

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

MARCIA VEIGA DA SILVA

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

Porto Alegre

2015

MARCIA VEIGA DA SILVA

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 apresentada como requisito
para a obtenção do grau de
Doutora pelo Programa de Pós-
Graduação em Comunicação e
informação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Virgínia Pradelina Fonseca

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Marcia Veiga da

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 / Marcia Veiga da Silva. -- 2015.

276 f.

Orientadora: Virginia Pradelina Fonseca.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Jornalismo. 2. Conhecimento. 3. Alteridade. 4. Universidade. 5. Poder-saber. I. Fonseca, Virginia Pradelina, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCIA VEIGA DA SILVA

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 apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Virginia Pradelina Fonseca – UFRGS
(Orientadora)

Prof^a Dra. Alinne de Lima Bonetti – Unipampa

Prof^a Dra. Ana Tais Portanova – UFRGS

Prof. Dr. Eduardo Meditsch – UFSC

Prof. Dr. Fernando Resende – UFF

Porto Alegre
2015



ATA PARA ASSINATURA Nº _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO - Doutorado
Ata de defesa de Tese

Aluno: Marcia Veiga da Silva, com ingresso em 09/03/2011

Título: **Saberes de 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**

Orientador: Profª Drª Virginia Pradelina da Silveira Fonseca

Data: 31/03/2015

Horário: 14:30

Local: PPGCOM

Banca Examinadora	Origem
Ana Tais Martins Portanova Barros	UFRGS
Virginia Pradelina da Silveira Fonseca	UFRGS
Eduardo Meditsch	Externo
Alinne de Lima Bonetti	UNIPAMPA
Fernando Antonio Resende	UFF

Porto Alegre, 31 de março de 2015.

Membros	Assinatura	Conceito	Indicação de Voto de Louvor
Ana Tais Martins Portanova Barros		A	X
Virginia Pradelina da Silveira Fonseca		A	X
Eduardo Meditsch	(Participação por teleconferência)	A	X
Alinne de Lima Bonetti		A	X
Fernando Antonio Resende		A	X

Conceito Geral da Banca: (A) Correções solicitadas: () Sim () Não
Indicação de Voto de Louvor: (X) Sim () Não

Observação: Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

Aluno

Orientador

À Carolina e ao Angelo, parte fundamental do que me torno e do que faço.
Àqueles e àquelas que atuam para que a diferença não mais seja transformada em desigualdade.

AGRADECIMENTOS

Os amigos, amores e parentes costumam estar presentes nos momentos difíceis ou importantes, assim como nos ritos de passagem, porque sabem que ficamos frágeis nessas ocasiões de transição. Usar uma nova idade, principalmente as datas redondas, voltar para casa, partir, mudar-se, casar, perder alguém, ter um filho, formar-se, enfim, tudo o que é novo nos encontra inexperientes para o que ainda não somos. O futuro é a garantia de que continuamos, mas enterra um passado mais acolhedor. A companhia dos seres queridos garante que não nos perderemos de nós mesmos. Por isso, na escola da vida, ao sair precisamos dos outros como de uma mãe acenando na porta e lembrando que ainda temos para onde voltar, que um novo lugar não apaga os anteriores.

Diana Corso

O fragmento do texto da psicanalista Diana Corso me parece ser um jeito interessante de começar a dizer o meu muito obrigada a cada uma das pessoas que ao longo destes quatro anos de doutorado contribuíram para que fosse possível percorrer o caminho e chegar até esta tese. Pela ação de cada uma dessas generosas criaturas, ainda é possível ser frágil e partir para o desconhecido, porque sabedora de que ainda tenho lugares para voltar sem me perder de mim mesma. Quem já vivenciou uma experiência como esta sabe bem o quão é latente o peso das dores intangíveis que os encontros com o desejo, com as ignorâncias e as tantas horas de solidão nos asseguram. Se em muitos momentos pensei que sucumbiria, isso não aconteceu porque de fato eu não estava só.

Começo agradecendo imenso ao Angelo e à nossa filha Carolina por serem as mãos que sempre acenaram como a melhor lembrança de que eu tinha um lugar amoroso para estar e me confortar. Eles não são apenas meus amores, são parceiros diretamente envolvidos em cada detalhe da etapa vivida – inclusive nessa “aventura” de aprendizagens acadêmicas. São o suporte sensível de todas as minhas fragilidades, o porto seguro. Angelo, meu parceiro da vida, primeiro leitor, interlocutor generoso, que ajuda a dar forma aos escritos e dar sentido aos sentidos. Carolina, cuja leitura do mundo me atualiza e me dá forças de seguir em frente buscando um mundo mais justo, especialmente pra ela e sua geração. Ambos cederam seus tempos e os espaços da casa para que esse trabalho pudesse se espriar e tomar boa parte de nosso convívio. Imagino que não tenha sido nada fácil dividir a vida com minhas tantas ausências e presenças, com tantas demandas, mas eles foram fundamentais. Sobretudo são mestres na arte de ensinar sobre amor, sobre alteridade e sobre generosidade, aprendizagens que tornaram possível chegar, mesmo que ainda cambaleante, até o fechamento de mais esse ciclo.

Ciclo esse que ao longo desses quatro anos foi possível vivenciar na condição de aluna regular do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM), mais uma vez na prestigiosa companhia de minha orientadora, Virginia Pradelina da Silveira Fonseca. À Virginia, agradeço a coragem de embarcar comigo em mais esse percurso de pesquisa, novamente acreditando em minhas perguntas, tão genuínas quanto cambaleantes, criando condições de enriquecimento das aprendizagens de pesquisa e docência, sempre respeitando a autonomia de pensamento. Agradeço muito especialmente a oportunidade de ter podido desenvolver atividades de estágio docente que

contribuíram igualmente para refletir acerca das questões de pesquisa. Meus agradecimentos aos professores e professoras do PPGCOM, em especial aqueles com quem mais diretamente troquei ao longo desses anos: Alexandre Rocha, Ana Taís Portanova, Cida Golin, Ilza Tourinho, Marcia Benetti, Maria Helena Weber, Rudimar Baldissera, Sonia Caregnato e Valdir Morigi. À UFRGS, na figura também de seus funcionários e funcionárias, à CAPES e às políticas de investimento na formação superior que tornaram possível desfrutar do ensino público, de qualidade, e dedicar-me esses anos todos exclusivamente a esta formação.

Paulo Freire dizia que não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa, e que esses quefazeres se encontram um no corpo do outro, o pude felizmente começar a compreender experimentando, para além da pesquisa, o lugar da docência nesta condição de aprendiz. É por essa oportunidade, que me facultaram também os alunos e as alunas de graduação da FABICO/UFRGS, que endereço meu agradecimento enternecido a cada um/a com que tive a possibilidade de aprender, tanto ministrando disciplinas, quanto na condição de orientação, co-orientação e de membro das bancas dos TCCs. Muito especialmente agradeço a Carolina Maia, Juliana Loureiro, Maria Fernanda Cavalcanti, Gabriela Scott, Daiane de David, Luna Mendes e Francisco Guazelli por aceitarem minha companhia como co-orientadora e permitirem que eu pudesse aprender com elas, entre tantas outras coisas, as diferentes nuances e sensibilidades envolvidas nessa forma de construção do conhecimento. À Natascha Castro, agradeço a deferência e a generosidade em ter me convidado a ser sua orientadora e com isso encarar o desafio de aprender com uma aprendiz, sobretudo me ensinando. À Natascha agradeço ainda ter contribuído com a leitura cuidadosa desta tese, colaborando não apenas com a revisão do texto, mas com muitos *insights* e perguntas que fizeram toda a diferença. À Carolina, Juliana, Luna e Natascha, minha eterna gratidão pelas escutas, pelas trocas que proporcionaram importante interlocução no desenvolvimento desta tese e pelos laços de afeto que tão lindamente construímos. Também pelo privilégio de, ao encerrar esse meu percurso, sabê-las iniciando ou finalizando seus mestrados, seguindo adiante como excelentes pesquisadoras que já demonstravam ser desde a graduação. É um prazer, uma honra e um privilégio tê-las em minha vida. Com outros de seus colegas também tive a chance de construir conhecimentos e importantes experiências, em diferentes atividades de estudo, nas quais igualmente pudemos dialogar sobre jornalismo, gênero, cultura, feminismo, entre outras tantas boas “charlas”. Para estes e estas fabicanas/os também dedico meus agradecimentos especiais: obrigada, Juliane Maia, Stefanie Cirne, Isadora Jacoby, Taís Castro, Bruna Antunes, Elisabeth Soares, Jessica Kilp, Nicolas Sales, Thayse Hoffmann, Jean Pierre Boca, Kassiele Nascimento, Leonardo Baldessarelli e Gabi Paula. A elas e a todas/os as/os alunas/os, em especial aqueles/as com quem pude diretamente trocar e aprender, meu muito obrigada e meus desejos de que sigam no mercado, na universidade e no mundo com a mesma garra e com a mesma inquietação frente às injustiças e desigualdades sociais.

Meus colegas também foram mestres com quem pude trocar e são parte especial do legado destas vivências no PPGCOM, e a eles manifesto minha mais cara gratidão: Alciane Baccin, Camila Cornutti,

Carlise Schneider, Cláudia Moraes, Daiane Bertasso, Débora Lapa, Dulce Mazer, Francisco Santos, Gabriela Almeida, Gisele Reginato, Jamer Melo, Jean Rossato, Juliana Loureiro, Luciano Alfonso, Laura Wottrich, Leonardo Foletto, Madalena Zambi, Mariana Scalabrin, Sabrina Franzoni, Silvana Dalmaso, Valquiria John e Taís Furtado. Muito carinhosamente me dirijo aos colegas que tornaram-se amigos muito próximos, com quem foi possível atar laços afetivos, dividir constantemente as angústias e sentir-me num porto muito seguro: Basílio Sartor, Cristine Kaufmann, Cristiane Lindemann, Karine Vieira, Ivan Bomfim, Pâmela Stocker e Robson Braga, gratidão e muito amor, pra vida toda!

Felizarda que sou, encontrei no Grupo de Pesquisa Estudos em Jornalismo (GPJor), do PPGCOM/Unisinos, uma acolhida generosa, onde pude construir conhecimentos em experiências de troca que tornaram esse percurso ainda mais enriquecedor. Às professoras Beatriz Marocco e Christa Berger, e ao professor Ronaldo Heinn, minha mais terna gratidão por essa acolhida e pela generosidade em permitir que eu pudesse seguir aprendendo com vocês nessas partilhas de sapiência tão inspiradoras. Ao colegas do GPJor também dirijo minha cara gratidão por terem me feito sentir parte de um grupo cuja presença de cada membro o torna ainda mais especial: Angela Zamin, Beatriz Sallet, Carmem Abreu, Felipe de Oliveira, Felipe Vieiro, Júlia Capovilla, João Vitor dos Santos, Karine Vieira e Vanessa Hauser. Na Unisinos também produzi interlocuções muito proveitosas com outras professoras a quem agradeço serem parte desse processo: obrigada Adriana Amaral, Denise Cogo e Sabrina Franzoni.

Minha família e meus amigos e amigas foram o suporte mais alentador para dar conta das demais partes da vida e do intangível que só os sentidos podem melhor compreender. Foram anos em que estive mais distante do que próxima, fisicamente, mas em todos os momentos jamais perdi de vista que estava cercada amores ternos, laços de estima que fornecem o melhor suporte emocional que se pode felizmente vivenciar. À minha mãe Carmem, que até hoje me ensina e inspira na luta por uma sociedade mais igualitária e livre do machismo, agradeço toda amorosidade e ensinamentos pra vida que serviram como mola para esse desejo de chegar até aqui e continuar. Ao meu paidrasto Irineu, que sempre me permitiu uma acolhida paternal amorosa. Foi também o responsável por generosamente possibilitar cursar uma universidade, abrindo um dos caminhos mais lindos de acesso ao conhecimento, fundamentais para que hoje pudesse chegar até aqui. Ao meu pai Wilson, que quase perdi nesse último ano, agradeço termos podido nos reencontrar nos afetos e na ressignificação da vida, o que tornou o percurso que segue ainda mais rico de aprendizagens e de amor, havendo espaço para que as diferenças fossem capazes de unir e não mais separar. Aos meus irmãos, Marco e Maurício a gratidão de tê-los em minha vida como os parceiros amigos, com quem sempre posso contar e que me orgulho todos os dias de serem quem são. À Regina, minha madrasta, por ser uma presença carinhosa e amiga, a força mais resiliente nesses tempos duros que vivenciamos, mas que nos uniu ainda mais. À minha sogra Jeanete, e aos meus cunhados Luciane, Felipe e Joana um monte de gratidão por cada gesto, cada escuta e cada momento que pudemos desfrutar e que igualmente aprendi. À Luciane especialmente

agradeço as trocas e tantas aprendizagens sobre o mundo acadêmico e em como conciliar os mundos que formam a vida, e à Jeanete sou grata por tantas vezes em que pude contar com a parceria e suporte pra seguir concretizando os sonhos.

Às amigas e amigos que formam a família que escolhi compartilhar a vida, os amores, as dores e os risos, minha gratidão sem limites. Saber que os tinha próximos, interessados, cúmplices destas aventuras de viver foi sempre a mais terna emoção. Com eles e elas, experimento as delícias de se aprender a ser sujeito no encontro com o outro, e não poderia querer essa aprendizagem em melhor companhia. Exausta que estou nesse momento, a sensação é de que as palavras faltam ainda mais para dar conta do tanto que sinto e do muito que sou grata a essas pessoas. Elas sabem que são uma das mais belas partes do que me torno, por isso meu muito obrigada é pouco, mas muito sentido. À Alinne Bonetti, mestra inspiradora dos percursos de pesquisa que se iniciaram há 15 anos, com quem felizmente descobri a existência bonita da vida acadêmica. Com ela pude aprender muito além da antropologia, do feminismo, dos estudos de gênero, mas sobretudo de generosidade, amizade e sobre mim mesma. Heloisa Paim, Patricia Fasano e Paula Sandrine Machado foram outras das amigas antropólogas com quem pude seguir em diálogos afetivos e criativos. Ser ensinada e contar com um colo amigo na dureza dos encontros com as ignorâncias é um privilégio tamanho, que vocês souberam com maestria colaborar para tornar tudo tão mais fácil. Agradeço a cada pergunta, a cada partilha de vivências e principalmente à forma afetuosa como nossas trocas sempre foram tecidas. À Claudia Novo, Kátia Santos, Liana Marques, Luciane Dalmas, Maria Julia Benites e Vânia Timm agradeço o privilégio de uma amizade de mais de trinta anos, sempre próximas e juntas; pedaços gigantes de mim e dos meus mais ternos afetos, o que inclui a “pequena” Laura Jones, minha afilhada do coração, que ajudou maduramente a segurar a onda nos últimos tempos. À Bel Ponte, Patricia Conceição, Elton Magalhães,, Sandra Moura, Henrique Prestes pelo amor que há tanto tempo nos une. À Ângela Zamin, Aloísio Dias, Ana Laura Freitas, Cristiane Lindemann, Cristine Kaufman, Lourdes Silva, Natália Ledur, Reges Shwaab, sou grata por tê-lo/as encontrado desde o mestrado e seguir até hoje honrada por terem tornado-se amigos/as muito queridos/as, tão próximos/as e afetivos/as como se há décadas tivéssemos nos cruzado. Porque o mundo acadêmico não é apenas objetivo, as vivências que tive nessa estada permitiram transformar relações de trabalho em afetos sinceros, o que aconteceu também com aquelas que foram minhas orientandas, que agora são também colegas e, principalmente, amigas no termo mais completo e bonito desta palavra: Carol, Ju, Luna e Nata, que bom que vocês permitiram essas lindas transformações e são parte tão maravilhosa do que me torno. À Germana Fanfarrona, que me ensina que é possível viver na prática a teoria do mundo que se deseja. Por toda a coragem, generosidade e ensinamentos que tive com ela, não teria como não ter me encantando e feito desse nosso encontro a experiência mais vivaz e revolucionária que tive nesta vida.

Os diálogos afetivos e de militância também criaram espaços de discussão que tornaram possível seguir pensando questões também relacionadas a essa tese. Fazer parte do coletivo GEMIS – Gênero, Mídia

e Sexualidade foi um dessas oportunidades pelas quais sou grata, especialmente a cada um/a com quem pude continuar refletindo sobre questões que me são caras. À Carol Maia, Carolina Hickmann, Debora Fogliatto, Dulce Mazer, Fernanda Nascimento, Jéssica Kilpp, Luisa Stern, Nicolas Sales, Samir Oliveira, Valeska Linauer e Vitor Necchi agradeço a parceria, o diálogo e a paciência com minhas tantas ausências. Aprendi e pude continuar me atualizando com todos os encontros presenciais e virtuais, o que assegurou que minha ação política e intelectual pudessem percorrer caminhos incrivelmente proveitosos e conjuntos. Muito ternamente agradeço à Carol Maia, Fernanda Nascimento, Débora Fogliatto e Nicolas Sales por terem se disposto a serem interlocutoras e ajudarem com “a mão na massa”, seja na leitura, seja nas contribuições com partes de texto, e por não deixarem de seguir me mantendo abastecida de informações e atualizada das permanentes transformações no campo dos estudos de gênero e nas práticas do jornalismo. O ombro amigo não foi menos fundamental nas horas mais duras, por isso também sou muito grata. A militância em rede me fez descobrir um novo léxico: a “treta”, que seria a nomenclatura mais utilizada na internet para referir-se às discussões, divergências e debates políticos. Se por um lado essa atuação virtual é desgastante, por outro trouxe as mais belas companhias e aprendizagens, e uma das mais especiais foi a de conhecer o Thales Pimenta. Ao Thales, agradeço não apenas a ressignificação da palavra “treta”, mas também os diálogos frutíferos, inspiradores que temos tido e as parcerias afetivas que se enlaçaram a nossa militância política, acadêmica e feminista.

À Esther Grossi, por me libertar da culpa de um “fracasso” escolar e ser parte fundamental do despertar prazeroso pela aprendizagem e pela ensinagem.

Ao Carlos Kessler, presença transformadora na minha vida.

À Renata Sartori, pelo afeto que permite mais equilíbrio para as andanças da vida.

Agradeço mormente a todas as pessoas e instituições que de forma gentil e acolhedora aceitaram ser interlocutores e interlocutoras desta pesquisa, as quais por motivos éticos não posso nominar, e nem mesmo suficientemente agradecer o quão foram fundamentais nessas aprendizagens. Ao acolherem a mim e a essa pesquisa, permitiram que eu pudesse refletir, interpretar e ressignificar uma série de conhecimentos que apenas a teoria não seria capaz de promover. Para além dessa pesquisa, o que aprendi em cada um desses encontros servirá como uma forma de permanentemente refletir sobre as práticas de uma profissão que me encoraja cada vez mais a desempenhar. A cada uma dessas pessoas, meu agradecimento genuíno.

Por fim, mas não menos importante, agradeço o aceite generoso das professoras e dos professores membros das bancas (de qualificação e final) pelo diálogo importantíssimo que suas contribuições trouxeram para esse trabalho, não apenas nos exames, mas também por suas produções intelectuais e posturas pessoais, as quais desde há muito admiro e me inspiro. Às professora Alinne Bonetti, Ana Taís Portanova, Beatriz Marocco, Cida Golin, e aos professores Eduardo Meditsh e Fernando Resende, minha gratidão pelos ensinamentos acadêmicos e de vida. É uma honra contar com esses olhares sobre esse trabalho.

Lembranças não são fatos, mas as verdades que constituem aquele que lembra. Recordações são fragmentos de tempo. Com elas costuramos um corpo de palavras que nos permite sustentar uma vida. Quem conhece as pessoas e as situações aqui contadas poderá rememorar-las por outros caminhos, a partir de suas próprias circunstâncias. Ao descrever aqueles que morreram, possivelmente confronto as reminiscências de outros. Os que ainda vivem talvez discordem do que neles adivincho porque enxergam a si mesmos de modo diverso.

Esta é a minha memória. Dela eu sou aquela que nasce, mas também sou a parteira.

Eliane Brum

RESUMO

Esta tese trata da formação universitária dos jornalistas, observada no âmbito de duas universidades federais brasileiras. O estudo procurou compreender como os valores sociais hegemônicos e os sistemas classificatórios de diferença se imiscuem nos processos de ensino e aprendizagem do jornalismo, perpassando os saberes de profissão, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais, interseccionados aos paradigmas e epistemologias dominantes que funcionariam como dispositivos de restrição à compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos. Destarte, buscou entender como os saberes para a profissão ensinados na universidade são perpassados pelos regimes de verdade do poder disciplinar (FOUCAULT, 2012) que incidem nas possibilidades de leitura e narração da realidade, bem como nos encontros com a alteridade. Para essas compreensões, foram adotadas as perspectivas teóricas de viés epistemológico que concebem o jornalismo como uma forma de conhecimento social (GENRO, 1987; MEDITSCH, 1992; 2012; 2014), associadas a outras áreas do conhecimento denominadas de epistemologia da alteridade (PELÚCIO, 2012; MISKOLCI, 2012). As “lentes” conceituais de Foucault, da filosofia da ciência, dos estudos pós-colonialistas, feministas e *queer* também foram norteadoras para pensar como o híbrido poder-saber opera produzindo normatividades, enredado a diferentes instâncias e ao próprio Jornalismo. Por essas perspectivas teóricas foi possível perceber que os tipos de conhecimento jornalístico (seja na forma das notícias, nas teorias ou nas práticas de ensino) (MEDITSCH, 2014) são perpassados por uma racionalidade constituída de forma predominante a partir de um paradigma (moderno/positivista) e de um sistema-mundo (capitalista, masculinista, racista, heterossexista, ocidentalista), os quais estabelecem os valores que legitimam o saber como verdade. O método de pesquisa foi inspirado na etnografia, aplicando a técnica da observação participante, com descrição densa, no acompanhamento de disciplinas teóricas e práticas de seis turmas de graduação. Entre as constatações do trabalho está a de que as convenções sociais hegemônicas, acionadas pelos jornalistas no processo de produção de notícias, também resultam de uma formação universitária cujas bases repousam em paradigmas restritivos ou limitados no seu potencial de compreensão mais ampla e complexa dos sujeitos e das relações sociais contemporâneas. Neste sentido, a estrutura da universidade e as práticas pedagógicas, bem como os arcabouços conceituais utilizadas no ensino das teorias e práticas da profissão, não têm potencializado que o conhecimento do Jornalismo desenvolva seu potencial crítico e revolucionário (GENRO FILHO, 1987). Deste modo, resulta em uma formação limitada na potencialização da capacidade de agência dos profissionais, do exercício da práxis e das condições de encontro com a alteridade, contribuindo com a reprodução simbólica de racionalidades dominantes que forjam desigualdades sociais na cultura.

Palavras-chave: Jornalismo – Conhecimento – Alteridade – Universidade – Poder – Saber

ABSTRACT

This thesis is about the university formation of journalists, which was observed in two federal Brazilian universities. The study has searched for the understating of how the hegemonic social values and the classificatory system of differences affect the teaching and learning processes of Journalism, permeating the knowledge of this profession, the pedagogical practices and interpersonal relationships, intersected to the paradigms and dominant epistemologies which would work as restriction devices to the understanding of contemporary social phenomenon. Thus, it has attempted to understand how the professional knowledge taught at university is permeated by the truth regimes of the disciplinary power (FOUCAULT, 2012) which focus in the possibilities of reading and narration of reality, as well as in alterity meetings. To reach these understandings, theoretical perspectives of epistemological bias were adopted, which conceive journalism as a form of social knowledge (GENRO, 1987; MEDITSCH, 1992; 2012; 2014), associated to other areas of knowledge called epistemology of alterity (PELÚCIO, 2012; MISKOLCI, 2012). The conceptual “lenses” of Foucault, of science philosophy, of the post-colonial studies, feminist and queer studies were also guiding for thinking how the hybrid power-knowledge operates producing normativity, entangled to different instances and to Journalism itself. Through these theoretical perspectives, it was possible to realize that the stances of journalistic knowledge (be it in the form of news, theories or teaching practices) are permeated by a rationality that is built predominantly through a paradigm (modern/positivist) and through a world-system (capitalist, sexist/male-centered, racist, heterosexist, eastern), which stablish the values that legitimize the knowledge as truth. The research method was inspired by ethnography, applying the participant observation technique, with dense description, while accompanying theoretical and practical courses of six undergraduation classes. Among the findings of this thesis is the fact that social hegemonic conventions, driven by journalists in the news making process, also result from a university formation whose basis rest in restrictive or limited paradigms in its comprehensive potential of the subjects and social contemporary relations. In this sense, the university structure and pedagogical practices, as well as the conceptual frameworks used in teaching of theories and practices of the profession, have not enhanced that Journalistic knowledge develops its critical and revolutionary potential (GENRO FILHO, 1987). In this sense, it results in a limited formation of the professional’s potential capacity of agency, praxis’s exercise and conditions of meeting with alterity, contributing with the symbolic reproduction of dominant rationalities which forge social inequalities in culture.

Key-words: Journalism – Knowledge – Alterity – University – Power

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 As origens da pesquisa: a localização dos saberes.....	22
2 AS LENTES PELAS QUAIS O JORNALISMO É OBSERVADO.....	30
2.1 O poder e o saber numa perspectiva foucaultina e pós-colonial.....	31
2.2 Cientificismo e masculinismo na produção do conhecimento jornalístico.....	39
2.3 A produção do saber jornalístico na universidade: alguns contornos políticos.....	62
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	82
3.1 Metodologia e técnicas de pesquisa.....	82
3.2 Universo da pesquisa e procedimentos éticos.....	90
3.2.1 Os lugares da pesquisa.....	95
3.2.1.1 <i>A mirada sobre Atenas.....</i>	<i>97</i>
3.2.1.2 <i>A mirada sobre Gavdos.....</i>	<i>109</i>
3.2.1.3 <i>As universidades: interlocutores/as, disciplinas e contexto institucional.....</i>	<i>118</i>
4 O SISTEMA-MUNDO E OS MARCADORES DE DIFERENÇA NAS ESTRUTURAS E NAS INTERAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE.....	126
4.1 A racionalidade capitalista no “corpo” da universidade pública.....	126
4.2 Os lugares das cores: classe e raça nas interações de ensino-aprendizagem.....	139
4.3 De que concepções de gênero, sexualidade, classe, etnia e geração falam os discursos que formam os jornalistas?.....	162
5 O CONHECIMENTO <i>PARA</i> O JORNALISMO E AS REDES TECIDAS PELO PODER-SABER	170
5.1 Tá faltando professor. Só tem jornalistas no curso de jornalismo (?).....	170
5.2 Do limite simplificador à potencialidade crítica: a vanguarda pedagógica como aliada no conhecimento jornalístico.....	190
6 SABERES DE PROFISSÃO: UM OLHAR SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA DO JORNALISMO NOS DISCURSOS DO ENSINO.....	214
6.1 O ensino dos saberes de reconhecimento, de procedimento e de narração.....	214
6.2 De que jornalismo se está falando? Os discursos sobre a teoria e as possibilidades de apreensão da realidade.....	241
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
REFERÊNCIAS.....	267

1 INTRODUÇÃO

Esta tese trata da formação universitária dos jornalistas, observada no âmbito de duas Universidades Federais brasileiras num contexto contemporâneo em que, por um lado, já não há obrigatoriedade de diploma em curso superior para o exercício desta profissão e, por outro, começam a vigorar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo, que deixam de ser uma habilitação dos Cursos de Comunicação Social e passam a configurar um curso específico. As aparentes dicotomias não deixam de ser características deste campo, historicamente marcado por disputas e por permanentes reflexões e transformações, que envolvem diferentes atores, inclusive a sociedade de um modo geral. O atual contexto mostrou-se fértil para as inquietações que já há algum tempo me conduzem a percorrer caminhos que ajudem na compreensão acerca das relações entre o Jornalismo e a Cultura, temas que circunscrevem este estudo.

Cheguei a esses temas a partir de vivências pessoais, profissionais e acadêmicas querendo entender como se dão as limitações para o cumprimento de uma atuação mais crítica por parte do jornalismo, em especial nas suas relações com as convenções sociais e com as questões que envolvem poder, diferença e alteridade. Igualmente parti do desejo de perceber as possibilidades de concretização dos valores mais nobres do jornalismo, ou seja, de uma profissão que teria como ideologia a luta em prol do público e da democracia (TRAQUINA, 2005), centrais para contribuir na transformação de uma sociedade tão desigual como a nossa. De um modo mais amplo, inquietava-me deprender como essas possibilidades e impossibilidades se tecem no campo a partir dos saberes teóricos e práticos que se interseccionam aos demais regimes de poder e de saber (FOUCAULT, 2012) que reproduzem uma racionalidade dominante e que incidem em nossas formas de viver e morrer, nos moldes do que nos ensina Foucault. Afinal, trata-se de um lugar de poder e de saber cuja tarefa é a de produzir conhecimentos acerca dos acontecimentos do mundo através de discursos, qualificados como expressões máximas do que é verdadeiro, que afetam nossos modos de compreender o mundo, de tecer nossa percepção do Outro e nossa maneira de lidar com o diferente ou o semelhante (RESENDE, 2009).

Interessada nos processos simbólicos que envolvem o fazer e o pensar jornalístico, entendi que no âmbito do ensino encontraria elementos que contribuíssem para refletir sobre as dimensões sociais mais amplas que perpassam o campo, buscando pistas nos discursos sobre a teoria e a

prática que concretamente se postam nesses espaços formativos envolvendo importantes agentes: jornalistas “formados” e em formação. Tinha convicção de que esse seria um lugar relevante para pensar sobre as históricas dicotomias entre a teoria e a prática (MEDITSCH, 2012), entre um fazer jornalístico conservador e um jornalismo crítico-revolucionário (GENRO, 1987).

Fui norteada por perspectivas teóricas de viés epistemológico tanto do próprio campo, que concebem o jornalismo como uma forma de conhecimento social (GENRO, 1987; MEDITSCH, 1992; 2012; 2014), quanto associadas a outras áreas do conhecimento, filiadas a uma epistemologia da alteridade. Para esse percurso de pesquisa, busquei inspiração no método etnográfico, aplicando a técnica da observação participante, com descrição densa, junto a disciplinas teóricas e práticas de seis turmas de graduação, em dois diferentes estados da federação. Observei e registrei em diários de campo não apenas os discursos e as interações em sala de aula, mas também as vivências e as particularidades da cultura local de cada cidade, exercícios de produção de conhecimentos pela vivência da alteridade, previstas na metodologia adotada. A partir desses registros as categorias analíticas foram surgindo e dando os contornos das interpretações que passo a compartilhar nos capítulos que seguem. Importa ressaltar que, no sentido que se desenvolveu, a pesquisa foi muito mais observação (e descrição) do que participação.

Cabe referir que o conjunto dos dados só pôde ser lido após o término de ambas as pesquisas de campo, período esse em que se tem um distanciamento mínimo e metodologicamente desejável. Com o curto período entre o término da pesquisa de campo e o início de escrita da tese, não foi possível adotar outro procedimento metodológico desejado: a entrevista. Com algumas pessoas participantes foi possível criar condições mais próximas e dirimir dúvidas que se evidenciavam mais prontamente, mas de modo geral as questões foram surgindo principalmente no decorrer da escrita da tese, sob pressão do tempo. Infelizmente, os tempos de nossas cognições não são os mesmos delimitados pelas normas acadêmicas formais e, desta forma, não foi possível administrar a maturação das ideias com a organização das questões surgidas de forma a poder travar um diálogo com a/os interlocutora/es na forma de entrevista. Entretanto, ainda pretendo travar esse diálogo junto a alguns dos sujeitos participantes e criar condições para que suas interpretações sobre a discussão aqui proposta possam ser incluídas em outras produções narrativas decorrentes deste estudo, se assim desejarem. Nesse sentido, é ainda mais relevante que as adoções teórico-metodológicas aqui adotadas – que compreendem o viés interpretativo, a objetividade localizada (HARAWAY, 2005) e a noção de *ficctio* (GEERTZ, 2008) – sejam consideradas na leitura desta

pesquisa, conforme saliento ao longo de toda a narrativa aqui compartilhada.

É importante ressaltar que o conjunto de ideias aqui colocadas também foram originadas nos percursos e vivências anteriores e concomitantes à pesquisa, nos diferentes diálogos estabelecidos com distintos agentes de dentro e de fora do campo, nos espaços em que estive como estagiária docente, participando de grupos de pesquisa e exposição de trabalhos junto a docentes e discentes ao longo do doutorado. Mesmo que esses “outros” atores não fossem os interlocutores diretos de pesquisa, essas experiências contribuíram para que eu pudesse seguir ponderando questões sobre o Jornalismo e a Cultura, em um permanente esforço de colocar-me também em perspectiva.

Algumas perguntas ajudaram a delimitar o universo de pesquisa: que profissional está sendo formado no e para o jornalismo? Em que medida os valores sociais são ratificados/problematizados na produção dos saberes de profissão? O que e como se conhece, e o que se dá a conhecer no ensino do jornalismo sobre formas de ser sujeito, sobre arranjos e relações sociais contemporâneas? Como conceitos-chaves, como objetividade, imparcialidade e realidade, são ensinados e articulados para a apreensão dos acontecimentos e sua transformação em notícias? Quais os discursos que constituem o ensino sobre o que é o jornalismo? Em que medida as convenções sociais hegemônicas que produzem desigualdades perpassam o ensino do jornalismo? Qual a abertura desses ambientes formativos para a percepção das diferenças sociais e para a reflexão sobre elas? Quais as possibilidades de colocar esses valores sociais/visões de mundo dominantes – que cada sujeito da cultura possui – em perspectiva desde a formação universitária? Quais são as possibilidades de convergência/divergência entre os discursos sobre a prática e sobre a teoria?

Ao esboçar a pesquisa, a partir do arcabouço conceitual adotado e também das experiências anteriores de investigação e atuação, formulei uma **hipótese** que pode ser expressa da seguinte forma: a compreensão naturalizadora do *status quo* e das convenções e hierarquias sociais hegemônicas, acionada pelos jornalistas no processo de produção de notícias, é também resultado de uma formação universitária cujas bases repousam em paradigmas (visões de mundo, conceitos, métodos e técnicas) restritivos ou limitados no seu potencial de compreensão mais ampla e complexa dos fenômenos, arranjos e relações sociais contemporâneos. Essas restrições contribuem para que não sejam colocados em perspectiva crítica os valores sociais que fazem parte dos saberes que informam hegemonicamente a sociedade, que são incorporados aos sujeitos e às instituições e que, não sendo escrutinados, acabam por ser naturalizados, tomados como verdades, interferindo na forma como a realidade é apreendida. Em síntese, o olhar dos jornalistas sobre a realidade que

representam e registram através de relatos e comentários (informação e opinião) é limitado e restrito porque a informação teórica que acionam ao olhar para essa realidade não lhes convida a apreendê-la em toda a sua complexidade, nem mesmo instiga-os a perceber a incidência de valores culturais e sistemas classificatórios de diferença em suas práticas profissionais. As estruturas da universidade não estariam contribuindo para uma possibilidade de práxis, bem como as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da profissão igualmente parecem estar orientadas pelos paradigmas e visões de mundo dominantes, interferindo nas possibilidades de reflexão sobre a prática e sobre seus impactos sociais. Disso resultaria um conhecimento precário do mundo produzido pelo jornalismo e a continuada reprodução de desigualdades no âmbito da cultura social e da própria profissão.

Entretanto, cabe ressaltar que a hipótese que norteou a pesquisa não foi perseguida com fins de ser comprovada ou refutada, mas apresentada com o intuito de informar a partir de quais sistemas hipotéticos se constituiu o olhar sobre o qual o percurso deste estudo se constituiu ao longo da produção de conhecimentos. Motivada por inquietações que levaram à formulação desta hipótese, cujos pressupostos que orientaram o “olhar” são aqui declarados, esta tese se originou do genuíno anseio de compreender as interseções entre o campo jornalístico e os saberes e poderes constitutivos dos sistemas de valores e das formas prevalentes de compreensão da realidade. Mais especificamente, o quanto deste poder-saber está imiscuído nos modos como o jornalismo produz conhecimento sobre a sociedade acionando valores, hierarquias e normas sociais e servindo como parte dos saberes que incidem nos seus procedimentos e perpassam igualmente a formação universitária.

O jornalista integra uma cultura e, com isso, partilha visões sociais hegemônicas, em maior ou menor medida. Entretanto, o papel social da profissão – especialmente na formação de valores – me levou a querer conhecer como se dá a possibilidade de reflexão sobre a prática e sobre os encontros com a alteridade no ambiente formativo deste profissional. Meu interesse aumenta na medida em que atuar na formação de jornalistas está no horizonte de uma prática que ambiciono, a docência, e sobre a qual me debruço interessada em aprender para saber fazer. Assim, em síntese, esta pesquisa persegue respostas para **a seguinte questão**: de que forma se manifestam e são problematizados nos processos de ensino e aprendizagem do jornalismo os valores sociais e os sistemas classificatórios de diferença hegemônicos, e como estes se interseccionam aos paradigmas e conceitos dominantes no campo acadêmico?

A partir deste problema de pesquisa, desdobraram-se os escopos desta tese, tendo como

objetivo geral: compreender como os valores sociais hegemônicos e os sistemas classificatórios de diferença se imiscuem nos processos de ensino e aprendizagem do jornalismo, perpassando os saberes de profissão, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais, interseccionados aos paradigmas e epistemologias dominantes que podem funcionar como dispositivos de restrição à compreensão complexa dos fenômenos sociais contemporâneos.

Visando a esse objetivo maior, a pesquisa é desmembrada nos seguintes **objetivos específicos:** 1) Discutir o jornalismo como um conhecimento social, analisando as perspectivas teóricas e metodológicas predominantes no campo em analogia às formas de produção e validação do conhecimento cientificista e masculinista, com o intuito de compreender as bases epistemológicas pelas quais o conhecimento jornalístico é concebido e produzido; 2) Compreender como os valores sociais hegemônicos e os sistemas classificatórios de diferença perpassam a Universidade em suas normas e hierarquias, nas relações de poder e nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo a formação dos jornalistas; 3) Refletir sobre o papel das práticas pedagógicas nos processos de formação universitária dos jornalistas a partir das interações de sala de aula observadas; 4) Identificar os saberes de profissão ensinados e analisar como e a partir de quais arcabouços conceituais determinados conceitos-chave, como objetividade, imparcialidade e realidade, por exemplo, são abordados/problematizados no ensino das teorias e das práticas do jornalismo.

Os resultados e os percursos desta pesquisa são narrados em sete capítulos, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. No segundo capítulo, faço um esforço teórico de discussão do jornalismo como forma de conhecimento social traçando analogias com outras formas de produção do conhecimento cientificistas e masculinistas. Nesta discussão, a partir dos referenciais teóricos adotados, reflito sobre as vertentes epistemológicas, metodológicas e as visões de mundo que historicamente predominaram no jornalismo e suas possíveis relações com a reprodução de sistemas hegemônicos.

Os fundamentos metodológicos adotados são apresentados no terceiro capítulo. Dentre as muitas possibilidades de natureza qualitativa, a inspiração no método etnográfico e na antropologia interpretativa encontrou no próprio problema de pesquisa justificativa para sua escolha. Neste capítulo, apresento essa perspectiva articulada à descrição do universo de pesquisa e dos procedimentos adotados.

O quarto capítulo traz as compreensões acerca de como a universidade exprime os valores

sociais hegemônicos do sistema-mundo capitalista (masculinista, racista, heterossexista, classista) (GROSFOGUEL, 2012) em suas normas e hierarquias, nas relações de poder e nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem a formação dos jornalistas. Observando as interações dos sujeitos foi possível perceber como esses valores estavam incorporados nas estruturas e prescrições que regem o “corpo” da instituição, bem como estavam sendo reproduzidos e contestados nos encontros com a alteridade em diferentes âmbitos e nas distintas relações dando pistas de como essas operações de poder ocorrem enredadas na produção do saber no âmbito da universidade.

No quinto capítulo, discuto como o conhecimento *para* o jornalismo, ensinado e aprendido na universidade, pode estar sendo produzido através de práticas pedagógicas mais afeitas a racionalidades e métodos de ensino historicamente dominantes e contribuindo para a dificuldade de um pensamento crítico na observação da realidade. A discussão aqui proposta se dá para além de ponderar sobre as práticas pedagógicas em si, mas sim com o intuito de destacar o quanto essas práticas são parte dos sistemas de poder e de saber dominantes, interferem nas formas como a realidade pode ser compreendida e como estão relacionadas ao alegado apartamento da teoria e da prática no jornalismo.

No sexto capítulo desloco o olhar para os saberes de profissão ensinados nas disciplinas teóricas e práticas a fim de discutir não apenas as técnicas procedimentais que se destacaram, mas principalmente os quadros conceituais que estariam sendo relacionados a estas práticas. A prevalência dos valores do mercado e um menor investimento na problematização da participação dos valores sociais dos jornalistas nos processos simbólicos do jornalismo destacaram-se nos saberes privilegiados para o ensino.

Por fim, nas Considerações Finais, resgato os objetivos almejados, as principais interpretações apreendidas ao longo da pesquisa e apresento questionamentos que possam contribuir para o debate e estimular novos estudos.

Esta tese aborda temáticas instigantes para pensar os sentidos sobre o jornalismo que se articulam nos discursos sobre a prática e a teoria observados no ensino de sala de aula. Sugere caminhos reflexivos para pensar os tipos de conhecimento do, sobre e para o Jornalismo (MEDITSCH, 2014) a partir da “mirada” de um universo microsociológico. Mas ao adentrar na narrativa que ora se apresenta, é preciso que se saiba de antemão alguns pressupostos que orientaram **as interpretações** responsáveis por essa tecedura, ou seja, as “lentes” (BOURDIEU, 1997) utilizadas para a leitura dos universos encontrados e a localização dos saberes (HARAWAY,

2005) que perpassam essas visões. Nesse sentido, é fundamental resgatar as origens da pesquisa que resultou nesta tese, bem como sobre quais perspectivas este estudo foi construído.

1.1 As origens da pesquisa: a localização dos saberes

Através das notícias, a realidade nos é apresentada a partir de visões de mundo predominantes que trazem implícitas nossos sistemas e hierarquias de valores hegemônicos – como os de gênero, de classe, de raça – e que parecem não ser refletidas criticamente no fazer jornalístico. Deparamo-nos com a naturalização e exaltação desses valores no conhecimento produzido pelo jornalismo, explicitados nas possibilidades mais difundidas de resolução de conflitos, compreensão dos sujeitos e dos fenômenos sociais. É também através das notícias que aprendemos, por exemplo, a conviver com a dominação (seja de um sujeito ou povo sobre o outro, seja da natureza), com a prevalência da força sobre a diplomacia na resolução de conflitos, o que indica uma valoração maior de atributos como força, imposição, disputa e agressividade, que estariam ligados ao que socialmente convencionamos como masculino, e a entendermos tais resoluções como “normais” ou “naturais”, sem necessidade de esforço para justificá-las.

Igualmente nos habituamos a determinadas descobertas científicas que atestam a supremacia de determinados sujeitos, corpos e comportamentos, naturalizando-as como se não fossem sujeitas a questionamentos e complexidades. Nessas noções predominantemente essencialistas e estruturantes da realidade estão implícitos pressupostos historicamente legitimados como verdade sobre as coisas e sobre as formas de se estar no mundo, o que nos leva a estranhar e a desvalorizar aquilo que não corresponda a esses vieses de pensamento. As formas de organização social vigentes e as desigualdades delas decorrentes jamais são postas em questionamento e seguem sendo difundidas como parte daquilo que há de mais “natural” nas relações humanas, tomadas como dadas e fixas. É nas tramas complexas do poder e do saber que somos “classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2012, p. 279). O jornalismo, como um reprodutor da cultura, acaba participando desses modos de classificar, incide em nossas formas de compreensão nos dando a conhecer os efeitos de verdade de que nos fala Foucault, e o faz de forma discursiva, pedagógica e didática.

O conhecimento tácito na notícia não sugere dúvidas, busca a “verdade” e se apoia em

respostas simplificadoras para questões complexas. Assim, acaba por reificar hegemonias ao tempo que permite que a cultura seja naturalizada e seus fenômenos explicados a partir de perspectivas de saber essencializadoras. Através da naturalização dos sistemas de valores, inclusive de gênero, participamos dos processos que criam desigualdades, que se dão por meio da atribuição de significados e valorização das diferenças, percurso no qual o jornalismo é central. No jogo simbólico em que estamos inseridos como sujeitos da cultura não somos incentivados a estranhar, por exemplo, por que os atributos associados ao masculino (como força, imposição e pró-atividade), independente de se referirem a pessoas ou a coisas, são sempre mais valorizados e próximos do poder quando comparados àqueles associados ao feminino (como sensibilidade, emoção, passividade). Do mesmo modo, parece normal que características associadas à cor negra (seja de pessoas, seja de objetos) nos remetam, em grande medida, ao polo negativo. A questão é que esses sistemas simbólicos e de poder produzem impactos nas vidas dos sujeitos e das sociedades, e é também através do jornalismo que somos levados a conhecê-los.

O jornalismo, tomado como um tipo de conhecimento que é social, constitui-se a partir de uma cultura própria, mas também articulada a sistemas de valores sociais e às vertentes conceituais e metodológicas preponderantemente adotadas para a produção do conhecimento, em especial aqueles considerados “verdadeiros”, como os científicos ou especializados. Nesse sentido, a forma como as notícias são construídas está perpassada por convenções sociais (de gênero, de classe, de raça, de sexualidade, etc.) e também por determinadas noções metodológicas, epistemológicas e paradigmáticas reconhecidas como legítimas para a produção de um conhecimento validado, como se propõe a ser o saber da ciência e também, em certo grau, o do jornalismo. Há indicativos de que os pressupostos metodológicos e paradigmáticos que “iluminam” o chamado científico, em especial na forma como a realidade é concebida, são pervasivos dos modos e conceitos pelos quais o conhecimento do jornalismo é produzido. Nas bases da objetividade, imparcialidade e universalidade comum a ambas as formas de conhecer estão impressos vieses de pensamento que delineiam as possibilidades de apreensão da realidade que, especialmente no caso do jornalismo, acabam por reproduzir sem questionamentos os valores hegemônicos na cultura.

Inquieta, pela predominância de uma condição mais conservadora do conhecimento jornalístico, em especial na tecitura e no encontro com o Outro, venho há alguns anos me dedicando a pensar sobre as dificuldades enfrentadas no jornalismo para dar vazão ao seu potencial crítico-revolucionário, tão brilhantemente percebido por Genro Filho (1987). Como parte das redes de

poder disciplinar, atuando como uma prática discursiva (FOUCAULT, 2012), é também no enaltecimento de determinadas posições de sujeito, modos de vida e visões de mundo que o jornalismo acaba participando como uma forma de conhecimento relacionada aos processos de normalização social. Encontrei na chave de uma leitura epistemológica do jornalismo caminhos para pensar mais complexamente sobre os seus diferentes tipos de conhecimento social (MEDITSCH, 2014) interseccionados aos regimes de poder-saber predominantes na sociedade. Ou seja, refletir sobre as relações entre o que o jornalismo conhece e o como ele dá a conhecer imbricado aos modos como somos assujeitados socialmente. Essas inquietações se originam de minhas experiências relacionadas ao jornalismo desde a graduação, passando pelo exercício profissional até transpor-se na pesquisa.

Como a grande maioria dos jornalistas em atuação no mercado, o curso superior em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo foi o caminho de chegada ao campo. Aluna de uma universidade privada, esse foi o primeiro espaço de aproximação com os saberes teóricos e práticos da profissão, ainda que articulados aos saberes das outras profissões que compunham a Comunicação. Desde então alguns estranhamentos surgiram, relativos sobretudo às dicotomias entre teorias e práticas que, de um modo geral, também não demonstravam consenso sobre o que seria o jornalismo. Foi ali que descobri o poder quase absoluto do mercado e também que nada conheci sobre teorias do jornalismo, ainda que tenha aprendido muito sobre marketing. Mas foi também na universidade que vislumbrei pistas das relações mais amplas do jornalismo com a sociedade. Esses vislumbres se deram em grande parte pela paixão demonstrada por professores, tanto “teóricos” quanto “práticos”, que foram capazes, mesmo reconhecendo muito mais as limitações do que as possibilidades de transformação, de produzir sentidos mais inquietantes sobre a profissão.

Concomitante à minha formação na universidade, atuei em assessorias de imprensa de ONGs e de Grupos de Pesquisa. Nessas experiências de trabalho, encontrei caminhos para pensar não só o jornalismo, mas também novos conceitos e formas de ver a realidade. Para propor a jornalistas que trabalhavam em empresas jornalísticas (veículos) ideias não usualmente circulantes no senso comum, como as que eram pautadas pelas instituições assessoradas, precisei estudá-las e melhor conhecê-las, traduzi-las e mediá-las. Trago duas de minhas mais importantes experiências profissionais para falar dos sentidos que fazem na trajetória que hoje culmina nesta tese.

Na Themis, uma ONG feminista, aprendi que gênero, classe e raça são pilares fundantes das desigualdades sociais. Fui conhecendo outras perspectivas teóricas e, aos poucos, o mundo já não

cabia num sistema binário: era muito mais complexo. Gênero foi aprendido como um conceito referencial, não limitado a características biológicas, mas focalizado nas formas locais e específicas de relações sociais e particularmente de desigualdade social (ROSALDO, 1995), e articulado a outros marcadores de diferença, tais como raça e classe. A cultura passou a ser compreendida nos termos da formação de valores e passou a ser significada nas vivências do cotidiano e também na prática profissional. Na defesa dos direitos das mulheres, a organização originou-se e se movia sobretudo dedicada a multiplicar conhecimentos sobre direitos humanos junto àquelas de classes populares, e a construir pontes entre os saberes e as práticas transformativas, entre as periferias e o Estado. As relações com o jornalismo eram igualmente estratégicas: um caminho para dar a conhecer diferentes perspectivas, capazes não só de visibilizar problemáticas, mas também de tentar complexificações, de contribuir para transformar. Fazia muito sentido, em especial por vivências pessoais que, a partir daqueles novos saberes, descobria como questões também políticas.

Com o GEEMPA – Grupos de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação aprendi sobre teorias e práticas pedagógicas. As décadas de trabalho da ONG, voltado para a alfabetização, e responsável por possibilitá-la a mais de 100 mil brasileiros, jovens e adultos de classes populares, pelo viés pós-construtivista, dava concretude na prática às teorias assumidas: todos podem aprender. Compreendi que o conhecimento se constrói, e que não é captado em blocos ou transmitido de fora para dentro, como dizia Piaget. Mas compreendi, também, o que Piaget não incorporou em seu trabalho, que seria o aspecto social e cultural desta construção, que acontece na troca, na interação e na psicogênese (que é a fatia intermediária da aprendizagem entre o conteúdo científico e o processo do próprio aluno) através das circunstâncias do cotidiano dos alunos, acréscimos trazidos pela vertente pós-construtivista (GROSSI, 2008, *online*).

As vertentes antropológicas e psicanalíticas que perpassam as teorias e as práticas de ensino pós-construtivistas são fascinantes. Aprendi que ensinar é ir ao encontro das hipóteses dos alunos, acolhê-las e depois superá-las, mas que só ensina quem aprende. Mais do que isso, ao perceber as relações entre aprendizagem e “ensinagem”, libertei-me da culpa que senti por muitos anos em relação ao meu “fracasso” escolar como aluna de escola pública. Essa libertação encontrada na teoria – que fiz questão de aprofundar nos estudos e na formação geempiana – e percebida na prática foi um importante passaporte para que a forma pela qual entendia o conhecimento se transformasse e me transformasse. Foi assim que desejei uma nova profissão – a de professora. Mas o jornalismo mais do que nunca permaneceu, transformando-se, agora, numa nova forma de

construir conhecimento. Para tanto, o mestrado foi o próximo caminho.

As experiências de quase uma década atuando como jornalista e envolvida com as temáticas de gênero, sexualidade, classe, raça e educação deram os contornos do interesse em pesquisar as relações entre Jornalismo e Cultura, em especial nos processos de normalização social. Minha pesquisa no mestrado¹ foi o primeiro exercício de reflexão metódica, cujo objetivo era investigar as concepções de gênero dos jornalistas, a fim de entender em que medida se manifestavam nos processos de produção das notícias e na reprodução ou ressignificação da heteronormatividade. Observando a atuação do/as jornalistas no mercado, entendi que os valores culturais hegemônicos eram constitutivos das lentes pelas quais esses profissionais apreendiam a realidade e narravam o Outro. Tratava-se daqueles conhecimentos tidos como não questionáveis, tomados de antemão a partir daquilo que mais predominantemente se compreende na cultura sobre as normas que nos assujeitam. Esse processo ocorria sem que os próprios jornalistas parecessem ter consciência de que acionavam esses valores em suas escolhas e enquadramentos.

Com essa experiência, somada a outros tantos estudos do campo, compreendi o quanto os valores profissionais e os valores-notícia são revestidos de valores culturais, numa mescla que participa das rotinas produtivas dotando as notícias de sentido e também intervindo nos modos como as relações de poder – e de saber – se dão no exercício da profissão. Hierarquias baseadas em sistemas classificatórios da diferença (HALL, 1995), hegemônicas, eram parte não apenas das relações de poder entre os “membros da tribo”, mas também dos modos como as notícias eram construídas, indicando parâmetros normativos que eram ao mesmo tempo sociais e profissionais.

Compreendi também que não apenas as concepções e hierarquias hegemônicas de gênero, mas os demais marcadores sociais, imiscuíam-se nas relações de poder, de produção do saber sobre a realidade, em sintonia com as hierarquias, valores e relações sociais dominantes que eram parte das visões de mundo dos jornalistas, acionadas na cultura profissional e em cada uma das etapas das suas tomadas de decisão no trabalho. O jornalismo foi entendido como masculino, com práticas e saberes masculinistas, em intersecção com outros marcadores de diferença que perpassam as relações e os modos de compreender a realidade e o Outro (VEIGA, 2010).

A conclusão do mestrado significou o início de mais questionamentos. Tendo observado os jornalistas no mercado, e sendo a maioria destes profissionais graduados em universidades,

1 Um estudo de *newsmaking* realizado no período de três meses (no ano de 2009) junto à redação de um programa telejornalístico de um dos maiores conglomerados de mídia brasileiros, que resultou na dissertação “Masculino, o gênero do jornalismo: um estudo sobre o modo de produção das notícias” (2010), desenvolvida no PPGCOM/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Virginia Pradelina da Silveira Fonseca.

instigava-me entender como, desde a formação acadêmica, esses elementos da cultura hegemônica perpassavam os saberes de profissão. Percebendo uma atuação profissional com imensa dificuldade no encontro com a alteridade, mais afeita à reprodução de conhecimentos sociais mais conservadores – ou seja, associados às visões de mundo dominantes – e não vendo possibilidade de prática refletida naquele fazer cotidiano, inquietava-me saber como essas questões estão colocadas e problematizadas nos saberes de profissão ensinados desde a graduação.

Nesse sentido, a formação universitária dos jornalistas constitui um universo de pesquisa interessante para perceber como determinadas visões de mundo e valores sociais perpassam os conhecimentos teóricos, práticos e técnicos, e depreender como acabam imiscuídos aos discursos e práticas jornalísticos. Em especial, por permitir um olhar sobre as interações entre os sujeitos, que partilham valores da cultura hegemônica num espaço institucional de ensino, percebendo as interseções das questões macrosociológicas que perpassam essas interações num ambiente microsociológico. Observar os discursos sobre a teoria e a prática ensinados era um caminho para pensar como o jornalismo se enlaça nas redes de poder-saber, em especial considerando o papel da universidade no incentivo à reflexão crítica. Ou seja, refletir sobre as relações entre o que o jornalismo conhece e o como ele dá a conhecer, imbricado aos modos como somos assujeitados e em relação a uma epistemologia dominante cujos “saberes canônicos se fundam em uma perspectiva eurocêntrica, masculinista, heterossexual e burguesa” (PELUCIO, 2012).

Atravessada por perspectivas teóricas de outros campos do conhecimento, como a filosofia da ciência, a Antropologia, as teorias do currículo, os estudos feministas, pós-colonialistas e *queer*, a pesquisa que ora resulta nesta tese é delineada por um viés epistemológico cujas perspectivas se baseiam em campos de estudos que trabalham com a alteridade, “procurando evidenciar nas construções teóricas que balizaram os saberes disciplinares seu caráter reducionista, essencializador e falocêntrico” (PELÚCIO, 2012, p. 403). A partir de paradigmas pós-estruturalistas e pós-modernos, este estudo reflete sobre como os tipos de conhecimentos do, sobre e para o Jornalismo (MEDITSCH, 2014) constituem os discursos sobre a teoria e a prática ensinados na universidade. Se “fazemos a crítica à mídia, mas somos nós quem formamos aqueles que estão na mídia²”, observar as relações de ensino se mostrou um caminho também para mais amplamente conhecer as intersecções do jornalismo com as redes de poder e de saber que tem resultado numa prática (profissional e discursiva) conservadora.

2 Frase proferida pela professora Ivana Bentes no discurso de abertura do Congresso da SBPJor (Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo), realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2011.

Resgato alguns percursos e experiências no intuito de explicitar **a perspectiva da objetividade feminista, aqui adotada**, que “trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objetos” e que indica os modos como “podemos nos tornar responsáveis por aquilo que aprendemos a ver” (HARAWAY, 2005, p. 21). Ou seja, sinaliza os significados possíveis a partir de uma visão que se constitui a partir de sistemas de percepção ativos que constroem traduções, interpretações e modos específicos de ver (idem). Ao informar a adoção da perspectiva parcial, dos saberes localizados e de uma objetividade corporificada, propostos pela autora, a partir da crítica feminista, de antemão situa-se o conjunto de enunciações conceituais pelas quais se fundamenta a produção do conhecimento que resulta nesta tese. Designa-se também que este estudo se afasta das perspectivas da totalização e do pleno relativismo, considerados “truques de Deus” por serem entendidos como perspectivas que igualmente e inteiramente prometem uma visão de toda parte e de lugar nenhum, comuns na retórica em torno da ciência (HARAWAY, 2005).

Nesse sentido, **assume-se o caráter limitado, localizado e corporificado da produção do conhecimento, bem como a responsabilidade por aquilo que resulta das possibilidades de enxergar a realidade**, as relações entre o sujeito que conhece e o conhecimento que produz, o objeto como um ator agente e o conhecimento como parte das relações estabelecidas que constituem a objetividade do real compreendido. Por esse prisma, “a objetividade não diz respeito a desengajamento, trata de assumir riscos num mundo no qual 'nós' somos permanentemente mortais, isto é, não detemos o controle 'final'. Por último, não temos ideias claras e precisas” (HARAWAY, 2005, p. 41) sobre tudo, muito menos detemos ou desvelamos “verdades” absolutas, mas produzimos interpretações situadas e localizadas em nossas possibilidades igualmente limitadas de conhecer.

O que os leitores e leitoras encontrarão nas páginas que seguem são reflexões orientadas por cenários interpretados à luz de conceitos e procedimentos específicos, num ato de narrar que se distancia do que historicamente se constituiu nas diretrizes do discurso jornalístico com as determinações conceituais de objetividade e imparcialidade predominantes. Afasta-se também do paradigma clássico da ciência, que apaga o sujeito observador e cognoscente no processo de produção do conhecimento e coloca o conhecimento científico numa esfera sobre-humana (FOUREZ, 1995). Compromete-se com a afirmativa etnográfica, definida por Geertz (2008) como essencialmente contestável, marcada menos por uma perfeição de consenso do que por um

refinamento de debate. Produz uma narrativa aproximada dos textos antropológicos, entendidos como uma ficção “no sentido de que são 'algo construído', 'algo modelado' – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsos, não-factuais ou apenas experimentos de pensamento” (GEERTZ, 2008, p. 11). Dedicar-se a ressaltar “a dimensão social e simbólica (saberes locais, hierarquias de prestígio) que englobam os elementos 'de dentro' e 'de fora', conferindo um sentido à prática atual” (FLEISCHER, 2011, p. 18) dos ensinamentos sobre o jornalismo em universos distintos, espaço no qual **os sujeitos partícipes são tomados como atores sociais, e não como indivíduos específicos.**

Desejei produzir uma reflexão sem me limitar a uma 'história natural' de determinados grupos, como se fossem exóticos e isolados (FLEISCHER, 2011), buscando percursos teóricos, metodológicos e também uma narrativa capaz de dizer muito mais sobre nossa cultura e nossos sistemas simbólicos, que nos constituem em maior ou menor medida, do que sobre pessoas e locais específicos. Sobretudo, **procuro contar uma 'estória' capaz de se aproximar do que consiste um tipo de interpretação antropológica: traçar a curva de um discurso social; fixá-lo numa forma inspecionável** (GEERTZ, 2008).

2 AS LENTES PELAS QUAIS O JORNALISMO É OBSERVADO

Interessada em compreender como o jornalismo se constitui como prática discursiva que reproduz valores hegemônicos e desigualdades sociais através dos conhecimentos que produz sobre os fatos da atualidade, precisei percorrer caminhos que me levassem a escutinar os saberes (e os poderes) que o circunscrevem. Ou seja, perguntar sobre o que e como o jornalismo conhece para entender como ele dá a conhecer inserido nestes sistemas de poder-saber mais amplos. Neste capítulo, apresento as lentes conceituais pelas quais essas compreensões foram se dando neste estudo.

A primeira aproximação teórica foi com a concepção do jornalismo como uma forma de conhecimento social (PARK, [1941] 2008; GENRO FILHO, 1987; MEDITSCH, 1992; 1997; 2012; 2014; RESENDE, 2007; 2009), percebendo as distinções e entrelaçamentos dos três âmbitos deste conhecimento (do, sobre e para o jornalismo), propostos por Meditsch (2014³). Para entender os tipos de conhecimento *do* jornalismo, expressos nas narrativas dos fatos da atualidade, foi preciso observar os vieses predominantes no campo como um todo: em suas teorias e pesquisas (conhecimento *sobre* o jornalismo); e naquilo que se constitui como conhecimento *para* o jornalismo, no âmbito do ensino e da aprendizagem na universidade, espaço este que foi eleito como universo de pesquisa. Por se tratar de uma forma de saber, o jornalismo está, seja como fenômeno, como prática profissional ou como teoria, relacionado aos e perpassado por sistemas de poder e de saber disciplinar (FOUCAULT, 2012) que forjam os valores e as hierarquias sociais dominantes. Observando essas tramas complexas e simbólicas é que se pode melhor compreender os componentes que dão os contornos de uma narrativa jornalística etnocêntrica na tecedura da alteridade.

Ao investir na observação dos saberes de profissão que circulam no âmbito universitário (o conhecimento *sobre* o jornalismo), foi preciso antes tentar entender as relações do conhecimento do Jornalismo com outros conhecimentos e outras formas de produção de saber que constituem os regimes de verdade que nos assujeitam. Com esse intento, as “lentes” de Foucault, da filosofia da ciência, dos estudos pós-colonialistas, feministas e *queer* foram utilizadas para pensar como o híbrido poder-saber opera produzindo normatividades, enredado a diferentes instâncias e ao próprio jornalismo. Por essas perspectivas teóricas se percebe que os tipos de conhecimento jornalístico se

3 Os conceitos dos tipos de conhecimento *do*, *sobre* e *para* o Jornalismo me foram adiantados pelo professor Eduardo Meditsch através de comunicação pessoal (correspondência eletrônica) em 11 de março de 2014, e fazem parte de original ainda inédito.

produzem através de uma racionalidade que se constituiu predominantemente a partir de um paradigma (moderno/positivista), de um sistema-mundo (capitalista, masculinista, racista, heterossexista, ocidentalista) (GROSFOGUEL, 2012) e de uma episteme, os quais estabelecem os valores que legitimam o saber como verdade. Em relação a esses diferentes elementos, a epistemologia, os métodos, as teorias, as práticas, o ensino e a cultura jornalística se entrelaçam e, nesse sentido, o conhecimento científico e a universidade são componentes importantes e intrínsecos neste cruzamento, sempre perpassados pelo poder.

Através da leitura de diferentes autores, as teias até então quase invisíveis do disciplinamento social puderam ser vistas a partir de um olhar sobre o jornalismo, tornando mais compreensível suas macro e micro dimensões sociológicas e, sobretudo, o quão complexas, arraigadas e reiteradas estão. Através do escopo conceitual adotado neste estudo, as forças sistêmicas dos regimes de poder e de saber que constituem tanto o jornalismo quanto a sociedade foram não apenas melhor percebidas, mas entendidas como potencializadas por uma dificuldade da práxis em todos os âmbitos deste campo, e não restrita à esfera do mercado e da produção das notícias.

Neste capítulo, meu objetivo é fazer uma reflexão sobre o jornalismo como forma de conhecimento e problematizar esse conhecimento a partir das perspectivas pós-estruturalistas e pós-colonialistas. Para isso, primeiramente, faço uma revisão bibliográfica dos teóricos que concebem o conhecimento do jornalismo como uma forma específica de conhecimento social. A seguir, discorro sobre o pós-estruturalismo e sua crítica ao modelo hegemônico de universidade, que valida determinados objetos e formas de conhecer e, entre outras coisas, reproduz uma racionalidade dominante. Por fim, discorro sobre as razões por que tive pistas de que o universo da formação universitária, com os seus paradigmas dominantes, contribui para que o jornalismo configure-se como uma prática produtora e reprodutora de desigualdades, conforme passo a discutir.

2.1 O poder e o saber numa perspectiva foucaultina e pós-colonial

Entre os legados que Foucault nos deixou está a compreensão sobre o quanto os sistemas de poder e de saber, que engendram os regimes de verdade e a normalização social, nos assujeitam sem que consigamos nos perceber emaranhados em suas redes complexas (FOUCAULT, 2009; 2012). De acordo com este filósofo, nossas condições sociais de vida e de morte são disciplinadas por

dispositivos de poder que asseguram a sujeição, mas não podem ser pensados restritivamente a partir dos indivíduos. Para entender esses dispositivos e seus funcionamentos, a perspectiva foucaultina sugere que estes sejam observados a partir das circunstâncias históricas e epistêmicas que tornaram possível conceber o mundo a partir de determinadas racionalidades e dos conceitos que as constituem (OKSALA, 2011). Afinal, “se os conceitos com que pensamos são eminentemente sociais, o conhecimento e, em geral, a cultura não poderão constituir apenas um cenário insuprimível no agir da pessoa individual, mas passarão a desenvolver também uma função decisiva de integração social” (CRESPI, FORNARI, 2000 p. 95). O jornalismo como uma forma de conhecimento (GENRO FILHO, 1987; MEDITSCH, 1992) é permeado por esses regimes verdade, pelas racionalidades e sistemas de poder que se tecem em permanente integração e, observado nestas conexões, contribui para que se possa percebê-lo no processo de retroalimentação com a Cultura, em diferentes âmbitos.

Para Foucault (2012), poder e saber formam um híbrido complexo e inseparável. Com uma dinâmica sistêmica de atuação em rede, esse híbrido perpassa sujeitos e objetos sociais através dos regimes de verdade que se estabelecem como saber a partir de lugares de poder. Os regimes de verdade, segundo Foucault, forjam nossas formas de conhecer e são parte do chamado poder disciplinar. Conforme seu intérprete Veiga-Neto, “o que é notável no poder disciplinar é que ele atua no nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71). Atravessando as práticas sociais e discursivas, esses regimes de verdade forjam a normalização social, instituindo o nós e o Outro. Incidem nas possibilidades de pensamento com a criação do que Foucault denominou de episteme, um sistema coerente de ideias e valores formulados pelo conjunto dos contextos discursivos que servem como matriz das formas coletivas de representação da realidade (CRESPI; FORNARI, 2000). O jornalismo, compreendido numa perspectiva epistemológica, é um desses lugares por onde o poder opera em rede como um saber. Sendo um conhecimento social sobre a realidade (GENRO FILHO, 1987), requer ser investigado considerando suas históricas condições de produção em relação aos demais poderes e saberes, o que demanda entender de que maneira e por quais instâncias são tecidas essas imbricações. Como uma prática social, o jornalismo necessita ser pensado nas diferentes formas pelas quais se integra e se manifesta na realidade social, “sendo tomado como um objeto de estudo teórico para além de estar restrito à atividade descritiva ou à prescrição deontológica” (PONTES,

2010). Nesse sentido, não pode ser descontextualizado dos sistemas de poder que regem as políticas (econômicas, culturais, etc.) da sociedade, nem das racionalidades e condições epistêmicas mais amplas nas quais está interseccionado em suas diferentes formas de conhecer e de produzir conhecimentos.

O jornalismo é um campo de saber que se articula ao poder como um dos dispositivos de (re)produção da verdade. Segundo Foucault, nas sociedades ocidentais a verdade é parte de um regime político e foi sendo “historicamente centrada no discurso científico [...], produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidades, Exército, escritura, meios de comunicação)” (FOUCAULT, 2012, p.52). Nas tramas daquilo que o filósofo chama de “economia política da verdade”, a normatividade se constitui a partir de um conjunto de regras criadas para distinguir o verdadeiro e o falso, produzindo hierarquias de poder e de prestígio que dão os contornos dos sujeitos, das práticas e dos comportamentos que socialmente importam. Partindo da premissa foucaultiana, pode-se observar as dimensões do campo do jornalismo nessas relações, ou seja, levando em consideração os sistemas políticos e econômicos mais amplos, bem como os discursos científicos (as epistemologias, as teorias e os métodos) e a universidade como relevantes para entender os saberes e os poderes que o constituem e que também através dele se reproduzem.

Em consonância com o pensamento de Foucault, a perspectiva dos estudos pós-coloniais foi adotada para refletir sobre os sistemas políticos e econômicos da sociedade ocidental, contexto em que o jornalismo aqui discutido se desenvolve. De acordo com essas correntes teóricas, as hierarquias e desigualdades sociais, tanto em nível local quanto global, contemporaneamente podem ser pensadas a partir do que alguns autores denominam como “padrão de poder colonial global” (QUIJANO *apud* GROSFOGUEL, 2012), “eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p. 72). Esse padrão se constituiu a partir da expansão europeia no século XVI, nas origens do capitalismo que, por essas vertentes, é concebido como um sistema político hegemônico mais amplo, não reduzido às dimensões econômicas, e fortemente vinculado as formas de produção de verdade que transformam diferenças em desigualdades sob múltiplos aspectos sociais:

[...] a palavra “capitalismo” é enganosa porque nos leva a pensar em um sistema econômico, quando, na realidade, se trata de um sistema hegemônico que transcende as relações econômicas e inclui relações raciais, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, pedagógicas, epistemológicas, todas articuladas em uma matriz de poder colonial que

estabelece a superioridade biológica e/ou cultural das populações de origem europeia construídas como “ocidentais”, sobre as populações não europeias construídas como “não ocidentais” (GROSFOGUEL, 2102, p. 342).

Pela ótica dos estudos pós-coloniais, a formação de uma epistemologia eurocêntrica, norteadora da produção do conhecimento dominante também sobre os sujeitos e as formas de estar no mundo, se dá pelo modo como o capitalismo se constitui como um sistema-mundo hierárquico que

institucionalizou e normatizou simultaneamente, a nível global, a supremacia de uma classe, de um grupo etnoracial, de um gênero, de uma sexualidade, de um tipo particular de organização estatal, de uma espiritualidade, de uma epistemologia, de um tipo particular de institucionalização da produção de conhecimento, de algumas línguas, de uma pedagogia, e de uma economia orientada para a acumulação de capital em escala global. Não é possível entender estes processos separadamente (GROSFOGUEL, 2012, p. 342).

O capitalismo é compreendido por essas vertentes como um poder global hegemônico que intervém na classificação e hierarquização dos sujeitos através da produção de conhecimentos construídos a partir de uma racionalidade na qual “a homofobia, o racismo, o sexismo, o heterossexismo, o classismo, o militarismo, o cristianocentrismo, o eurocentrismo são todas ideologias que nascem dos privilégios do novo poder colonial capitalista, masculinizado, branqueado e heterossexualizado. Não se pode pensar estas ideologias separadas umas das outras. Todas integram a matriz de poder colonial que em nível global ainda existe” (GROSFOGUEL, 2012, p. 343). Destarte, esses conceitos complexificam as diferentes instâncias pelas quais ocorrem os processos de transformação de diferenças em desigualdades, que passam a ser observáveis a partir das operações simbólicas do poder, para além de seus aspectos econômicos. Por esse prisma, pode-se melhor vislumbrar como foram se dando os contornos de sociedades colonizadas, hierarquizadas e racializadas – bem como suas instituições – através de dispositivos de poder e de saber cuja ação é sempre posta em conjunto, em diferentes frentes, ao longo de distintos períodos históricos. Com origem na expansão colonizadora tanto dos países e povos quanto das epistemes, “na emergência do circuito comercial do Atlântico, no século XVI [...], fundamental na história do capitalismo e da modernidade/colonialidade [...]”, este surgimento até hoje necessita ser colocado em perspectiva a fim de se observar “o impacto que teve na formação do mundo moderno/colonial no qual estamos vivendo e de cujas transformações planetárias somos testemunhas” (MIGNOLO, 2005, p. 72).

Segundo Walter Mignolo (2005), nossa colonização é epistemológica. Isso significa dizer que nossas possibilidades de pensar, bem como os tipos de saberes tidos como válidos, foram designados a partir de uma geocultura centralizada nos países colonizadores do Hemisfério Norte, origem dos conhecimentos canônicos, sendo historicamente desqualificados como saberes aqueles produzidos no Hemisfério Sul, cujas especificidades multiculturais foram silenciadas e/ou apagadas, e “por isso não crescemos aprendendo a ler e a citar Paulo Freire, Franz Fanon, Darcy Ribeiro, Rigoberta Menchú, por exemplo” (PELÚCIO, 2011, p. 397). A epistemologia dominante se constituiu criando hierarquias não apenas entre os tipos de saberes, mas também entre os tipos de sujeitos e as formas como passamos a conhecê-los e valorá-los, desde a formação dos países colonizados, passando pelo modo como esses países engendraram suas organizações sociais (marcadamente desiguais) sob orientação das estruturas de poder e de saber constituintes das racionalidades dominantes.

A colonização epistemológica está na origem da organização da produção dos conhecimentos com status de “verdade”, das ciências e do paradigma moderno ocidental, e igualmente nas bases do surgimento do “sujeito universal, o sujeito centrado do conhecimento iluminista, branco, heterossexual e masculinista” (PELÚCIO, 2012, p. 403), centro a partir de onde tudo se organiza

na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ‘geopolítica do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado. O lugar epistêmico étnicorracial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnicorracial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2008 *apud* PELÚCIO, 2012, p. 404)

Pensar sobre os regimes de verdade em relação às operações do poder colonial global ajuda a conjecturar como se estabeleceram historicamente as normas e hierarquias a partir dos sistemas classificatórios de diferença (HALL, 1995) envoltos em relações de poder-saber:

O capitalismo histórico opera sobre as seguintes hierarquias: primeiro, uma divisão internacional do trabalho composta por centros metropolitanos, periferias subordinadas a estes ditos centros, e algumas semiperiferias que compartilham relações de centro com regiões periféricas e relações de periferia com certos centros; segundo, um sistema interestatal político-militar de estados dominantes e subordinados, de estados metropolitanos e periféricos, correspondentes na maioria dos casos à hierarquia da divisão

internacional do trabalho e em sua maioria organizados ao redor da ficção do Estado-nação; terceiro, uma hierarquia de classe dividida entre o capital e as diversas formas de trabalho explorado; quarto, uma hierarquia etnoracial, na qual os grupos construídos/identificados como ocidentais dominam em termos de poder, status e prestígio os grupos etnoraciais construídos e constituídos como não ocidentais, isto é, como “o outro” cultural e/ou biologicamente “inferior”; quinto, uma hierarquia de gênero, na qual os homens gozam de maiores poderes e impregnam as relações sociais de uma construção viril, patriarcal e machista e das discursividades nacionais, políticas e/ou culturais; sexto, uma hierarquia onde se privilegia a heterossexualidade; sétimo, uma hierarquia espiritual, na qual se privilegiam os conhecimentos europeus em detrimento daqueles não europeus por meio de uma rede global de universidades; nono: uma hierarquia pedagógica global, na qual as pedagogias ocidentais se privilegiam como superiores às não ocidentais; décimo: uma hierarquia linguística, na qual as línguas europeias são privilegiadas frente às não europeias; décimo primeiro: uma hierarquia estética na qual se privilegia os gostos e conceitos de beleza e de sublime ocidentais em detrimento aos não ocidentais. [...] O homem branco, capitalista, heterossexual, militar, cristão, europeu foi o que se expandiu pelo mundo levando consigo, e impondo simultaneamente, os privilégios de sua posição racial, militar, de classe, sexual, epistêmica, espiritual e de gênero. Estas diversas e entrelaçadas colonialidades foram cruciais nas hierarquias e ideologias globais que, ainda no início do século XXI, experienciamos em escala planetária (GROSFUGUEL, 2012, p. 342-343).

Observando essas hierarquias, pode-se perceber como foram tecidas – política, histórica e geoculturalmente – as razões pelas quais são constituídas as formas de classificação (e assujeitamentos) vigentes na contemporaneidade, integradas aos sistemas de poder-saber que fundam as desigualdades sociais, em especial nos países colonizados, como é o caso do Brasil. Um escrutínio nesse sentido permite compreender por que na sociedade, de um modo geral, e no jornalismo em particular, nossas possibilidades de compreensão do nós/Outro se constroem sobre essas bases e são invisibilizadas na naturalização destas normas em consonância com os regimes do híbrido poder-saber de que são parte. Facilita igualmente perceber quão profundas são as origens de nossas “ignorâncias” sobre as formas de se viver e ser sujeito que diferem das normas arraigadas ao longo da história. E, do mesmo modo, compreender por que esses meios de conhecer continuam produzindo mazelas sociais, como as já citadas homofobia, racismo, sexismo, heterossexismo, classismo, entre outras, que até hoje são evidenciadas pelos mais variados índices.

Para entendermos os arranjos de circulação ainda vigente destes modos de conhecer e de produzir conhecimentos sobre os sujeitos e as coisas do mundo, tanto a perspectiva foucaultiana quanto as pós-coloniais e feministas vão nos remeter à constituição das ciências, à historicidade dos tipos de saberes, de modo especial os científicos, que produziram e fizeram circular verdades e normatividades. A forja dos sujeitos que importam – do “homem universal” - que concomitantemente criou os que seriam seus desvios, também foi feita a partir de uma epistemologia dominante e intrínseca à produção e circulação do conhecimento científico, sendo a universidade partícipe destes processos normalizadores, conforme será discutido mais adiante neste

capítulo:

Desde o século XVI, o racismo/sexismo epistemológico e o fundamentalismo eurocêntrico que produz esta hierarquia epistêmica global se reproduz pelo mundo por meio da globalização da Universidade ocidentalizada. É por meio do cânon de pensamento hegemônico (cânon de homens “ocidentais”, nunca homens “não ocidentais” e nunca mulheres “ocidentais” e “não ocidentais”) e das divisões disciplinares da Universidade ocidentalizada, que encontramos o mesmo que nas universidades de Paris ou Nova Iorque, nas universidades de Alger, Cotonou, Dakar, Buenos Aires, Calcutá, Rio de Janeiro, Bogotá e Beijing, onde se produzem as elites e os intelectuais ocidentalizados do sistema-mundo. Sem a globalização da Universidade ocidentalizada, seria muito difícil para o sistema-mundo reproduzir suas múltiplas hierarquias de dominação e exploração global (GROSFUGUEL, 2012, p. 339).

Foucault reconhece o mesmo período histórico (moderno/colonial) e a constituição das ciências como parte importante da instauração de regimes disciplinares. Entende que esses regimes não se restringem às ciências e que perpassam as demais formas de produção e circulação de conhecimentos legitimados com valor de verdade, desde há tempos mais distantes e também na contemporaneidade. Para o filósofo, segundo Roberto Machado, “[...] antes mesmo da constituição das ciências do homem, no século XIX, a organização das paróquias, a institucionalização do exame de consciência e da direção espiritual e a reorganização do sacramento da confissão, desde o século XVI, aparecem como importantes dispositivos de individualização (MACHADO, 2012, p. 25).

Observando-se a organização do pensamento científico e da universidade no Brasil, é perceptível o quanto guardam relações com a organização política e a hierarquização da sociedade, desde o período colonial, passando pela constituição do Estado-nação até os tempos atuais. As ideologias raciais, sexuais, de classe e de gênero de origem colonial, que até hoje incidem na conformação social (e simbólica) do país, foram parte central de um projeto desejado e empreendido na criação do Estado-nacional brasileiro (MISKOLCI, 2012a). Neste “desejo da nação”, a normatividade foi se estabelecendo na configuração de um sistema simbólico, que visava à modernidade dominante nos países colonizadores. Em relação ao modelo político e à racionalidade hegemônicas, cabe lembrar que “o pensamento positivista está no cerne da constituição do Estado-nação no Brasil”, e que “o ideal de progresso brasileiro, portanto, seria o caminho em direção à civilização. Persegui-lo era seguir a Europa, compreendida como modelo de modernidade a ser alcançado pelo resto do mundo” (MISKOLCI, 2012a, p. 22-23). Por muito tempo, e com fortes influências até hoje, o positivismo foi uma filosofia predominante no pensamento e na política brasileiros: “a filosofia positivista, criada na França, encontrou no Brasil a

sua segunda pátria. Pelo menos em nenhum outro lugar do mundo ela escreveu seu lema em uma bandeira nacional” (MEDITSCH, 1992, p. 45). Pelo ideário positivista de ordem e progresso foram sendo estabelecidos os sujeitos que importam, os saberes dominantes e os regimes de verdade que seguem pervadindo as relações de poder e de saber que informam os valores hegemônicos ainda vigentes. Assim, “negros, mulheres e os [então] recentemente denominados homossexuais eram vistos como 'ameaças' à ordem, daí começaram a ser associados à anormalidade, ao desvio e até mesmo à doença mental. Como seres sob suspeita justificavam demandas estatais, sobretudo médico-legais, de controle e disciplinamento” (MISKOLCI, 2012a, p. 39) que eram produzidos em conformidade com o conhecimento científico que balizava o governo da população pelas vertentes da “razão” em vigor.

O disciplinamento da população como um projeto político da então República brasileira foi marcado pelo autoritarismo e “por um modernismo de ideias associado a um forte conservadorismo político, um desejo de mudança sem alterar hierarquias e prestígios” (MISKOLCI, 2012a, p. 22). Uma biopolítica (FOUCAULT, 2009) foi estabelecida com intuito de criar uma nação branca e civilizada, e o controle do exercício da sexualidade era um elemento importante para assegurar o “desejo da nação” (MISKOLCI, 2012a) que se desenhava. É nesse período de nossa história que o ideal branco, masculino e heterossexual, que até hoje constitui o topo do poder e do prestígio econômico e social, começa a se estabelecer com fins morais e amplamente presente nos vários discursos, “dos políticos aos médicos e literários” (MISKOLCI, 2012a, p. 51). As ideias de ordem, progresso, ciência e moralidade são basilares das ideologias que formularam a nação brasileira e foram dando os contornos da normatividade a ser perseguida a partir de determinados saberes reconhecidos principalmente por sua cientificidade e pelas instâncias de poder onde eram produzidos. Atentando para o poder disciplinar que imperou na criação do Estado-nação brasileiro, em especial pela racionalidade estruturante do positivismo, pode-se entender as perspectivas biologizantes e essencializadoras sustentadas pelo saber-poder que politicamente se validava, sendo responsável por instituir normas, hierarquias e desigualdades. E o conhecimento científico foi fundamental nesse processo:

A hoje denominada Geração de 1870 foi marcada pelo positivismo e por diferentes recepções das correntes do darwinismo-social. [...] adentram nos debates referências que induziam a pensar nossa sociedade como um projeto a ser alcançado no futuro, por meio de um processo evolutivo. Não por acaso, essas mesmas referências tendiam a compreender o social como algo biológico. Diante de teorias raciais que justificavam um mundo política e economicamente desigual como o poligenismo, segundo o qual os povos constituíam raças

fadadas a um destino inexorável, a opção de nossos pensadores pelas teorias evolucionistas, por mais racistas que sejam para nossos padrões atuais, abriam uma esperança de que tivéssemos futuro no cenário das nações (MISKOLCI, 2012a p. 37).

Essas, entre outras histórias, a respeito de um Brasil (colônia, Estado-nação ou República) genereficado, racializado, estratificado e sexualizado em conformidade com os sistemas de poder e de saber que constituíram as normas que nos assujeitam são pouco (ou nada) contadas nas escolas. Quando acessadas, parecem “lançar luzes” sobre aquilo que delas ainda perpassa invisivelmente nossas vidas, ainda que muito nos atinjam como indivíduos ou sociedade. Conhecer essas relações permitiu entender melhor que essa pregnantante “ignorância” sobre as formas consideradas anormais de se ser ou viver (origem dos estereótipos) não acontece por acaso, uma vez que o discurso de verdade que predomina em nossas escolas – como nas demais instâncias de saber – é o mesmo que se produz e se propaga com fins de poder. Do mesmo modo, segue sendo interessante perceber o papel preponderante do conhecimento científico na construção dos regimes de verdade na contemporaneidade.

O conhecimento científico é sem dúvida um híbrido poder-saber destacado, nos moldes do que nos ensina Foucault. Opera como um dispositivo político e pedagógico de verdade. Por esse motivo se investe de relevância para que se possa ponderar acerca dos diferentes modos de produção do conhecimento ocupantes de uma mesma posição legitimada e de prestígio em relação à verdade. Com inspiração nessas vertentes de pensamento, o jornalismo foi entendido como um tipo de conhecimento social que pode ser pensado em analogia às formas de produção do conhecimento científico, considerando não apenas suas relações com paradigmas, métodos, epistemologias, mas também com as visões de mundo, hierarquias e sistemas de poder que constituem a ambos e no contexto social em que está inserido. E é essa discussão que passo a fazer a partir de agora.

2.2 Cientificismo e masculinismo na produção do conhecimento jornalístico

As relações entre o jornalismo, o paradigma moderno de pensamento e o positivismo já são há algum tempo objeto de atenção do campo da Comunicação e do Jornalismo em particular. Entre pesquisadores brasileiros, apenas para citar alguns dos expoentes, temos Nilson Lage, Cremilda Medina, Adelmo Genro Filho, Eduardo Meditsch e Fernando Resende. Nesse sentido, não seria novidade traçar essas relações numa perspectiva epistemológica sobre o jornalismo, mas acredito que ainda haja espaço para mais algumas considerações a respeito. E em diálogo com algumas das

reflexões já feitas, seguir na mesma direção de Adelmo Genro Filho, ou seja, “buscar a concreticidade histórica do jornalismo, captando, ao mesmo tempo, a especificidade e a generalidade do fenômeno” (GENRO FILHO, 1987, p. 09).

Início essa discussão apontando alguns elementos que dão pistas de que o jornalismo se constitui como uma forma de conhecimento com alto teor de verdade por possuir algumas proximidades com o conhecimento produzido pelo chamado cientificismo. Não apenas o jornalismo começa a se estruturar como um discurso de atualidade no mesmo século XIX, quando “Augusto Comte vocalizou as linhas mestras do cientificismo”, [como acabou não ficando] imune aos princípios doutrinários do positivismo” (MEDINA, 2008, p. 24). Mais do que isso, parece ter se tornado caudatário desse sistema de pensamento.

A influência de uma “epistemologia positivista” (SILVINO, 2007) nos modos de pensar e produzir o conhecimento jornalístico dá conta de suas intrínsecas relações com o método científico de Descartes, pensador do século XVII segundo o qual “os homens poderiam, doravante, seguir os passos seguros de uma sabedoria teórica e prática” (MEDINA, 2008, p.36). Para alguns autores, como Medina (1995; 2008) e Grosfoguel (2010; 2012), Descartes inaugura o mito do sujeito que pensa desde o olho de Deus e seria a partir de suas concepções de ciência e de verdade que a epistemologia dominante se constituiu e atuou na colonização do pensamento como uma “ego-política do conhecimento que coloca o homem europeu [branco, ocidental, heterossexual] onde antes se colocaria Deus” (GROSGOQUEL, 2010, p. 19).

O método científico de Descartes contribuiu para a construção do paradigma moderno, “uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo e poder abordá-lo” (FOUREZ, 1995, p. 103), que até hoje permeia o imaginário sobre o conhecimento concebido como verdadeiro. Suas origens no século XVII possuem relações com uma organização social em ascensão – a burguesia – que teria influenciado inclusive as formas de escrita e comunicação que se estabelecem a partir de então:

O segredo do método científico teria suas raízes, portanto, nessa tradição burguesa e da comunicação. A cultura burguesa teria inventado representações mentais que qualquer um pode isolar, interiorizar e por vezes até comunicar, sem compreender, enquanto as outras culturas pressupõem sempre, a fim de permitir a comunicação, o partilhamento total do mesmo meio. Daí o vínculo existente entre a emergência da ciência moderna e os modernos métodos de escrita ou de leitura (FOUREZ, 1995, p. 161).

Não por acaso, a maneira “pela qual o paradigma é estruturado hoje possui consequências

sociais, [pois um paradigma] veicula uma série de escolhas de prioridade. [E] escolhas políticas e econômicas decorrem dessas prioridades” (FOUREZ, 1995, p. 114-115). Para este filósofo da ciência, “os paradigmas são instrumentos intelectuais poderosos no domínio do mundo” (FOUREZ, 1995, p. 128), relacionados diretamente às convenções sociais, formas de enxergar a realidade, e estabelecem “hoje um vínculo entre a linguagem do cotidiano e os conceitos científicos” (FOUREZ, 1995, p. 133). Nestes vínculos entre a linguagem do cotidiano e os conceitos científicos, o jornalismo é partícipe, atuando como um mediador e também sendo por eles perpassado, adquirindo conhecimentos através destes conceitos e características similares às da ciência, especialmente em alguns métodos e epistemologias hegemônicas para a validação de uma “verdade objetiva”. Entre as características comuns está o fato de que “Ciência e Jornalismo são formas sociais de conhecimento, desenvolvidas e condicionadas historicamente pelo desenvolvimento da sociedade capitalista” (MEDITSCH, 1992, p.54). Mas ainda assim, essas cercanias condicionantes não impedem que novos olhares, novas práticas, venham sendo desenvolvidas, tanto nas reflexões e ações da ciência quanto do próprio jornalismo, a despeito das forças dominantes. Entretanto, para qualquer transformação, vem sendo importante conhecer, colocar em perspectiva os processos históricos, desconstruir para entender e intervir. E é no intuito de buscar essas compreensões que este estudo resgata essas relações mais amplas do jornalismo como forma de conhecimento.

Seria, então, a partir de um paradigma (moderno/colonial/positivista), de um sistema-mundo (capitalista, masculinista, racista, heterossexista, ocidentalista, etc.) e de uma epistemologia hegemônicas que se estabeleceriam alguns valores que estão presentes nos saberes produzidos para que sejam entendidos como verdade. Entre esses valores, destacam-se a objetividade, a neutralidade e a universalidade, bases do cientificismo e também dos métodos e conceitos que parecem ainda predominar no pensar e no fazer jornalístico. O reducionismo é igualmente parte dos sistemas de pensamento que conformam o chamado cientificismo, uma vez que “fala-se de cientificismo quando se está persuadindo de que a sua redução dá conta de todo o problema” (FOUREZ, 1995, p. 128). E é justamente o paradigma que “permite simplificar o problema a fim de poder abordá-lo de maneira mais precisa” (Idem, p. 133). Assim como “pode-se descrever a ciência como a arte da supersimplificação sistemática, como a arte de discernir o que se pode omitir (POPPEER *apud* FOUREZ, 1995, p. 132), em analogia, pode-se perceber no jornalismo a mesma senda reducionista e generalizante acerca dos complexos fenômenos e problemas sociais que se dedica a narrar:

Envoltos em um imaginário secular que tem como princípio o progresso e o ordenamento do mundo, vivemos em busca de fórmulas facilitadoras que nos ajudem a apreender o mundo de forma simples; queremos tê-lo explicado, muito mais que problematizado. [...] Não se trata de pensar toda a produção jornalística sob essa perspectiva, mas, em linhas gerais, no quadro epistemológico dominante neste campo, seus números de mortos, suas definições generalizadas, seus rótulos que simplificam problemas antes de tudo complexos muito contribuem para a concepção de um mundo que parece passível de ser ordenado e, no entanto, impossível de ser compartilhado (RESENDE, 2009 p. 7)

Perseguindo esses valores, especialmente na busca da objetividade ainda muito vinculada a uma separação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, os jornalistas parecem agir como os pesquisadores partícipes destas visões científicas que, na “busca pela 'objetividade' [...] tentam garanti-la por meio de um delineamento reducionista e pelo desenvolvimento de instrumentos padronizados em que a estatística procura garantir fatores como validade e confiabilidade (SILVINO, 2007, p. 286). As marcas da modernidade e da epistemologia positivista nos métodos e técnicas de produção jornalística produzem efeitos nas formas como a realidade pode ser percebida e narrada como um conhecimento. A linguagem jornalística, por exemplo, aproxima-se tanto “[d]as metanarrativas iluministas sempre tão caras ao pensamento político e pedagógico moderno quanto [d]os discursos totalizantes sobre o mundo, a sociedade, os sujeitos e a própria educação” (VEIGA-NETO, 2010, p. 94). Para Cremilda Medina, a “linguagem jornalística 'é estruturada pelos princípios positivo-funcionalistas” e a inscrição do jornalismo “na trajetória nitidamente assinalada pela Modernidade foi construindo sua linguagem segundo os postulados da racionalidade que vem desaguar, como outras formas de codificação do real, em fórmulas gramaticais do século XIX. “Dessa herança estratificada saem os principais problemas contemporâneos” (MEDINA, 1995 *apud* MEDINA, 2008, p.17).

Ao se estabelecer como prática discursiva que integra os regimes de verdade na sociedade, o jornalismo parece vincular-se às certezas epistemológicas que visam “separar o falso do verdadeiro na realidade”, padecendo até hoje de uma “total incompreensão do processo de produção simbólica” (MEDINA, 2008, p. 37). Talvez essa incompreensão tenha a ver com

o lugar inaugural de um campo que se constituía, muito mais, a partir de uma prática – de um fazer desprovido de reflexão – do que de uma práxis. Esta prática, essencial e urgente quando a razão iluminista buscava encontrar lugares por onde extravasar o seu desejo de esclarecer e explicar os fatos do mundo, ao se deixar instaurar como um campo de conhecimento revestiu-se de uma necessidade de explicar-se a si mesmo, fato que se deu à luz da função que lhe era atribuída: mostrar à sociedade o que nela é o acontecido. (RESENDE, 2007, p.87)

O “pressuposto positivista de que a realidade é objetiva” (VICTORA et. all. 2000, p. 29), assim como o pressuposto iluminista que tem na dominação um grande valor, do qual “nem mesmo o materialismo marxista escapou” (MEDITSCH, 1992, p. 51), parece ainda demasiado presente no jornalismo, indicando, com isso, as formas pelas quais a realidade pretensamente pode ser apreendida – dominada pela “razão” das “luzes” de seu lugar de saber-poder. Esses pressupostos podem ser entendidos como parte constitutiva das lentes pelas quais o jornalismo vê e ensina a ver a realidade, perpassando tanto seus marcos teóricos quanto metodológicos e técnicos que dão pistas de que prevalecem, em alguma medida, na formação deste profissional. Há indicativos de ser o paradigma moderno-positivista que permeia a maior parte das estruturas curriculares, os métodos e as técnicas dominantes no ensino da prática constituindo uma racionalidade mais preeminente nas possibilidades de reflexão do e no próprio campo.

No âmbito das teorias da comunicação, observa-se uma ampla gama de teorias, hipóteses e conceitos derivados de modos de compreensão da realidade ligados às perspectivas funcionalistas, estruturalistas e críticas, conforme resgatou minuciosamente Genro Filho (1987). A predominância de determinadas concepções da realidade, em dado momento histórico, pode ter relação com os tipos de análise empreendidos, muito próximos do pensamento marxista, estruturalista e das concepções de sujeito, equivalendo ao que nos diz Foucault:

[...] é verdade que as pessoas de minha geração foram alimentadas, quando estudantes, por estas duas formas de análise: uma que remetia ao sujeito constituinte e outra que remetia ao econômico em última instância, à ideologia e ao jogo das superestruturas e das infraestruturas (FOUCAULT, 2012, p. 43).

As correntes de pensamento predominantes no campo da Comunicação, campo de saber por onde o jornalismo é majoritariamente teorizado e investigado no Brasil, dão conta das imbricações com o pensamento hegemônico em diversos campos de poder e de produção do conhecimento, inclusive científico. Autores como Brittes, 2002; França, 2001; Vilalba, 2007; e Wolf, 1995, destacam as teorias Funcionalistas, Estruturalistas, Modelo Crítico-dialético Marxista e a Escola de Frankfurt como as que prevaleceram nos estudos de comunicação no Brasil. A pesquisadora Maria Angela Mattos distribuiu em períodos históricos as correntes de pensamento em destaque no ensino e na pesquisa brasileiros:

1. Hegemonia da sociologia empírica norte-americana (anos 40/60); 2. Coexistência do Funcionalismo, Escola de Frankfurt e Abordagens latino-americanas (anos 70); 3. Revisão

dos paradigmas clássicos e diversificação das perspectivas de análise da comunicação (anos 80); 4. Emergência do movimento da transdisciplinarização dos saberes especializados (anos 80/90); 5. Em busca da classificação, legitimação e autonomia do campo teórico e epistemológico da comunicação (a partir dos anos 90) (MATTOS, 2003, p. 2-3)

A crítica nos estudos do jornalismo seguiu aproximada por longo tempo do “predomínio prolongado da História Social, de tradição marxista [que] secundarizou demais o campo da subjetividade e da dimensão simbólica” (RAGO, 1998, p. 15). Englobando historicamente o arcabouço conceitual no estudo (e ensino) do jornalismo, esses vieses trazem implícitas formas que, hoje, podem ser consideradas restritas para os modos de concepção da realidade, dos funcionamentos do poder e da problematização mais efetiva dos próprios conceitos de verdade, como mais recentemente se propõem aquelas problematizações derivadas da chamada “virada linguística”. Um viés estruturalista igualmente parece vigorar nas vertentes teóricas dos estudos sobre o jornalismo, como diz Pontes:

O viés estrutural fundamenta constantemente as abordagens teóricas sobre o Jornalismo. Porém, muitas vezes essa mesma abordagem não encontra na prática do Jornalismo as características estruturais que propõe. Por enfatizar o gênero notícia como predominante ou como o elemento base do Jornalismo, as visões estruturais são dirigidas para fora da prática jornalística, seja para o contexto político e social dos acontecimentos, a organização empresarial e administrativa das empresas jornalísticas ou mesmo a cultura profissional dos jornalistas. Essas propostas teóricas acabam, conseqüentemente, fugindo da prática do Jornalismo ao privilegiar as estruturas referenciais do acontecimento, o modo como se organizam as empresas jornalísticas (administrativa e politicamente) e as relações deontológicas e pragmáticas do exercício profissional. Se tais perspectivas colaboram no entendimento de uma parte da dinâmica do Jornalismo, não propõem conceitos que tomem o Jornalismo como uma forma de conhecer a realidade (PONTES, 2010, p.07).

De um modo geral, pode-se dizer que há uma prevalência de modos de compreender a realidade – a exemplo da compreensão das notícias como espelho da realidade, que ainda vigora entre os jornalistas do mercado, pelo que pude observar⁴ – que de algum modo balizam o jornalismo como informação produzida em consonância com “a verdade pura e objetiva dos fatos”. Mesmo com o notável crescimento das perspectivas construcionistas provenientes dos Estados Unidos e da Europa a partir do final da década de 1960, que concebem a realidade como uma construção social, e para as quais a linguagem exerce papel central, essas “sacudidas” não parecem ter se consolidado

4 Em minha pesquisa de mestrado, um estudo realizado ao longo de três meses junto a um programa telejornalístico de um dos maiores conglomerados de mídia do Brasil, que resultou na dissertação “Masculino, o gênero do Jornalismo: um estudo sobre os modos de produção das notícias”. Essa dissertação foi desenvolvida no âmbito do PPPGCOM-UFRGS, sob orientação da profa. Dra. Virginia Pradelina da Silveira Fonseca, e defendida no ano de 2010.

de forma efetiva, cabendo observar (se e) como são postas em discursos no ensino sobre o jornalismo a fim de perceber como (e se) provocam rupturas com a epistemologia positivista mais preeminente historicamente no campo.

Ao fazer um escrutínio sobre os modos pelos quais o jornalismo vem se constituindo como um tipo de conhecimento social e refletindo a partir de seus arcabouços teóricos, metodológicos e suas práticas (profissionais e sociais), identifiquei-o fundado nas bases da racionalidade que preside a ciência moderna.

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. [...] é no início do século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. [...] Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metódicas” (SANTOS, 2010, p. 21).

É nas bases desta racionalidade, que serviu (e em alguma medida ainda serve) como um modelo totalitário que pauta princípios epistemológicos e regras metódicas para a validação dos conhecimentos que se pretendem verdadeiros, que acredito ter o jornalismo se inspirado e se organizado para produzir conhecimentos e se credenciar como conhecimento credível junto à sociedade. Os modos de produção das notícias – em especial as práticas e a cultura profissional – entram em confluência com os modos de produção da ciência, sobretudo, como nos diz Ijuim (2013), pela inspiração nos modos de captar e “discursivizar” a realidade com o intuito de agregar valor de verdade aos saberes construídos. Além disso, “o positivismo é a vertente que influencia [no jornalismo] a ascensão da objetividade e analogias do exercício de apuração e redação ao método científico” (PONTES, 2010, p. 3-4).

A objetividade, como uma verdade que pode ser alcançada a partir de determinados procedimentos e pressupostos, é um destes alicerces que parecem insustentáveis no mundo contemporâneo, tanto no conhecimento produzido na ciência quanto no jornalismo: “se no próprio conhecimento científico descobrimos empecilhos para atingirmos a objetividade, no contexto jornalístico esses empecilhos deveriam ser reconhecidos como bem maiores. Porém, o Jornalismo reclama a si mesmo como um modo de conhecimento objetivo [...]” (ALSINA, 2009, p. 267). Alsina reconhece as inspirações do jornalismo na racionalidade moderna e afirma que a defesa da objetividade por parte dos estudiosos da comunicação se dá porque “a objetividade foi sendo

construída como se fosse a matriz do nosso pensamento moderno” (ALSINA, 2009, p. 259). Para o pesquisador espanhol, esse mesmo sistema de pensamento provocou as tão criticáveis descontextualizações que cada vez mais participam das narrativas sobre os acontecimentos apreendidos pelo jornalismo e nas formas de perceber a realidade:

[nos alicerces do pensamento moderno] era necessário aceitar que era possível atingir uma interpretação verdadeira e universal, apesar das dificuldades que pudessem surgir. [...] há uma tendência a descontextualização das realidades sociais. O contexto some da reflexão que, sem necessidade de excessivas verificações, pretende ser universal. Como mostra Toulmin (2001:52-153), os três sonhos dos racionalistas convergem na mesma tendência: 'os sonhos de um método racional, uma ciência unificada e uma língua exata, juntam-se num só projeto. Todos esses sonhos têm o objetivo de purificar as operações da razão humana que os descontextualizam, isto é, os divorciam de situações históricas e culturais concretas'. Trata-se de objetivar ao máximo a realidade social, e de deduzir ao mínimo as interpretações alternativas. Da mesma forma, no contexto social e cultural, existe uma procura desesperada pela verdade aceitável para todos. Esse esquema mental condicionou nossa maneira de enxergar e entender a realidade (ALSINA, 2009, p. 259-260).

Os modos como historicamente estabeleceu-se a aura de imparcialidade e de objetividade através das quais a realidade poderia (ou deveria) ser vista e narrada no jornalismo podem ser pensados, de acordo com Genro Filho (1987), também pela influência das perspectivas funcionalistas, cuja base filosófica é o positivismo. Corrente preponderante das perspectivas adotadas principalmente no estudo da Comunicação Social pós-I Guerra nos Estados Unidos e, posteriormente, na América Latina.

Essa corrente [funcionalista], que pretende atribuir-se uma aura de imparcialidade e objetividade, passa a hegemonizar os estudos nesse campo nos Estados Unidos e também na América Latina. O desenvolvimento dos meios de comunicação e o do próprio Jornalismo são analisados como processos independentes em relação ao desenvolvimento global das forças produtivas e da luta de classes, ou seja, apartados do movimento histórico em seu conjunto. Ao contrário, os meios de comunicação são tomados apenas como "função orgânica" da sociedade capitalista contemporânea, entendida esta como paradigma do progresso e da normalidade (GENRO FILHO, 1987, p. 13).

De acordo com Genro Filho, a visão funcionalista

ao rebaixar desse modo o conhecimento assim produzido, desaparece o próprio objeto delineado como "função", dissolvendo-se sua especificidade no elementarismo de certas técnicas e regras do "bom Jornalismo". A visão funcionalista percebe que a sociedade capitalista tem necessidades difusas de um volume enorme de informações e que o Jornalismo surgiu no bojo desse fenômeno. Mas o curto fôlego teórico de suas premissas não permite responder, exceto com meras constatações e obviedades, porque o Jornalismo assumiu determinadas configurações específicas na organização das informações e na

estrutura de sua linguagem. Não consegue, tampouco, equacionar a questão da luta de classes, da hegemonia ideológica das classes dominantes na produção jornalística e das contradições internas desse processo (GENRO FILHO, 1987 p. 16-17).

Com uma ampla problematização sobre as bases funcionalistas e de parte das críticas denominadas marxistas prevalentes nos estudos e campos teóricos, cujos efeitos se traduzem em limitações para se refletir mais amplamente, Adelmo Genro Filho não só rechaçou a deontologia da profissão – a simbiose entre a objetividade e a imparcialidade calcadas no pensamento de base positivo-funcionalista – como igualmente reconheceu a subjetividade dos jornalistas nos processos de interpretação dos acontecimentos.

Ora, o Jornalismo deve ser "imparcial", mas deve "interpretar" os fatos e "guiar" seus leitores. Fica evidente que há uma interpretação e um sentido que devem brotar naturalmente dos próprios fatos, com base, portanto, nos preconceitos e concepções dominantes na sociedade, que se manifestam no chamado "bom senso", expressão individual da ideologia hegemônica (GENRO FILHO, 1987, p. 19)

[...]

Todo o relato jornalístico, toda notícia ou reportagem, reproduz os fatos através de uma complexa operação subjetiva. O resultado desse processo será, sempre, aquilo que podemos chamar de singular significativo, isto é, o produto de uma modalidade de apreensão subjetiva que supera o particular e o universal no interior da singularidade do fato jornalístico. Por isso, um fato jornalístico não é uma objetividade tomada isoladamente, fora de suas relações históricas e sociais, mas, ao contrário, é a interiorização dessas relações na reconstituição subjetiva do fenômeno descrito (GENRO FILHO, 1987, p. 73)

Como destacou Lilian Sponholz, “a objetividade contém uma determinada concepção (epistemológica) de verdade, a de verdade como correspondência” (SPONHOLZ, 2009, p. 19). Esta pesquisadora se dedicou a fazer uma ampla discussão sobre a objetividade no jornalismo – bem como dos demais conceitos relacionados, como neutralidade e imparcialidade. No entanto, apesar das discussões, principalmente no âmbito da teoria, mas também no âmbito da prática profissional, na redação, nas salas de aula observadas durante a fase empírica da pesquisa, também percebi que alguns discursos sobre a objetividade que deveria ser perseguida na prática em muito estava relacionada a uma concepção positivista. Em alguma medida, a ideia da objetividade como um espelho da realidade, mesmo quando abordada no âmbito de teorias construcionistas, aparecia em alguns discursos sobre as formas de apreensão da realidade, de apuração e de produção noticiosa que estavam sendo ensinadas, conforme discutirei em outro capítulo. A noção hegemônica de objetividade, que permeou grande parte da teoria e do ensino do jornalismo brasileiro, dá sinais de uma conformidade com a ideia de que “possui um significado inerente à sua positividade e

autônomo em relação aos sujeitos” (LAGE *apud* GENRO, 1987, p. 81). Nesse sentido, guarda relações com as noções positivistas historicamente dominantes no cientificismo e no senso comum, bem como é parte do ideário proposto pelo modelo de informação jornalística, a partir da tradição norte-americana, de influência funcionalista, que ainda é predominante nas práticas previstas e expressas nos Manuais de Redação, por exemplo. Não sendo a objetividade (bem como a imparcialidade) suficientemente problematizada e complexificada a partir de outros vieses de pensamento, restringe-se à percepção dos processos cognoscentes que cercam a produção do conhecimento social do jornalismo. Desse modo, pode-se compreender as razões pelas quais este viés da “objetividade” ainda esteja perpassando os discursos sobre a prática não apenas no mercado, mas, também, em alguma medida, no processo ensino-aprendizagem.

O ideal de objetividade/imparcialidade/universalidade é parte fundante da deontologia do jornalismo, regendo a postura que deve ser adota pelos jornalistas, bem como os padrões da linguagem jornalística. Tanto o discurso expresso nas notícias, marcado por um saber de narração (ERICSON, BARANECK, CHAN 1987), o “jornalês”, quanto grande parte dos textos acadêmicos no campo, utilizam estratégias discursivas de ocultamento dos sujeitos que os produzem. Sejam eles jornalistas ou pesquisadores, o desejável e previsto nas normas é que se adote o uso impessoal, a terceira pessoa (do singular ou do plural), em suas produções. Essa impessoalidade é parte desse ideal de objetividade. A escrita em primeira pessoa, que situa a localização e a corporificação da objetividade (HARAWAY, 2005), parece não ser bem vista tanto na “teoria” (academia/produção científica) quanto na “prática” (mercado/produção da notícia). Assim, a escrita impessoal como uma estratégia de assegurar a objetividade jornalística e cientificista mais preeminente no campo talvez ajude a entender por que esta pesquisa tenha encontrado recomendações nesse sentido (de assegurar este tipo de objetividade e pouca problematização acerca destes princípios) nos discursos do ensino da teoria e da prática, como será discutido noutro capítulo. A noção hegemônica sobre esse conceito de objetividade, “inerente à sua positividade e autônomo em relação aos sujeitos”, nos termos de Lage, acima descritos, fragiliza uma maior complexificação da prática jornalística em relação às formas como a realidade pode ser percebida e narrada. Ao se prescrever para a produção noticiosa um ideal de objetividade que não prevê a (inter)subjetividade como parte do processo cognitivo na apreensão do real, e que interfere nos contornos do objeto que se irá produzir, restringe-se a percepção do quanto nestas subjetividades reside o simbólico hegemônico que os sujeitos-jornalistas em alguma medida acionarão ao produzir seus discursos. Ao negar a subjetividade

potencializa-se a reprodução de visões de mundo hegemônicas nas bagagens culturais dos sujeitos produtores.

Nesse mesmo sentido, as concepções de neutralidade/imparcialidade tidas também como posturas adequadas para a produção de um discurso “objetivo” de “verdade” dão mostras de ainda vigorarem no jornalismo associadas ao ideário cientificista de apagamento do sujeito na produção do conhecimento da realidade. Por ser uma prática discursiva e social que não tem primado por um exercício de alteridade, um dos motivos pelos quais é veementemente criticado, caberia perguntar se a prevalência dessas concepções de objetividade/neutralidade não estaria restringindo as formas como a realidade pode ser percebida e, assim, limitando a reflexão sobre uma prática que considere a subjetividade como um dos caminhos por onde o plano simbólico se entrelaça cognitivamente na construção do conhecimento social. Perceber a subjetividade como partícipe da construção do conhecimento, repensando o próprio conceito de objetividade, por certo ajudaria a ponderar sobre os possíveis motivos pelos quais a realidade vem sendo etnocentricamente narrada. Entretanto, o que ainda tem sido recorrente em algumas teorias do jornalismo parece ir noutra direção, aproximando as noções de objetividade/neutralidade à noção de verdade fundada no referente, delineando os ideários deontológicos prevalentes:

Nas teorias sobre o Jornalismo, busca-se determinar se, na prática, o jornalista é ou não fiel aos acontecimentos, avaliando-o pelo grau de neutralidade e de objetividade (deontologia); percebe-se também como o Jornalismo processa os acontecimentos, mapeando onde existem as ações subjetivas e políticas que descredenciam a visão de isenção da profissão (sociologia da profissão); e como a atividade jornalística transforma e cria novos efeitos para os acontecimentos, sendo ela própria atriz desse acontecimento (ponto comum entre teorias tão diversas quanto a funcionalista/positivista e a teoria crítica). Em todas elas, a noção de verdade fundada no referente justifica a pretensão da prática profissional (ou a deficiência dessa mesma prática) e consequentemente da referência teórica (PONTES, 2010, p. 05).

A universalidade é outro elemento da tríade (objetividade/imparcialidade/universalidade) que sustenta essa “noção de verdade fundada no referente” que merece revisão e uma profunda discussão nos saberes de profissão, principalmente no ensino do jornalismo. Segundo Fidalgo (2014),

Perceber a universalidade exige compreender o mundo objectivo em que o homem se move. O mundo objectivo não se restringe ao mundo físico da natureza, mas compreende também a sociedade e a cultura. [...] O mundo objectivo é, pois, um conceito relacional. Não é o mundo em si, mas o mundo tal como o homem o enfrenta, como determina o homem e como o próprio homem por sua vez o determina. Nas palavras de Groth, “esse

mundo objectivo não consiste só de coisas, mas também, e sobretudo, de homens e da sua acção social e cultural. Além das coisas, fazem parte desse mundo objectivo factos, opiniões, intenções, ideias, valores de outras pessoas e de grupos de pessoas. Saber destes factos, ideias e valores, é indispensável ao homem a fim de poder harmonizar a sua conduta com o mundo à sua volta." O jornal é um elemento indispensável de informação ao homem moderno para conhecer o seu mundo objectivo e para nele se orientar, para construir o seu pensamento e formular os seus juízos. Dito isto, o que a universalidade do jornal significa é que tudo o que diga respeito ao homem, que tudo o que se passa no universo, é idealmente objecto da mediação jornalística. "Tudo o que suscita a curiosidade, o interesse do homem, tudo o que pode levá-lo a uma tomada de posição, está incluído *eo ipso* num possível conteúdo do jornal." A universalidade em causa não incide, por conseguinte, sobre uma realidade desligada do homem, antes é intrinsecamente ligado ao homem, isto é, a um sujeito. Assim, a selecção do conteúdo do jornal é determinado (a selecção é determinada) por um critério subjectivo. Potencialmente universal, o jornal acaba por se concretizar e particularizar consoante os interesses dos sujeitos que dele se servem como meio de lidar com os seus mundos objectivos. É devido à determinação subjectiva da universalidade que se pode e deve falar de fronteiras, tal como de mundos próximos e de mundos distantes. E a razão disso é porque existe um referente dessa universalidade: o homem (FIDALGO, 2014 online)

Sendo um dos elementos que agrega valor de verdade sobre a realidade narrada no jornalismo (a exemplo do que acontece no cientificismo), cabe indagar de que forma a universalidade se estrutura para reunir aquilo que foi selecionado como "realidade indispensável aos indivíduos a fim de que possam harmonizar sua conduta com o mundo", nos termos de Fidalgo e Groth. Sobretudo, destacando que esse processo de produção do conhecimento sobre a realidade é dado numa relação em que a subjetividade, o plano de valores pela qual a realidade é observada, fará parte fundamental do processo de mediação jornalística, que é feita pela atividade também subjetiva dos jornalistas.

Do mesmo modo, caberia perguntar sobre o que define o que é selecionado como o "tudo" que diga respeito ao homem (sic), sobre o que seria o "tudo" que se entende que acontece no universo. Penso que o "homem", que segundo Fidalgo é um referente dessa universalidade, seja o "sujeito universal" (branco, heterossexual, de classes abastadas, etc.), e que a universalidade composta por esse "tudo" diga respeito a esse homem e ao plano de valores hegemônico. Ou seja, quem se toma como referência, a quem se pensa comunicar e aquilo que se seleciona como referente de verdade sobre a realidade observada e narrada é aquilo que de mais universal é compreendido e compartilhado socialmente de forma dominante. Esta universalidade é, dessa forma, constituída por uma concepção eurocêntrica de universalismo, que estabelece que somente a partir de uma epistemologia se realizam as perguntas e se encontram as respostas para todos do planeta, como diz Grosfoguel (2012), e talvez esteja mais próxima ao "uno" (hegemônico) do que algo plural no plano de valores sociais por onde se opera. A universalidade, tanto no ideal estabelecido pelo conhecimento cientificista, quanto pensado filosoficamente sobre o conhecimento

do jornalismo, a partir de Genro Filho (1987), parece ser um caminho importante para refletir sobre onde residem a epistemologia e as visões de mundo dominantes, e por onde a realidade é observada e posteriormente discursivizada como “objetiva”. Pois, segundo o teórico brasileiro:

A ideologia da objetividade e imparcialidade do Jornalismo corresponde não ao fato ou possibilidade real da existência desse tipo de informação, mas, ao contrário, ao fato de que **as necessidades sociais objetivas e universais de informação só podem ser supridas conforme uma visão de classe**. É a carência objetiva da sociedade como um todo que fornece as bases para o mito ideológico de que o Jornalismo pode vincular-se direta e abstratamente a essas necessidades gerais, **segundo um interesse político global da sociedade, que se revela como mesquinho interesse da manutenção da ordem** burguesa. Ora, sabemos que, numa sociedade dividida em classes, **a universalidade sempre se manifesta mediada por interesses particulares** (GENRO FILHO, 1987, p. 90, grifo meu)

Com Adelmo Genro Filho, pode-se pensar na universalidade nos termos propostos por esse autor para seguir refletindo sobre os processos de construção da realidade a partir do conhecimento social que o jornalismo produz. Ampliando suas noções para além das relações de classe e incluindo outros marcadores sociais classificatórios da diferença, pode-se entender como esses valores sociais hegemônicos complexificam e formam uma visão “universal” do mundo aproximada das visões dominantes que asseguram o *status quo*. Para abordar o jornalismo como modalidade de conhecimento, Genro Filho (1987) utilizou três categorias de larga tradição no pensamento filosófico: o singular, o particular e o universal. Sua intenção era aplicá-las para constituição de uma teoria do Jornalismo. Para essas reflexões, Genro utilizou o método dialético-materialista, de perspectiva marxista que toma

as relações práticas de produção e reprodução da vida social como ponto nodal da autoprodução humana na história. Ou seja, trata-se de uma maneira de considerar a realidade histórico-social que compreende as determinações subjetivas como algo real e ativo, uma dimensão constituinte da sociedade, mas que só pode ser apanhada logicamente em sua dinâmica como momentos de uma totalidade que tem na objetivação seu eixo central. Em síntese, um enfoque que toma a práxis como categoria fundamental (GENRO, 1987, p. 08)

Na teoria proposta por Genro Filho, a partir destas reflexões filosóficas que representam os aspectos objetivos da realidade, o jornalismo é “uma nova modalidade social de conhecimento cuja categoria central é o singular. Porém, o conceito de conhecimento não deve ser entendido na acepção vulgar do positivismo, e sim como momento da práxis, vale dizer, como dimensão simbólica da apropriação social do homem sobre a realidade” (GENRO FILHO, 1987, p. 10). Para

o entendimento correto da cristalização da informação jornalística no singular,

é preciso estabelecer as relações desse conceito com os demais que a ele estão indissoluvelmente ligados. Existe, como já foi apontado pelas reflexões precedentes, uma relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, categorias lógicas que representam aspectos objetivos da realidade. Cada um desses conceitos é uma expressão das diferentes dimensões que compõem a realidade e, ao mesmo tempo, compreende em si os demais. São formas de existência da natureza e da sociedade que se contêm reciprocamente e se expressam através dessas categorias e de suas relações lógicas (GENRO FILHO, 1987, p.100)

O processo dialético amplamente discutido pelo autor está sendo brevemente resgatado aqui no intuito de chamar a atenção para algumas ponderações feitas a partir de sua teoria, na qual destaco a categoria “universal”, em sua localização nas representações desses aspectos objetivos da realidade. Observando os elementos que compõem a categoria “universal”, segundo Genro Filho, é possível perceber onde residem as concepções dos sujeitos sobre a sociedade, concepções essas que vão servir de base no processo cognitivo de interpretação da realidade. Segundo este autor,

no universal estão contidos e dissolvidos os diversos fenômenos singulares e os grupos de fenômenos particulares que o constituem. No singular, através da identidade real, estão presentes o particular e o universal dos quais ele é parte integrante e ativamente relacionada. O particular é um ponto intermediário entre os extremos, sendo também uma realidade dinâmica e efetiva. Nos fatos jornalísticos, como em qualquer outro fenômeno, **coexistem essas três dimensões da realidade articuladas no contexto de uma determinada lógica.** [...] Nesse sentido, a particularidade do fato – embora subordinada formalmente ao singular, pois é ele que dá vida à notícia – estará relativamente explicitada. No entanto, **a universalidade desse fato político, em que pese não seja explicitada, estará necessariamente presente enquanto conteúdo.** Ou seja, **como pressuposto que organizou a apreensão do fenômeno e como significado mais geral da notícia, teremos uma determinada concepção sobre a sociedade, sobre a luta de classes e a história.** Portanto, tomando essas relações como premissa teórica, podemos afirmar que o singular é a matéria-prima do Jornalismo, a forma pela qual se cristalizam as informações ou, pelo menos, para onde tende essa cristalização e convergem as determinações particulares e universais (GENRO FILHO, 1987, p. 100-101, grifo meu).

O ponto que gostaria de chamar a atenção em relação à universalidade diz respeito a esta ser permeada por pressupostos que organizam a apreensão dos fenômenos, dos fatos, e que serve como significado mais geral, “universal” da notícia. Cabe conjecturar o quanto desse conhecimento “universal” que perpassa o conhecimento social do jornalismo deve ser mais complexamente pensado em relação às formas de produção de desigualdades que se forjam simbolicamente na cultura, transcendendo as questões estritamente econômicas e de classe. Segundo Genro Filho (1987), a universalidade está relacionada a determinadas concepções sobre a realidade, sobre a

história e a luta de classes – e, aqui acrescentaria, às relações de poder mais amplas, que envolvem também as questões de gênero, de raça e de sexualidade, categorias igualmente relacionadas àquilo que mais hegemonicamente circula na forma de valores dominantes em uma sociedade e também no jornalismo. Penso que residem na universalidade as visões de mundo hegemônicas, mais amplamente circulantes na cultura e nas formas preeminentes de conhecer a realidade que, por serem compartilhadas, necessariamente deveriam ser reconhecidas para serem problematizadas. Ou seja, problematizando e complexificando a universalidade, matéria base sobre a qual a realidade é compreendida e simbolicamente produzida no processo cognoscente de produção do jornalismo, estaríamos incidindo nos modos como a realidade e os sentidos de verdade vêm sendo até hoje compreendidos e reproduzidos neste processo que é mediado pelos jornalistas e que, por fim, resulta num conhecimento precário do mundo, reprodutor de hegemonias, na forma do conhecimento social das notícias. Seria possível intervir nos modos como a “objetividade jornalística” vem reproduzindo valores hegemônicos do sistema-mundo capitalista (nos termos já discutidos) na forma das notícias (ainda construídas a partir de uma epistemologia positivista), tornando esta objetividade mais complexa e mais afeita a trazer novos prismas menos reducionistas e reificadores sobre a realidade.

Não há dúvida que a chamada “objetividade jornalística” esconde uma ideologia, a ideologia burguesa, cuja função é reproduzir e confirmar as relações capitalistas. Essa objetividade implica uma compreensão do mundo como um agregado de “fatos” prontos e acabados, cuja existência, portanto, seria anterior a qualquer forma de percepção e autônoma em relação a qualquer ideologia ou concepção de mundo. Caberia ao jornalista, simplesmente, recolhê-los escrupulosamente como se fossem pedrinhas coloridas. Essa visão ingênua, conforme já foi sublinhado, possui um fundo positivista e funcionalista. Porém, não é demais insistir, essa “ideologia da objetividade” do Jornalismo moderno esconde, ao mesmo passo que indica, uma nova modalidade social do conhecimento, historicamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo e dotado de potencialidade que o ultrapassam (GENRO FILHO, 1987, p. 116).

Na perspectiva teórica dos estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas aqui adotada, a noção marxista de luta de classes (que se baseia na dominação fundamentalmente econômica), trazida por Genro Filho (1987), é expandida para uma concepção de poder mais ampla, que envolve as relações com a cultura, com as epistemes, com os diversos componentes em rede que forjam os regimes de verdade e que influenciam nossas formas de pensar e ser assujeitados culturalmente e, desta forma, amplia os sentidos da referida ideologia capitalista ajudando a complexificar as ideologias dominantes que são universalizadas.

Essas vertentes do pensamento indicam também a circularidade do poder e as possibilidades

de resistência (pois elas são fruto desta resistência), recusando ideias totalizantes, restritivas e estritamente repressivas, e assumindo o conhecimento como político e de potencial igualmente transformador. Por esse prisma, pode-se pensar mais amplamente no que historicamente se universalizou em termos de verdade sobre as diferentes formas de se ser e estar no mundo, o que se construiu de forma mais universal como correto e normal, e que permeia os valores hegemônicos e hierarquias de poder de uma cultura. Destarte, entendo que complexificando os sentidos e pressupostos localizados na universalidade (onde residem as noções hegemônicas de gênero, de raça, de classe, de sexualidade, etc.) se pode incidir de igual maneira na particularização e singularização dos fatos, ampliando as condições de percepção da realidade tanto para os jornalistas quanto para o público.

No ensino da profissão, talvez fosse importante compreender o que para os aspirantes a jornalistas é tomado como universal: quais pressupostos organizam os significados sobre os fatos da realidade para, a partir daí, complexificar as certezas culturalmente constituídas, colocando-as em perspectiva, a fim de ampliar os prismas pelos quais a realidade pode ser percebida. Desta forma, imagino que se pudesse, a partir de novas perspectivas teóricas e epistêmicas, promover novos sentidos sobre a objetividade e também sobre a verdade, ou sobre a busca da “verdade”, que passaria a ser entendida não mais como algo absoluto a ser desvelado (posto que é algo definitivamente impossível).

Assim, as notícias não visariam explicar e dar a verdade para as pessoas (da forma simplificadora, como vêm sendo produzidas), mas ampliar as perspectivas pelas quais as pessoas possam questionar e pensar sobre as verdades. Implicaria diretamente nos saberes de profissão, como, por exemplo, complexificar as “verdades” vindas dos lugares de poder e de credibilidade, como no caso das fontes, fomentando novas perguntas para quem produz (os jornalistas) e para quem consome (a sociedade) o conhecimento social das notícias. Deste modo, seria possível intervir nos princípios do tipo de saber oferecido (o do cientificismo, por exemplo), como “um fundamento objetivo, seguro e universal para o conhecimento que, uma vez adquirido através do uso 'correto' da razão, seja 'verdadeiro', 'real' e imutável” (SARDENBERG, 2002, p. 94). Contribuiriam para que se pudesse “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2012, p. 44). No entanto, o que permanece nas bases dos processos do conhecimento jornalístico ainda está mais próximo das formas de pensamento dominantes - dadas à simplificação e à reprodução de sistemas de valores e relações de

poder.

Ainda situado numa racionalidade que simplifica muito mais do que complexifica as formas como a realidade (e as relações de poder) é concebida, o conhecimento produzido pelo jornalismo pode ser pensado em analogia aos modos de produção do conhecimento científico, não apenas compreendido de forma positivista, como também como masculinista, como se pode ver:

[...] a crítica feminista tem argumentado que a Ciência Moderna desenvolveu-se a partir de uma estruturação conceitual do mundo que incorporou, no seu vértice, ideologias de gênero historicamente específicas, ainda hoje evidentes na cultura e nas práticas das ciências naturais (KELLER, 1996, p. 2-3). Prenhe da razão dualista, cartesiana, característica do pensamento iluminista, tal estruturação é baseada em uma lógica binária, construída a partir de pares de opostos, por exemplo: sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, transcendente/imanente, cultura/natureza, ativo/passivo etc. (p. 95). Para as feministas o ponto chave é que essas dicotomias se constroem, por analogia, com base nas diferenças percebidas entre os sexos. Assim, os conceitos de sujeito, mente, razão, objetividade, transcendência, cultura, entre outros, que estruturam os princípios da Ciência Moderna, foram identificados como “masculino”, ao passo que os demais termos das dicotomias – objeto, corpo, emoção, subjetividade, imanência, natureza, etc., sobre os quais os primeiros se impõem hierarquicamente – fazem parte do que historicamente se construiu como “feminino” (LLOYD, 1996) (SARDENBERG, 2002, p. 96).

Pode estar havendo uma impossibilidade no “[...] discurso da modernidade, inclusive pelos próprios limites do seu ‘modo de pensar’, isto é, na inadequação dos conceitos e métodos utilizados para explicar a experiência humana [...]” (MACEDO, 2011, p. 36), o que talvez ajude a compreender os reducionismos e os estereótipos frequentemente presentes nas notícias. O pensamento binário e dicotômico é constituinte das maneiras pelas quais a realidade é observada de modo geral – e no jornalismo em particular – dando os contornos das técnicas de apuração na produção das notícias: a verdade tem dois lados, que na prática podem se efetivar em apenas um, posto que as formas de complexificação são restritas, porque ancoradas em dualismos simplificados e naturalizados (como o bem e o mal). Os vieses iluministas, nascidos com a modernidade, talvez não sejam suficientes para “iluminar” formas de estar no mundo – impensáveis em tal período –, mas ainda assim seguem sendo basilares nos modos de produção do conhecimento científico e, em alguma medida, no conhecimento produzido pelo jornalismo. Entre as crenças provenientes do Iluminismo que até hoje se articulam aos modos de produção do saber estão pressupostos como:

A existência de **um sujeito (eu) estável e coerente** baseado em uma racionalidade que percebe claramente a si próprio e aos fenômenos da natureza; a visão da **razão** e da ciência como se estas pudessem fornecer um **fundamento objetivo, seguro e universal para o conhecimento**; a ideia de que **o conhecimento obtido através do uso da razão será**

sempre verdadeiro e representará algo como real e imutável (universal) sobre nossas mentes e/ou a estrutura do mundo natural; a noção de que **a razão humana tem qualidades universais e transcendentais**, pois ela existe de forma não contingente, independente de experiências corporais, históricas e sociais; o conhecimento seria atemporal nessa perspectiva; [...] **a verdade pode servir ao poder sem distorção e o conhecimento pode ser neutro e socialmente benéfico quando fundado na razão universal** e não em interesses particulares; a **ciência é o paradigma de todo conhecimento verdadeiro, é neutra nos métodos e conteúdos e benéfica nos seus resultados**, se os cientistas **seguirem as regras da razão** em vez de interesses que estejam fora do discurso racional; e **a linguagem é transparente**, pois é meramente o meio no qual e através do qual tal representação ocorre [...] o que faz com que os objetos não sejam linguisticamente (ou socialmente) construídos, por são meramente trazidos à consciência pela nomeação e pelo uso correto da linguagem (MACEDO, 2011, p. 36-37, grifos meus).

Os pressupostos iluministas que, conforme a autora acima citada, permanecem no pensamento contemporâneo, nos sistemas de produção do conhecimento, restringindo a inteligibilidade dos sujeitos e experiências humanas em pleno século XXI, seguem informando as normas de produção dominantes do conhecimento do jornalismo e pelo jornalismo, se observarmos ambos em paridade e a partir dos mesmos pressupostos expostos pela autora. Refletindo em analogia sobre os impactos dos pressupostos moderno-iluministas, tanto na Ciência quanto no Jornalismo, percebe-se que estas ideologias para a produção do conhecimento são permeadas de valores políticos, econômicos e culturais hegemônicos constituídos pelo paradigma moderno e resultam na manutenção do *status quo* em ambas as instâncias, em conformidade com o que nos diz a pesquisadora feminista Márcia Macedo:

as promessas da modernidade ecoadas pelo Iluminismo se materializaram apenas parcialmente, pois aquele projeto, pretensamente em construção, estava, prioritariamente, submetido a uma orquestração sintonizada com a manutenção do *status quo*, isto é, através da perpetuação da lógica da acumulação capitalista, dos interesses das nações hegemônicas no contexto da geopolítica mundial e do sexo historicamente dominante em uma sociedade eminentemente androcêntrica (MACEDO, 2011, p. 34-35)

A crítica feminista vem há algum tempo tensionando o cientificismo – muito especialmente as noções dominantes de objetividade, neutralidade e universalidade, a fim de colocar em questão não apenas a epistemologia vigente na produção do conhecimento, mas sobretudo questionando “os parâmetros científicos definidores de quem pode ou não ser sujeito do conhecimento, do que pode consistir como conhecimento, ou mesmo o que pode ser conhecido” (SARDENBERG, 2002, p. 93).

Há por essa vertente,

o questionamento da produção do conhecimento entendida como processo racional e

objetivo para se atingir a verdade pura e universal, e a busca de novos parâmetros da produção do conhecimento. Aponta, então, para a superação do conhecimento como um processo meramente racional: [...] incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão (RAGO, 1998, p. 10-11)

Apesar de ser um campo de saber marginalizado por grande parte das áreas do conhecimento científico, o feminismo, tanto “como uma crítica teórica quanto como um movimento social” (HALL, 1997, p. 48), é considerado um dos “cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, no período da modernidade tardia (a segunda metade do século XX), [...] e cujo maior efeito, argumenta-se, foi o descentramento final do sujeito cartesiano” (HALL, 1997, p. 37). Assim, “as teóricas feministas propuseram não apenas que o sujeito deixasse de ser tomado como ponto de partida, mas que fosse considerado dinamicamente como efeito das determinações culturais, inserido em um campo de complexas relações sociais, sexuais e étnicas” (RAGO, 1998, p. 06).

A contribuição do pensamento feminista, bem como dos estudos *queer*, que compartilham de uma epistemologia da alteridade (PELUCIO, 2012) e de uma política da diferença (MISKOLCI, 2012b), traz novos vieses para refletir sobre a produção discursiva da diferença, feita através de processos linguísticos de significação em redes de poder-saber. Insurgem-se como formas de resistência, contrárias aos modos de produção de conhecimento que consideram geocentrados e consolidados “a partir da desqualificação de outros sistemas simbólicos e de produção do saber” (PELUCIO, 2012, p. 399). Ajudam a complexificar as noções de diferença, pensando nas interseccionalidades entre os diferentes marcadores e suas implicações nas formas de assujeitamento normativo e das hierarquias de poder produzidos por regimes de verdade em que a produção de conhecimentos é chave. Compartilham das contribuições da Antropologia Feminista que,

ao criticar a noção cultural característica da Antropologia, introduz uma noção de diferença que passa a ser complexificada, havendo um comprometimento com complexos feixes de diferenças que se interseccionam e cujas combinatórias são variáveis, de acordo com os contextos e situações investigados. Muito embora o gênero tenha um lugar de destaque, ele não é o único produtor de diferença, devendo, portanto, ser tomado no cruzamento com outros elementos produtores de diferença tais como raça, etnia, nacionalidade, geração e classe (BONETTI, 2011, p. 61).

Os estudos feministas pós-estruturalistas, assim como os estudos de vertente pós-moderna, colocam no cerne de suas críticas os valores hegemônicos que não apenas são reproduzidos, mas

fundamentam a epistemologia dominante e os modos de produção do conhecimento, principalmente o científico, contribuindo para a constituição das regras que estabelecem as hierarquias sociais. Consideram que, se

as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas sociais não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça (LOURO, 1997, p 25).

Como “um sistema intelectual [...], uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo e poder abordá-lo” (FOUREZ, 1995, p. 103), a ciência se instituiu masculina, não apenas “porque as diferentes disciplinas se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (programas, livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação 'científicos' e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos” (LOURO, 1997, 89). Através da linguagem pode-se perceber “pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos e comportamentos entre os gêneros (do mesmo modo como se utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades, etc.) a instituição e a demarcação dos lugares de gênero” (LOURO, 1997, p. 67) também nas “coisas” do mundo – como nas instituições – e não apenas nos corpos dos indivíduos, marcadamente tecidas por relações de poder. A noção de “poder é fundamental para a apreensão e compreensão do por que alguns signos são dominantes e outros não o são e algumas práticas são consensuais e outras não” (BONETTI, 2007, p. 27).

A crítica feminista vem questionando as estruturas pelas quais a ciência moderna se desenvolveu. Por essa vertente crítica

as noções de objetividade e de neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra, no mesmo movimento em que se denuncia o quanto os padrões de normatividade científica são impregnados por valores masculinos, raramente filóginos. Mais do que nunca, a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes, como aponta, de outro lado, Michel Foucault. Este questionara radicalmente as representações que orientavam a produção do conhecimento científico, tida como o ato de revelação da essência inerente à coisa, a partir do desvendamento do que se considerava a aparência enganosa e ideológica do fenômeno (RAGO, 1998, online).

Para as teóricas feministas, cujas práticas científicas se fundamentam assumidamente em práxis política que tem por objetivo a transformação das relações de gênero (SARDENBERG,

2002), a produção do conhecimento científico fundado a partir da necessidade de se impor uma separação entre fatos e valores é um dos primeiros pressupostos a ser amplamente criticado. Segundo a crítica feminista, a separação de fatos e valores é basilar na epistemologia dominante, que nega a função política do conhecimento ao idealizá-lo como passível de neutralidade, e estrutura uma racionalidade em que a razão teria qualidades transcendentais e universais, ou seja, fora da experiência corpórea. Argumentam que as categorias de gênero têm se inserido no vértice da Ciência Moderna, mas denunciam, sobretudo, que o pressuposto “sujeito universal” dessa ciência tem sido o homem branco ocidental (SARDENBERG, 2002).

Não apenas o homem – branco, ocidental, heterossexual, dominador – como sujeito universal da ciência, mas sobretudo o masculino representa o conjunto de atributos de gênero (e de igual forma os de raça, classe, sexualidade, etc.) que até hoje segue melhor posicionado nas hierarquias de poder e de prestígio social, relacionados à formação de valores que se estabelecem pelos tipos de saberes privilegiados e nas formas como circulam simbolicamente. Foi como masculino que compreendi o jornalismo em minha pesquisa anterior, quando observei a prática jornalística no mercado.

Na vivência da pesquisa empírica, foi perceptível o quanto os atributos de gênero, assim como outros marcadores sociais (como geração e classe, por exemplo), eram elementos que estavam imiscuídos nas características que determinavam as posições que os jornalistas ocupavam na hierarquia da empresa, se investiam ou eram reconhecidos entre os colegas. Também ficou evidenciado que na hierarquia de valores e posições profissionais, o prestígio e o poder decorriam de um processo complexo, para além da simples competência profissional, e que tinham a ver com adequação a determinados perfis, cujos atributos de gênero mais valorizados estavam em consonância com aqueles convencionalmente associados ao masculino (força, imposição, coragem, pioneirismo, pró-atividade, etc.), independentemente do sexo biológico dos profissionais [...]. Analisando os valores e as concepções de gênero dos jornalistas, o estudo interpretou uma relação direta entre o perfil do profissional e o tipo de notícia que o mesmo iria produzir, e que nesta relação intrínseca gênero era um elemento pervasivo⁵ e determinante. Esta percepção se deu não apenas por serem os profissionais sujeitos constituídos de gênero, mas também por serem as notícias igualmente hierarquizadas numa escala de valores, a partir de suas características, que igualmente estavam relacionadas aos atributos convencionais de gênero (fortes/leves; sérias/lúdicas; risco/cuidado, etc.). Assim, entre as pautas, como entre os repórteres, havia uma hierarquia de valores correspondentes, e as concepções de gênero estavam presentes na idealização das matérias, bem como permeavam as escolhas dos jornalistas que iriam realizá-las. [...] Este estudo entendeu que os valores e concepções hegemônicos de gênero eram reproduzidos nas matérias e resultavam na representação da heteronormatividade como padrão social de desigualdade que estava a orientar. Entre os interlocutores da pesquisa, não apenas o masculino, mas também os valores classe média e geração (meia idade), brancos, heterossexuais, entre outros, estavam mais valorizados, tanto nos atributos pessoais e profissionais como nas características das notícias (VEIGA, 2010, p. 209).

5 O termo pervasivo, encontrado em textos da literatura sobre gênero, é traduzido do inglês “pervasive”, que significa: que penetra, difuso, penetrante.

Ao investigar o jornalismo observando a prática, e tomando gênero como categoria analítica, epistemológica e impregnada pelo conceito de poder (SCOTT, 1990; BONETTI, 2009), percebe-se como o jornalismo produz relações de gênero e, assim, entrelaça-se aos modos como se conhecem os parâmetros normativos comportamentais, aprende-se a ser e a valorar sujeitos (e práticas). Colocando em perspectiva, agora, as formas como esse conhecimento social se produz a partir de determinados sistemas de pensamento e de poder mais amplos, igualmente masculinistas, como a ciência moderna e os métodos científicos mais preeminentes (incidentes no próprio campo), é possível melhor entender como o jornalismo é marcadamente generificado (e racializado, entre outras interseccionalidades) também a partir dos saberes que o informam em distintos âmbitos.

Assim como nas formas predominantes do cientificismo, no jornalismo “não somos treinadas/os para conviver com as dúvidas ou com categorias cambiantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher a fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis” (LOURO, 1997, p. 146). Em alguma medida pode-se perceber relações entre a teoria e a prática, ou seja, entre os sistemas de pensamento que circunscrevem historicamente tanto esta (a prática) quanto aquela (a teoria) e o quanto ambas guardam relações com os sistemas de poder e de saber dominantes. Romper com o paradigma moderno-positivista-masculinista no campo do Jornalismo, em diferentes âmbitos, poderia contribuir para dissolver a alegada dicotomia entre a teoria e prática, que discuto mais adiante. A partir de novas epistemologias, sob as quais se ancorariam a reflexão e a ação, há possibilidades de surgir novos prismas pelos quais a realidade possa ser observada, o que poderia servir como um caminho para o alcance do devir do jornalismo – seu papel de bastião da democracia (TRAQUINA, 2005), mais afeito a transformar do que a reproduzir hegemonias (GENRO FILHO, 1987).

As chamadas epistemologias da diferença/alteridade, feministas e pós-modernas, têm promovido interessantes perspectivas para um pensamento mais complexo sobre o mundo, com vistas à sua transformação, negando a reprodução das hegemonias excludentes cujos impactos sociais são devastadores. Nesse sentido, um investimento em novas perspectivas de pensamento na formação do sujeito-jornalista poderia criar um novo agente epistêmico, mais afeito à práxis, um produtor de conhecimento cuja bagagem cultural, adquirida como saberes nesta formação específica, pudesse ser capaz de colocar em xeque a cultura hegemônica (também a partir de si) e contribuir para a metamorfosear suas teorias e práticas, tanto sociais como profissionais. Na

contramão de suas semelhanças e aproximações com as formas de produção do conhecimento cientificista e masculinista, poderia inspirar suas reflexões e atividades no que faz, por exemplo, o feminismo, que

propõe uma nova relação entre teoria e prática. Delineia-se um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto. Uma nova ideia da produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. Reafirma-se a ideia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo. [...] questiona também a noção de que este conhecimento visa atingir a verdade pura, essencial. Reconhece a particularidade deste modo de pensamento e abandona a pretensão de ser a única possibilidade de interpretação. Enfatiza a historicidade dos conceitos e a coexistência de temporalidades múltiplas (RAGO, 1998, p. 11-12).

Nas analogias entre o jornalismo e a ciência, entendi que o conhecimento do, sobre e para o Jornalismo (MEDITSCH, 2014) é masculinista e ainda permeia as possibilidades de pensar sobre o mundo e sobre si mesmo.

Gênero como uma categoria epistemológica e perpassada pelo conceito de poder contribui para refletir sobre por que o jornalismo, em suas diferentes formas de produzir conhecimento, está enredado epistemológica e politicamente em valores sociais hegemônicos, como o masculinismo, o que, em alguma medida, pode ser percebido desde os atributos dos sujeitos que privilegia (forma e seleciona) até os saberes de profissão (teóricos, práticos e metodológicos) que reproduz em diferentes âmbitos. Assim, entendi também por que, no jornalismo, a hierarquia, a verticalidade, a autoridade perpassada por uma noção de autoritarismo como sinônimo, “as hardnews”, o “furo”, o ensino tradicional, a produtividade acadêmica, enfim, uma série de elementos que o constituem podem ser identificados como masculinos, quando observados numa analogia de gênero, não por acaso são privilegiados e em melhor condição de poder e de prestígio. Isso se evidencia através dos valores e dos saberes com os quais se constitui e através das relações que estabelece com as instâncias de poder com as quais se entrelaça em rede.

Por ser o conhecimento *do* jornalismo também ensinado e refletido no âmbito da universidade, interessa pensar sobre alguns elementos políticos e culturais pervasivos de seus processos de produção nesta instância (que é de poder) para além de ser esse o espaço legítimo do

saber científico. Afinal, como diz Chauí, “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUI, 2001, p. 35). Neste sentido, entre outros tantos pontos a serem destacados, discuto brevemente algumas questões políticas que permeiam tanto o surgimento do campo da Comunicação no Brasil, como o papel do currículo na produção das identidades profissionais (os sujeitos possíveis), quanto os métodos prevalentes no ensino universitário e as ideias e práticas liberais dominantes na universidade brasileira (CHAUI, 2001; SANTOS; ALMEIDA, 2008), a fim de refletir sobre a ingerência destes elementos na produção do conhecimento sobre a teoria e a prática do jornalismo.

2.3 A produção do saber jornalístico na universidade: alguns contornos políticos

Tendo selecionado como universo de pesquisa o ensino universitário do jornalismo, não tardou para que me deparasse com a necessidade de ampliar as disciplinas, os conceitos e as perspectivas pelas quais enxergá-lo. No contexto deste estudo, que pretende entender as limitações que resultam na produção de narrativas noticiosas etnocêntricas sobre o Outro, a educação é trazida como importante espaço contestatório e rico para a transformação de sistemas hegemônicos de produção de desigualdades. Há, nesse sentido, a proposta de “[...] colocar em xeque a forma de criação do conhecimento atual, a epistemologia vigente, de forma a mostrar como seu poder e autoridade derivam não de sua neutralidade científica, mas sim de seu comprometimento com o poder” (MISKOLCI, 2012b, p. 49).

Um estudo sobre os tipos de conhecimentos que circundam a formação dos jornalistas (e suas correspondências com questões mais abrangentes) dá pistas sobre os tipos de conhecimento social que o jornalismo produz. Destarte, discuto aqui o papel político da produção do conhecimento de uma forma geral, que perpassa os campos teóricos, as instituições e as práticas educacionais que, no caso do ensino universitário, não deixariam de afetar diretamente as possibilidades de ser, de pensar e de agir do jornalismo como um campo de saber.

Início essa discussão trazendo o currículo como um elemento que dá a dimensão das escolhas políticas, teóricas e metodológicas que delineiam os tipos de sujeitos formados a partir destas escolhas. Em seguida, reflito brevemente sobre as estruturas da universidade e do ensino superior no Brasil, a fim de entender como essas estruturas atuam de forma a delinear as possibilidades de reflexão e de ação prática que, em última medida, estão tanto na produção do conhecimento acadêmico quanto no jornalismo.

As teorias do currículo trazem contribuições interessantes sobre a delimitação política que se dá na seleção do que se pode conhecer. Nesse horizonte conceitual, o currículo é entendido em sentido amplo⁶, em especial para a compreensão das possibilidades de identidades (seja de sujeitos, seja de profissionais) que privilegia criar a partir dos saberes que seleciona, organiza e hierarquiza, pois “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. [...] O conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2010, p. 15).

As teorias pós-críticas ensinam que “o currículo é uma questão de saber, de identidade e de poder. [...] Através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 2010, p. 147). Dessa forma,

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder, O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Nessas vertentes, o pressuposto é que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder” (SILVA, 2010, p. 16). Assim, entender a forma como o jornalista é habilitado para o exercício da profissão pode nos dizer não apenas sobre a sua identidade profissional, como também sobre os tipos de sujeitos que resultam de uma formação específica. Pode indicar as formas como a realidade poderá ser observada, pois “os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2010, p. 17). Nesse sentido, como nos diz Fourez (1995), os paradigmas influenciam a prática. Assim, os currículos perpassam e são perpassados por um paradigma moderno-positivista e, segundo Tomaz

6 “Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.” (SILVA, 2010, p. 16).

Tadeu da Silva, parecem não ser compatíveis com o momento pós-moderno. “O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. [...] No centro do currículo está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade” (SILVA, 2010, p. 115). Segundo o mesmo autor, o currículo também compartilha uma epistemologia masculinista, sendo ele próprio

claramente masculino. Ele [o currículo] é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio do controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. A solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina, quanto a feminina (SILVA, 2010, p. 94).

Partindo desses pressupostos, entendo que os tipos de conhecimentos teóricos e práticos que norteiam a formação dos jornalistas – tanto na universidade quanto nas empresas – conformam as lentes pelas quais esses profissionais percebem e narram a realidade (BOURDIEU, 1997). Essas lentes são compostas por determinados enquadramentos, que se relacionam com epistemes, paradigmas, métodos e conceitos (que são políticos) que perpassam não apenas o currículo, mas também a intersubjetividade e os saberes sobre a prática, os quais, em conjunto, fundamentam e dão os contornos da profissão. Afinal, se o jornalismo participa do processo de construção social da realidade (TRAQUINA, 2005; ALSINA, 2009), há que se perguntar sobre as lentes teóricas e sobre os métodos através dos quais a realidade pode ser compreendida, levando-se em conta conceitos e dimensões desses processos cognitivos de interpretação. Ou seja, ao indagar sobre os tipos de conhecimento que conferem identidade a esse profissional, talvez se possa melhor entender o tipo de profissional que está se constituindo (e como). Do mesmo modo, relacionar esta formação com os tipos de saberes que integram os modos de interpretação da realidade e com o tipo de conhecimento social que o jornalista está habilitado a produzir contribui para pensar mais amplamente sobre as relações entre o Jornalismo e a Cultura em determinados contextos históricos. Pois, como toda outra forma de conhecimento, a do jornalismo “também é condicionada pela maneira particular como é produzida” (MEDITSCH, 1997, p. 10).

A formação dos jornalistas e do próprio campo⁷ (do Jornalismo) ajuda a pensar sobre as

⁷Tomado a partir da noção de campo de Bourdieu: “Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças [...] que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empanhada em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas

possíveis dificuldades de acolher narrativamente a alteridade no jornalismo que, segundo Lago (2010),

esbarra em dificuldades que não são apenas referentes à estrutura narrativa do Jornalismo, mas anteriores a esta. Entendo que a perspectiva é dificultada pela própria característica do agente jornalista, formado prioritariamente junto às camadas médias e altas da população, carregando este habitus de classe e as predisposições a ele inerentes, além da formação junto a um campo que, estruturalmente, afasta e desqualifica a alteridade (LAGO, 2010, p. 168).

Observando as características mais amplas do campo (em interseção com outros regimes de poder-saber), e tomando a identidade profissional como elemento importante nas produções jornalísticas, especialmente nos modos como o Outro é discursivizado, há que se ponderar sobre os conhecimentos imiscuídos na forja desta profissão para pensar um jornalismo capaz de acolher narrativamente a alteridade:

Construir um Jornalismo capaz de incorporar o Outro em sua plenitude é um desafio que esbarra não só na estrutura do campo, mas também **na formação dos próprios jornalistas para perceberem e serem contaminados por esta necessidade**. Neste sentido, concordo com Aidar e Bairon (2007) quando postulam que uma educação para a mídia nesta direção é mais do que tudo uma **desconstrução dos dispositivos existentes que preparam jornalistas em geral para não refletirem sobre a questão da alteridade**. Por outro lado, creio que não basta refletirmos sobre a problemática do Outro relacionando-a apenas ao discurso jornalístico, em que pese a importância de fazermos isso. É necessário juntar esta a uma reflexão anterior, que se refere à impossibilidade estrutural do campo jornalístico de perceber o mundo para além de sua gramática condutivista (RESENDE, 2008). (LAGO, 2010, p. 169, grifo meu).

Ao empreender uma investigação nesse sentido, pode melhor dimensionar como histórica e culturalmente os campos de saber que constituem o jornalismo (e suas práticas) se relacionam tanto com o universo de valores partilhados pelos jornalistas (sujeitos sociais), quanto com os poderes e os saberes culturais hegemônicos. Há uma melhor compreensão do jornalismo como prática discursiva, do como este tipo de conhecimento se articula aos “discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos” (FOUCAULT, 2012, p. 278). Nesse escrutínio, percebo como o jornalismo se constitui integrando as redes e as “relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que [...] não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 278-279).

Talvez seja a interseção do jornalismo com os dispositivos de poder disciplinar que nos

estratégias” (BOURDIEU, 1997, p. 57)

permita compreender por que “o Jornalismo não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, [mas] reproduz também o conhecimento produzido por outras instituições sociais” e ajude “a entender melhor o papel do Jornalismo no processo de cognição social” (MEDITSCH, 1997, p. 3). Um caminho para essa compreensão se deu também na reflexão sobre os saberes postos nos discursos sobre esta profissão quando ensinados, o que será discutido mais adiante, nos capítulos de análise.

A perspectiva do jornalismo como um conhecimento social vem sendo desenvolvida há algum tempo – desde Robert Park ([1941] 2008), passando por Adelmo Genro Filho (1987) e mais recentemente por Eduardo Meditsch (1992; 2012), estes últimos mais ocupados na formulação de uma teoria sobre o Jornalismo no Brasil. A concepção vem sendo pensada levando em consideração o ensino e a prática do jornalismo como parte fundamental para o entendimento do seu papel social, cognitivo, profissional, e como um campo epistemológico em amadurecimento. Nesse contexto, destaca-se a preocupação quanto a uma possível dicotomia entre teoria e prática no jornalismo. Eduardo Meditsch é um dos pesquisadores que traz essa questão para o centro de suas investigações há quase um quarto de século, desde sua pesquisa de mestrado. Sua pesquisa, realizada a partir dos conceitos, das epistemologias críticas e da aplicação da pedagogia de Paulo Freire, atribui a dissociação entre teoria e prática no ensino do jornalismo à introdução no país da formação em Comunicação Social (MEDITSCH, 2010). O autor também atribui “os problemas de nossa universidade à questão da dependência cultural e ao intervencionismo na América Latina por conta da Guerra Fria” (MEDITSCH, 2010, p. 100), processo diretamente implicado na introdução de uma concepção de Comunicação Social no Brasil. Ele argumenta que suas perspectivas teóricas no período de sua pesquisa de mestrado não lhe permitiram “observar [...] que isso também acontecia no interior de universidades do ‘primeiro mundo’, onde uma ciência concebida para o controle social disputava espaço, a partir de então, no interior das Escolas de Jornalismo [...]” (MEDITSCH, 2010, p. 100).

Diante disso, problematizo algumas questões, sobretudo indagando sobre a própria constituição do campo em suas intersecções com os conhecimentos que circundam o jornalismo e com aqueles que o jornalismo produz. Meditsch destaca a dicotomia entre a teoria e prática no ensino do Jornalismo lançando olhares sobre as práticas pedagógicas adotadas nos cursos superiores de Comunicação Social. O pesquisador argumenta que a não formulação de teorias que se originem da reflexão sobre a prática acaba resultando em fracassos, tanto na constituição do campo como

ciência quanto nas práticas efetivas da profissão e de seu papel social:

Dissociando a prática dos sujeitos da prática, essa “pedagogia de resultados” não percebe a especificidade do Jornalismo como forma social de conhecimento – não percebe que o Jornalismo é uma atividade intelectual – e o reduz a uma ocupação técnica. Pelo mesmo caminho, mistifica a técnica da profissão e não a compreende, se torna incapaz tecnologicamente. Em consequência, não pode relacionar adequadamente o Jornalismo à totalidade concreta, não pode conhecê-lo, e estando bloqueado o seu aprendizado a respeito dele, não poderá também ensiná-lo de maneira eficiente. O conhecimento depende da prática, uma vez que é nela que se encontra o seu fundamento, critério de verdade e finalidade última. [...] Sendo intencionado em relação à prática, o conhecimento não é contemplação, não se constrói fora dela, espiando do alto da pirâmide. Pelo contrário, precisa partir da prática para retornar a ela – que já não será a mesma – num movimento em espiral, sob pena de perder os fundamentos, os critérios de verdade e o próprio sentido, perdendo-se a si próprio em pura abstração (MEDITSCH, 2012, p. 94- 95).

Não refletindo e teorizando a partir da própria prática, o jornalismo acaba buscando em outros saberes – nem sempre relacionados à profissão – os fundamentos para compreender os modos como a prática se dá, o que restringe a reflexão crítica a respeito do que e do como se faz no jornalismo. Pelo fato de institucionalmente pertencer ao jovem campo da Ciência da Comunicação, que tem pouca tradição e poucos métodos próprios de pesquisa, o jornalismo acaba sendo submetido mais à análise das teorias da Comunicação, em permanente diálogo com outros saberes, e menos ao seu próprio campo.

A partir dessas considerações de Meditsch, entre outras, pode-se tentar inverter sua lógica para analisar as mesmas questões e os mesmos resultados. Ou seja, que talvez a prática no jornalismo esteja suficientemente sustentada pelo arcabouço teórico e metodológico que o circunscreve até então. Se, como diz Foucault, “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2012, p.132), ou em outras palavras, “o discurso é que constitui a prática” (VEIGA-NETO, 2007, p. 45), cabe investigar quais seriam os discursos que estariam constituindo a prática do jornalismo na produção do conhecimento, resultando, até aqui, numa impossibilidade de práxis. Para refletir sobre isso recorri às teorias pós-críticas, através das quais discuto o quanto a teoria (aqui pensada a partir de paradigmas, epistemes, métodos e práticas pedagógicas) pode estar delineando o tipo de conhecimento social que reproduz hegemonias que reforçam desigualdades.

Um primeiro elemento de reflexão sobre uma possível “coerência” entre a prática jornalística – no sentido de suas implicações sociais, etnocentrismo, reprodução de valores hegemônicos – e a teoria é justamente a conexão entre as correntes de pensamento hegemônicas e as instâncias de poder e de saber, conforme vem sendo discutido. Instâncias estas que não só

participam da idealização política dos tipos de conhecimento (e suas possibilidades de produção) e do tipo de profissional que deveria ser constituído, como incidem em perspectivas que prevalecem sobre as possibilidades de concepção e construção da realidade. Em outras palavras, acredito que na formação teórica e prática dos jornalistas seja possível perceber, desde a universidade, passando pelo currículo (nos termos aqui referidos) até os tipos de notícia que produzem, o quanto as visões hegemônicas de mundo perpassam e naturalizam os conhecimentos sociais dos jornalistas e seus modos de perceber a realidade. Um exame mais apurado da implementação e das alterações promovidas nos currículos dos novos cursos de Comunicação do Brasil, por exemplo, pode ser uma das pistas.

O processo político que transformou os cursos de Jornalismo em habilitações dos cursos de Comunicação, no Brasil e na América Latina, história muito bem resgatada pelo professor Meditsch (1992; 2012), dá pistas das correspondências entre as questões políticas e as visões hegemônicas e colonialistas sobre a fase de constituição do campo da Comunicação Social e do Jornalismo. Esse processo teve implicações nos currículos implementados pelos cursos⁸ que condicionariam, historicamente, não apenas o perfil do egresso, mas também as ações práticas e suas relações com o mercado, com a sociedade e entre os próprios profissionais. Ou seja, o jornalismo não só não vem produzindo uma teorização a partir da prática (MEDITSCH, 1992; 2012), como também vem observando suas práticas a partir de arcabouços teóricos e metodológicos que têm se mostrado restritivos para perceber suas potencialidades para uma ação crítica (GENRO FILHO, 1987) e de suas condições de efetivá-la na sociedade, num processo histórico que tem ocasionado diferentes tensões no campo e igualmente alimentado relações de poder entre os que estão na universidade (pesquisando e ensinando) e entre estes acadêmicos e aqueles que estão na prática (no mercado de trabalho). Reflexos dessas relações e tensões podem ser percebidos nos currículos, ainda fragmentados em disciplinas teóricas e práticas, fator de separação igualmente entre os professores – “os teóricos” e “os práticos”, separações essas que não contribuem para uma práxis e dificultam uma transformação nas teorias e práticas do jornalismo.

O currículo é uma questão de poder, pois “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2010, p. 16). Nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, porque “descreve como uma descoberta algo que ela própria criou” (SILVA, 2010, p. 12). O conhecimento está sempre implicado em relações de poder e há relação entre os conhecimentos selecionados, a

8 O processo de implantação desses currículos envolveu profissionais e instituições, como governos, Unesco, professores, empresas, etc. (MEDITSCH, 2012)

constituição das identidades profissionais e as formas como se moldam percepções da realidade. Nas relações entre saber e poder, ao partir para uma análise do campo jornalístico e suas conexões com a criação dos cursos de Comunicação Social no Brasil (conforme muito bem resgatado por Meditsch), contextualizando o período histórico e cultural da produção científica, podemos chegar mais perto de questões que talvez fiquem subjacentes, mas ainda assim sejam vitais para a compreensão desta “aproximação” de teoria e prática a que me refiro. Penso, pelo que já argumentei, que talvez o conhecimento produzido pelo jornalismo possa ter mais proximidade com o conhecimento produzido pela Ciência do que percebeu Genro Filho (1987), autor que os trata como distintos. E essas constatações foram observadas em alguma medida na análise sobre os discursos na prática de ensino, como será discutido em outros capítulos.

Na senda de observar o que o jornalismo conhece para entender o que ele dá a conhecer, refletindo sobre a teoria e a prática (bem como os discursos sobre elas no ensino-aprendizagem) precisei atentar para o fato de que deveria compreender *como* se pode conhecer, o que implica analisar como essas mediações são feitas nas práticas de ensino. Entendi, a partir da observação da prática (e relacionando com a teoria) em salas de aula, que se tratava de um ambiente específico (a universidade), com suas prerrogativas próprias, que não o mesmo da redação jornalística, apesar de guardarem cada vez mais afinidades no tipo de racionalidade que impera nos valores e nas formas mais preeminentes de perceber a realidade e produzir conhecimentos. Percebi que também envolvia outra e distinta profissão: a docência.

A escolha por observar a formação de jornalistas no âmbito da universidade demandou refletir sobre as especificidades deste universo de pesquisa em relação macrossocial com os sistemas de poder-saber. Afinal, como nos diz Derrida, “a universidade faz profissão da verdade. Ela declara, promete um compromisso sem limites para com a verdade” (DERRIDA, 2003, p. 14). Seria equitativamente a universidade um lugar “de resistência crítica – e mais do que crítica – a todos os poderes de apropriação dogmáticos e injustos” (DERRIDA, 2003, p.16). No entanto por suas relações com os poderes sociais, econômicos e políticos, a universidade vem sendo cada vez mais perpassada por regimes de verdade, influenciada pelo sistema-mundo capitalista, aproximando-se muito mais das lógicas mercadológicas do que de seu papel “incondicional”, nos termos de Derrida, como uma resistência que poderia opô-la

a um grande número de poderes: aos poderes do Estado (e portanto aos poderes políticos do Estado-nação e à sua fantasia de soberania indivisível; com isso a Universidade seria desde logo não apenas cosmopolítica, mas universal, estendendo-se assim para além da cidadania mundial e do Estado-nação em geral), aos poderes econômicos (às concentrações de

capitais nacionais e internacionais), aos poderes midiáticos, ideológicos, religiosos, culturais, etc., em suma, a todos os poderes que limitam a democracia por vir. A Universidade deveria, portanto, ser também o lugar em que nada está livre do questionamento, nem mesmo a figura atual e determinada da democracia; nem mesmo ainda a autoridade da forma “questão”, do pensamento como “questionamento” (DERRIDA, 2003, p. 18).

O entendimento de que a universidade é um lugar de saber onde reside o pensamento crítico, um espaço ao mesmo tempo de poder e de resistência, *locus* das Humanidades, foi mobilizador para refletir sobre a formação dos jornalistas nesse universo – igualmente entendido como potencializador para o cumprimento do devir desta profissão como socialmente mais transformadora. Segundo Derrida, as Humanidades figuram como um lugar de excelência, privilegiado para a discussão, desconstrução, reelaboração e para “repensar o conceito de homem, a figura da humanidade em geral [...] e como lugar de resistência irredentista, até mesmo, analogicamente, como uma espécie de princípio de desobediência civil, ou ainda, de dissidência de uma lei superior e de uma justiça do pensamento” (DERRIDA, 2003, p. 24).

Tendo em vista que no Brasil a maior parte dos jornalistas profissionais (89%⁹) é formada em cursos superiores de Jornalismo, interessa pensar a formação teórica, crítica e prática destes profissionais observando em suas condições de pensamento também os elementos concernentes à universidade. Nesse sentido, a decisão de escolher a universidade pública como universo de pesquisa neste estudo considerou o característico papel social desta instituição e foi tomada por acreditar que o conhecimento por ela produzido se dá de forma mais autônoma, consentânea com os valores sociais e universais que lhes são peculiares. Esta decisão também se deu pela compreensão de que a universidade pública operaria sem os constrangimentos a que podem estar submetidas as instituições privadas – principalmente pelas relações destas últimas com os valores religiosos e/ou de mercado (como, por exemplo, considerar alunos como clientes). Entretanto, a história da universidade pública no Brasil demonstra como esta instituição foi de igual maneira constituída e atravessada por relações de poder, que vão desde seus vínculos estatais com governos, passando pelas diferentes incorporações das lógicas de mercado, sendo permanentemente assinalada por crises e, em mesma medida, demandando recursos de perene resistência. É interessante perceber essas relações entre os funcionamentos (sociais, políticos e econômicos) da sociedade e da Universidade, em especial sobre a consonância dos valores dominantes, das hierarquias e das

9 De acordo com os dados da pesquisa “Quem é o jornalista brasileiro? Perfil da profissão no país”, realizada no ano de 2012 pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC, em convênio com a Federação dos Jornalistas (FENAJ).

relações de poder em ambas. Por esse prisma, há também pistas de como o Outro é forjado nos sistemas de produção de desigualdades que são engendrados e perpassam estes dois universos (sociedade e universidade), num movimento de retroalimentação permanente ao longo de diferentes períodos que, ainda assim, são sempre marcados por reações ao poder.

A história da universidade envolve poder, saber e resistência. Apesar de a primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro – ter sido criada em 1920 (SOARES, 2002), foi somente no governo ditatorial de Getúlio Vargas, na década de 1930, que foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que, entre outras coisas, determina “que a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular” (SOARES, 2002, p. 27). Nessa mesma década, o ano de 1934 foi emblemático nas disputas entre os valores conservadores e democráticos no âmbito da política nacional e universitária. Foi nesse período que Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Distrito Federal, criou a Universidade do Distrito Federal, composta por um grupo de importantes intelectuais brasileiros desafiados a pensar e aplicar os princípios da educação democrática, projeto que, de tão exitoso, acabou resultando em um novo modelo de universidade durante um curto mas considerado rico período (SANTOS, 2008). Entretanto, por ter se tornado tão exitoso – e democrático –, causou incômodos políticos que resultaram na exoneração de Anísio Teixeira por Getúlio Vargas, que acabou empossando como reitor um intelectual conservador cuja missão era dismantelar aquele projeto (SANTOS, 2008).

Constituída em período de restrição das liberdades civis, a universidade pública brasileira foi sempre um espaço de tensões e contestações, uma permanente disputa de forças que sempre encontrou resistências, mas não deixou de sofrer fortes impactos políticos, sociais e econômicos que incidiram diretamente nos modos de produção do conhecimento. Num país em que a educação sempre foi vista como um privilégio (restrito a determinados sujeitos, com determinados marcadores sociais) e não como um direito (CHAUÍ, 2001), contribuindo para a criação de abismos ainda maiores numa sociedade marcadamente desigual, a instituição universitária nasce e não se constitui apartada disso. Afinal, como ensina Fávero, “basta lembrar que ela [a universidade] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias” (FAVERO, 2006, p. 19). Ao longo da história, foi um lugar de prestígio restrito às elites masculinas e brancas, obedecendo a uma ordem social hierárquica traçada por uma “ideologia autoritária que naturaliza as desigualdades e exclusões” (CHAUÍ, 2001, p. 16), elemento esse que se expressou no modo de funcionamento da

política e da própria universidade. Nesse contexto, somente a partir da década de 1940, “com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio” (SOARES, 2002, p. 30).

A integração da universidade com os regimes de poder se deu, tanto em seu próprio âmbito como em sua participação na organização social, a partir da reprodução do sistema-mundo (capitalista, masculinista, racista, etc.), como se pode perceber ao longo da história e a partir de marcos políticos que se refletiram nas formas de construção do saber acadêmico e das políticas de ensino. Entre os impasses e crises vividos pela universidade pública em diferentes períodos, gostaria de centrar a discussão em algumas de suas relações com as macro-políticas que, sobretudo, assinalaram a incidência das lógicas e valores de mercado nas condições de produção do conhecimento.

Boaventura de Sousa Santos (2008) descreve que as universidades públicas, em diferentes países, vivenciaram crises cujas bases eram semelhantes, ainda que obedecendo às especificidades de cada país. O sociólogo assim descreve essas crises em nível mundial:

Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2008, p. 14).

O autor afirma que nos últimos 30 anos houve uma crise institucional provocada pela “perda do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização na maioria das universidades públicas. As causas e consequências variaram de país para país” (SANTOS, 2008, p. 16). Ele explica que nos países que vivenciaram ditaduras a crise institucional teve duas razões:

a de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico; e a de pôr a universidade ao serviço

de projectos modernizadores, autoritários, abrindo ao sector privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários (SANTOS, 2008, p.17).

É no marco político (econômico e social) da ditadura militar no Brasil que se dá a Reforma Universitária de 1968. Uma forte mobilização estudantil foi responsável pela reivindicação de soluções para os problemas educacionais universitários pelo governo, que acabou sensibilizando diferentes segmentos da sociedade, marcando o período de uma das mais conhecidas crises da universidade brasileira. “A resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a 'crise da Universidade'”. No Relatório Final desse grupo aparece registrado que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, não podendo deixar de “exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 17)” (FÁVERO, 2006, p. 32)

É interessante perceber que, em meio a um regime político ditatorial, a crise da universidade é sublinhada pela resistência manifestada que, apesar de sua relevância, não teve avanços plenos e sofreu as restrições típicas de um controle político autoritário que se vê contestado. Nesses casos, como diz Fávero, “o que prevalece é a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras sem o avanço efetivo na solução dos problemas” (FÁVERO, 2006, p.33). É nesse contexto conservador que acontece esta Reforma, originada na busca de melhores condições de ensino por parte dos estudantes e professores e que acabou sendo promovida pelo governo ditatorial com o alegado objetivo de modernização da universidade:

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de **umentar a eficiência e a produtividade da universidade**, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, **elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo** (FÁVERO, 2006, p.34, grifos meus).

A Reforma resultou também no aumento do número de discentes – ainda que o perfil estudantil fosse predominantemente de sujeitos de determinadas classes (média e alta), gênero (masculino) e raça (brancos) – e no rebaixamento do nível de ensino, pois havia “na ideia de massificação o pressuposto [de] uma concepção elitista do saber que, aliado ao baixo investimento em infra-estrutura de atendimento (seja na aquisição de equipamentos, seja no aumento e qualificação do número de profissionais), dá mostras de que nessa política está implícita a ideia de que para a 'massa' qualquer saber é suficiente”(CHAUÍ, 2001, p.51). A chamada “modernização da universidade” brasileira recebeu críticas por ter sido fundamentada a partir de valores que reforçam as desigualdades tanto da sociedade quanto dela própria, consolidando um viés tecnicista de produção do pensamento que mais servia, segundo Marilena Chauí, aos propósitos das classes dominantes do que da população de modo geral.

A ditadura impunha suas normas e o ensino na universidade pública foi reformado envolto às ideias que “vinculavam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional” (CHAUÍ, 2001, p. 51), cenário histórico marcado também pela perseguição a alunos e professores, muitos dos quais afastados compulsoriamente. Através destes princípios e ações, determinou-se, então, não apenas quem ensinaria, mas o que e como os saberes seriam partilhados nesse universo, resultando em perdas significativas nos modos como o conhecimento poderia ser produzido. Entre os diferentes impactos, tensões e resistências que culminaram na Reforma de 1968 está a origem da estruturação da universidade segundo o modelo organizacional empresarial, obediente às leis de mercado, que acabou por fragmentar a universidade em todos os níveis, seguindo o princípio da empresa capitalista – separar para controlar – (CHAUI, 2001) e estruturando-se segundo os modelos organizacionais destas: “isto é, tem rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p. 56).

Outro marco histórico entre as relações políticas, econômicas e sociais e a universidade se dá a partir da década de 1990, período em que

emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. [...] um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projecto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade (SANTOS, 2008, p. 20)

Através de uma nova ordem mundial, a universidade pública foi paulatinamente ampliando a lógica das empresas a partir de uma racionalidade advinda do mercado. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, “avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização [...] é exclusivamente mercantil” (SANTOS, 2008, p. 20). Segundo ele, a nova ordem neoliberal criou um projeto político-educacional que não deve ser entendido como resultado de uma teoria da conspiração, mas trata-se sim

de uma componente de um processo bem mais amplo, a incessante necessidade de submeter à valorização capitalista – transformando utilidades em mercadorias – novas áreas da vida social. A educação, tal como saúde, tal como o ar que respiramos, estão sujeitos a essa lógica que só não é inelutável na medida em que os actores sociais lhe fizerem frente, explorando as suas contradições, aumentando os custos políticos da sua aplicação (SANTOS, 2008, p. 21)

Os efeitos do neoliberalismo se deram em escala mundial causando transformações em diferentes espaços públicos, especialmente pela incorporação das lógicas e das racionalidades mercadológicas em lugares até então exógenos a elas.

As universidades são apenas um local entre muitos outros onde podemos observar os efeitos do neoliberalismo e a ascensão do “Novo Gerenciamento Público”. O que testemunhamos aqui é a transformação da idéia liberal e iluminista tradicional, da universidade como um lugar de altos estudos, na idéia moderna da universidade como corporação empresarial cujo interesse primário é a parceria com o mercado: atender as necessidades do comércio, maximizar investimentos e retornos econômicos e obter vantagem competitiva na “Economia do Conhecimento Global” (SHORE, 2009, p. 31)

Os *rankings* nacionais e mundiais das universidades dão conta das competições fomentadas por essa “Economia do Conhecimento Global”, mas igualmente dão mostras das repercussões disto nas atividades que demandam reflexão (STRATHERN, 1999) e sobre o comportamento (e a subjetividade) dos acadêmicos (SHORE, 2009). Entre os tantos e diferentes impactos que até hoje marcam as condições de produção de conhecimentos na universidade, destaco aqueles que dizem respeito ao ensino, à aprendizagem e à pesquisa, solapados por uma racionalidade capitalista. Tal racionalidade se estabelece cada vez mais a partir da criação de uma cultura de auditoria, de governança liberal (SHORE, 2009) desenvolvida a partir de critérios de avaliação oriundos das lógicas de mercado. Esta racionalidade, economicista, tecnicista e administrativa, desenvolvida mundialmente e, no Brasil, a partir dos ideais de modernização, atravessa a organização da produção do conhecimento no âmbito da universidade, bem como suas hierarquias de poder e de

prestígio, tanto dos agentes do campo quanto das áreas de conhecimento. Cria-se então, a partir das medições avaliativas, uma nova moralidade de resultados (STRATHERN, 1999), que preza por critérios quantitativos para exprimir realidades qualitativas, promovendo a competitividade, a meritocracia e os demais valores mercadológicos que limitam o cumprimento da função essencial desta instituição que é o pensar: “pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência” (CHAUÍ, 2001, p. 59).

Assim, a universidade se estruturou de tal forma “para que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar” (CHAUÍ, 2001, p. 62). Pautada pelos valores que constituem a cultura de um campo distinto – o mercado – a universidade incorporou

expectativas gerenciais que supõem mais profissionalismo no funcionamento da atividade acadêmica. Trata-se da necessidade desenfreada de aperfeiçoamento. O custo? A sobrecarga é mais do que uma questão de demandas concorrentes no tempo. No ensino superior, torna-se um ataque àquelas atividades que demandam reflexão (maturação, certo lapso de tempo para crescimento). A prova de desempenho e produtividade exige uma produção que seja mensurável e, portanto, se torne visível. Esta perspectiva subverte o papel central que o tempo sem resultados visíveis tem para o ensino e a pesquisa. No ensino, é preciso um lapso de tempo — o processo não é de consumo, mas de absorção e reformulação. Na pesquisa, a pressa deve ser deixada de lado em nome das atividades inúteis que precedem as descobertas originais. Ambos exigem períodos não produtivos. Mas quase não há linguagem na cultura de avaliação para discutir a produtividade do tempo não produtivo. Ao contrário, o próprio conceito de sobrecarga sugere uma inadequação administrativa por parte do profissional da academia — ele não saberia imprimir o ritmo correto. É preciso fazer tempo. O resultado é um sentido vago, persistente e arrasador de fracasso. Tudo isso somado à superposição entre administração e desempenho acadêmico (STRATHERN, 1999, p. 29).

Nesta mesma linha de raciocínio, Cris Shore refere-se à implementação dos sistemas de “aferição da qualidade” nas universidades, baseados na lógica do mercado, como a criação de uma “cultura de auditoria” (SHORE, 2009) e destaca seus aspectos “globalizados pelo desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que se impôs internacionalmente” (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 18). No Brasil, os efeitos da adoção destas perspectivas de pensamento (desta racionalidade) e dessa cultura podem ser percebidos cada vez mais no âmbito das universidades públicas, com impactos tanto nas relações de trabalho quanto nos processos de aprendizagens e produção do saber, principalmente tendo em vista que

os novos regimes de auditoria também precipitaram uma mudança no gerenciamento de universidades, que agora são definidas em termos de suas equipes de gerenciamento e

administração. Os acadêmicos não são mais tratados como membros constitutivos da universidade, mas como seus *empregados*, uma força de trabalho proletária individualizada que deve ser “subordinada à hierarquia organizacional de gerentes, pessoas de quem a ‘Universidade’ deve exigir excelência”. Como Bill Readings observou uma década atrás, as universidades se tornaram “líderes de mercado” em marcas de qualidade e na busca de “excelência”. No entanto, “a aplicabilidade geral do termo excelência”, continua Readings (1996, p. 23), “está em relação direta com o seu caráter vazio”. [...] A cultura de auditoria também mudou o conteúdo e o estilo do currículo. Para ser auditada, a “experiência de aprendizado” precisa agora ser quantificada e padronizada de forma que possa ser medida. Os méritos do currículo agora são calculados em termos daquilo que é mais visível ao escrutínio externo: habilidades tangíveis, transferíveis e vendáveis. Para muitos acadêmicos: não importa mais realmente se um professor ou uma professora ensina bem ou mal, ou se eles às vezes inspiram seus alunos; é muito mais importante que tenham produzido planos para seus cursos, bibliografias, esboços disso, daquilo e daquilo outro, em suma toda a parafernália de fútil burocratização exigida para assessores que vêm do alto como emissários do castelo de Kafka (JOHNSON, 1994, p. 379) (SHORE, 2009, p. 44-45).

Mais recentemente no Brasil, algumas políticas sociais para o ensino superior, como as de cotas, têm ampliado o acesso da população historicamente excluída do universo acadêmico, políticas estas promovidas no contexto de outras políticas sociais voltadas para a população oriunda das classes mais baixas, implementadas a partir do ano de 2003. Observando as mudanças e ampliações do ingresso de sujeitos até então majoritariamente apartados do acesso ao nível superior, a política de cotas (ou políticas afirmativas), por exemplo, vem sendo objeto de diferentes disputas e polêmicas, dentro e fora da universidade, marcando ao mesmo tempo mudanças e reificações, especialmente no que diz respeito aos valores hegemônicos. Mesmo com os bons índices de desempenho estudantil dos chamados “alunos cotistas”, em grande parte em pé de igualdade com o desempenho dos demais, de acordo com as pesquisas divulgadas¹⁰, não cessam de surgir notícias acerca do enfrentamento aos diferentes confrontos das alteridades entre alunos/alunos e alunos/professores.

O Outro do *ethos* universitário está em maior medida nas salas de aula das universidades públicas, marcado principalmente pelas diferenças de classe e de raça. No entanto, esta ampliação quantitativa, ainda que em meu entendimento louvável e justa, ao ser promovida dentro de uma epistemologia da diversidade – e não da diferença – talvez dificulte uma ação mais efetiva nas

10 Ver alguns dados em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7102; <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf> ; <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/DesempenhoCotistasUFBA.pdf> ; https://www.ufpe.br/agencia/clipping/index.php?option=com_content&view=article&id=7316:cai-por-terra-o-mito-do-mau-desempenho&catid=72&Itemid=122; http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2012/2012_EnAPG407.pdf; http://www.istoe.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL

transformações culturais necessárias para que essas diferenças deixem de resultar em desigualdades. Ou seja, assumida numa perspectiva da diversidade, que é “ligada à ideia de tolerância ou de convivência”, não investe no trato da alteridade pelo prisma da diferença, “que é mais ligada à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas” (MISKOLCI, 2012b, p. 15). Pois,

quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é 'cada um no seu quadrado', uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação deste Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (MISCKOLCI, 2012b, p. 16).

Sem pretender adentrar mais profundamente na discussão acerca das políticas de ampliação do acesso à universidade pública, por não ser esse o centro deste trabalho, ainda assim algumas indagações foram surgindo a respeito ao longo da pesquisa, principalmente no que diz respeito às relações de poder e de saber no trato com a diferença nos processos de produção do conhecimento. Observar como acontecem os encontros de alteridade no ensino-aprendizagem, nas relações entre discente/discente, docente/discente, docente/docente, bem como perceber quais são os saberes e as práticas (pedagógicas e discursivas) envolvidos no percurso de construção do conhecimento – e no do jornalismo em especial – pode dar algumas pistas acerca da circulação dos valores sociais hegemônicos. E, nesse sentido, ampliei o olhar na pesquisa para estas relações, discursos e práticas no processo de ensino-aprendizagem também instigada por vivências com atores do campo do Jornalismo que não foram interlocutores diretos da pesquisa, mas que de igual maneira contribuíram para pensar algumas questões sobre como esses valores de algum modo vão perpassando esse processo.

Para refletir sobre os sentidos produzidos entre uma teoria que é ensinada descolada da prática no Jornalismo, bem como suas implicações nos tipos de conhecimentos hegemônicos que produz, há na perspectiva do ensino-aprendizagem na universidade um lugar interessante de se observar com vistas às práticas pedagógicas e suas funções nestas históricas problemáticas do campo, como já muito bem observou Eduardo Meditsch (1992; 2012). Uma formação que não incentive a autonomia e não preveja a capacidade de agência¹¹ presta-se a reproduzir hegemonias e

11 Agência: “A percepção de que o self é um ser social autorizado (ORTNER, 1996:10); “a capacidade sócio-culturalmente mediada de agir” (AHEARN, 2001:112); “a propriedade das entidades (i) que têm algum grau de controle sobre o seu próprio comportamento (ii), cujas ações no mundo afetam outras entidades e (iii) cujas ações são objeto de avaliação” (DURANTI, 2004:453)” (ORTNER, 2007, p.52)

ser pouco afeita à relativização, algo fundamental para quem está em processo de formação com vistas a narrar a realidade social. No caso do jornalismo, pode inclusive se configurar numa autocensura, em especial por parte dos novatos na profissão que, por mais suscetíveis que sejam aos constrangimentos impostos pelas empresas, podem acabar, de antemão, deixando de propor diferentes pautas, perspectivas e abordagens, por receio de serem impedidos ou de sofrerem sanções.

Mais do que pensar os conceitos e discursos circulantes no âmbito formativo, há que se conjecturar como as práticas pedagógicas e educacionais – teorias em ato – se constituem no campo específico do Jornalismo. O investimento “em novas e diferentes teorias de ensino e aprendizagem e [...] nas estruturas que afetam a dinâmica de sala de aula” (ARRUDA; PORTAL, 2012, p. 203) pode igualmente ser um caminho para pensar a forma de promover inovações em diversos âmbitos da constituição da identidade profissional dos jornalistas, em especial na teorização sobre a própria prática. Em alguma medida se percebe o quanto os paradigmas, métodos e práticas pedagógicas dominantes (e mais afeitos às compreensões da realidade à luz da modernidade) na universidade acabam servindo de forma mais restritiva para o ensino-aprendizagem, para a pesquisa e para a produção teórica no campo do Jornalismo como um todo. Há indicativos de que a organização da instituição universitária esteja mais voltada para a reprodução das lógicas e racionalidades dominantes (e de mercado) que, além de precarizar as condições de trabalho dos professores em diversos âmbitos, inclusive não estimulando a integração entre graduação e pós-graduação, acaba por interferir nas formas de produção do conhecimento (CHAUI, 2001). Com estes sistemas de poder-saber na universidade, o conhecimento produzido para, sobre e no Jornalismo (MEDITSCH, 2014) acaba sendo de igual maneira influenciado. Desta forma, compreende-se o fato de ainda viger discursos sobre o jornalismo com algumas noções acerca de um poder “avassalador” do mercado (no ensino, na aprendizagem, na pesquisa e na prática jornalística), de estruturas rígidas, de poucas capacidades transformativas e de determinadas concepções sobre realidade/verdade fixada no referente. Nesse sentido, o investimento numa política efetiva de formação docente pode ser um dos caminhos pelos quais a prática, tanto de ensino como profissional (do jornalismo), pode ser transformada, deixando de ser relegada aos desejos e às buscas individuais que, de forma isolada e solitária, vêm resistindo para intervir em nossas possibilidades de pensar e agir criticamente:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre

o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo, como a do crítico, é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior a comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2013, p.39-40)

O jornalismo imbricado aos sistemas de poder e de saber acaba refletindo-os em diferentes âmbitos dos conhecimentos que produz (e reproduz). Dá mostras de tecer e ser tecido por muitos e diversos elementos que resultam em obstáculos para uma práxis, fundamental para a transformação de suas práticas e para a produção de novas teorias. Entretanto, mesmo permeado por e permeante dos regimes de verdade, o jornalismo não apenas possui um potencial crítico revolucionário (GENRO FILHO, 1987), como conserva as marcas da resistência típicas dos espaços onde o poder circula. Ao transitar observando conceitualmente diferentes instâncias e relações que circundam o jornalismo pensado como uma forma de conhecimento pode-se entendê-lo participando destes sistemas. Ainda que os resultados historicamente tenham sido mais favoráveis ao poder dominante, isso nunca acontece “tão cristalinamente, nunca tão completamente, nunca tão definitivamente quanto desejado. O híbrido carrega as marcas do poder, mas também da resistência” (SILVA, 2010, p. 129). E a adoção das perspectivas foucaultianas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e feministas foram caminhos proveitosos para estas percepções. Nesse sentido, é interessante conhecer para tentar transformar e do mesmo modo perceber na prática como se dão as resistências e as convergências.

No caso do jornalismo, seja no mercado ou na universidade (ensino, aprendizagem ou pesquisa), são muitos e também diversos os exemplos de renitência e de desejos de transformação. E foi também com esse olhar, a fim de perceber não apenas as forças do poder assujeitador, mas também as diferentes formas de resistência nas práticas que envolvem a produção do conhecimento na formação dos jornalistas, que este estudo se desenvolveu. Olhando para as práticas de ensino-aprendizagem a partir destas vertentes conceituais, a pesquisa procurou observar como essas

complexidades vão se dando para poder refletir a partir delas, sobretudo observando como estão postas em relação, numa tentativa de igual reflexividade. Na perspectiva de Foucault, a postura adotada neste estudo inspirou-se no que seria o problema político do intelectual segundo este filósofo:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico à medida que a própria verdade é poder –, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade (FOUCAULT, 2012, p. 54).

Assim, o conjunto de lentes teóricas e metodológicas aqui adotadas indicam os modos como a realidade foi interpretada, compreendida em suas relações macro e microsociais a partir dos universos observados, num exercício metódico que passo a discutir a seguir para continuar indicando onde se situa a objetividade corporificada (HARAWAY, 2005) para as reflexões que são colocadas nesta tese.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, que se originou do interesse em compreender as formas culturais – discursos e práticas que produzem atitudes culturais (ORTNER, 2007a) – presentes no ensino-aprendizagem dos saberes de profissão do jornalismo na Universidade. Em especial, observando os elementos que envolvem as convenções sociais circulantes nos discursos sobre a teoria e prática e nas interações sociais. Por envolver em seu problema de pesquisa questões relativas à Cultura (tanto da sociedade, quanto do Jornalismo) este estudo baseia-se teórica e metodologicamente nos paradigmas pós-estruturalista e interpretativo, o que “naturalmente” indica método qualitativo como meio de investigação em sintonia com os postulados epistemológicos adotados. A inspiração na etnografia, método por excelência da Antropologia, foi o caminho encontrado para investigar o universo de pesquisa a partir do uso das técnicas da observação participante e da descrição densa, as quais discuto apresentando sua adequação para as compreensões acerca das realidades observadas. São também apresentados os dilemas éticos, o universo da pesquisa, seus principais interlocutores, bem como os demais procedimentos metodológicos adotados. Tal como um “desenho” acerca dos caminhos percorridos, este capítulo se dedica a fundamentar e discutir as bases pelas quais o estudo é desenvolvido metodicamente e dar a dimensão das escolhas, limitações e prismas pelos quais o universo pesquisado é compreendido.

3.1 Metodologia e técnicas de pesquisa

A opção pelo método qualitativo foi praticamente inevitável para a consecução desta pesquisa, em consonância com seu problema e objetivos, elementos estes que delimitaram o interesse na compreensão de formas culturais (discursos e práticas). Essa escolha se deu especialmente por tratar-se de uma abordagem metodológica que deriva “da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade” (HAGUETTE, 1992, p. 20) e, como tal, parte do pressuposto de que “os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais, [tornando] necessário que cada caso concreto seja compreendido em sua singularidade” (GOLDENBERG, 2007, p.18). Há, também, no método qualitativo, “o reconhecimento de que a sociedade é constituída de micro-poderes que, em seu conjunto, configuram as estruturas maciças, aparentemente invariantes, atuando de forma

inexorável na ação individual” (HAGUETTE, 1992, p. 20). Esse viés metodológico “se caracteriza em seu processo pela interpretação, diferentemente da perspectiva quantitativa, que busca efetividades” (OROZCO-GÓMEZ, 1997, p. 71).

Em sentido oposto aos métodos de vertente positivista e/ou funcionalistas, que visam às aferições, desvelamentos e uma postura que promova uma separação radical entre os sujeitos e seus objetos de pesquisa, o viés qualitativo mostra-se pertinente para os propósitos deste estudo porque permite “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (FLICK, 2009, p. 8). Para a observação da realidade, este método oferece uma dimensão epistemológica em que as subjetividades, tanto dos pesquisadores como dos sujeitos de pesquisa, são previstas e partícipes na construção desse conhecimento.

Pela ótica qualitativa, os objetos de estudo não são dados de antemão, sequer são pretendidas medições e generalizações a respeito, mas construídos em processo, com a previsão de uma ativa participação do/a pesquisador/a. Em contraste com as premissas das metodologias quantitativas, que prescrevem que “o processo de investigação não se contamine com a posição do investigador [...], na perspectiva qualitativa [...] se busca que o investigador se engaje, adentre o objeto de estudo [...] vá descobrindo novos elementos, novas relações, e os vá explorando e entendendo paulatinamente” (OROZCO-GOMÉZ, 1997, p. 75, minha tradução). Nesse sentido, os/as cientistas sociais

que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios são sujeitos e objetos de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto de pesquisa, é natural que os cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes cientistas buscam compreender os valores, as crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado (GOLDENBERG, 2007, p. 19).

Ações que demandam uma ativa participação reflexiva por parte dos/as pesquisadores/as integram as principais características do método qualitativo, que “tem como preocupação central descrições, compreensões e interpretações dos fatos ao invés de medições” (MARTINS, THEÓPHILO, 2007, p. 136). Dentre as muitas possibilidades metodológicas de natureza qualitativa, este estudo inspirou-se na pesquisa etnográfica, que “em nada é incompatível com o trabalho conduzido por [...] outras disciplinas sociais, particularmente quando [...] articulam a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p.

17). Por se tratar de uma investigação que tem, em linhas gerais, como pano de fundo, o desejo de conhecer a cultura subjacente à identidade profissional dos jornalistas, a partir da observação dos modos particulares de interação de um determinado grupo social (os jornalistas em formação), a escolha do método etnográfico conflui para os propósitos de pesquisa, uma vez que:

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a **etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos**. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (ANGROSINO, 2009, p. 16, grifo meu).

Observar como estão sendo formados os jornalistas, em âmbito universitário, tem o objetivo de compreender como se estabelecem as relações sociais, educacionais e culturais, bem como entender de que maneira os parâmetros normativos e convenções sociais perpassam esses processos formativos. Entretanto, cabe referir que, de acordo com a perspectiva metodológica adotada, este estudo não visa e nem prevê uma generalização dos dados e do universo observado, como em outras pesquisas em que o particular é utilizado para ilustrar ou testar alguma afirmação geral. “Neste tipo de pesquisa, essa relação é praticamente invertida. [Na etnografia], feita a observação, o pesquisador procura definir quais as generalizações possíveis” (FONSECA, 1999, p. 60). É possível compreender na aplicação do método que “a insistência – na visão antropológica – no aspecto social do comportamento leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual” (FONSECA, 1999, p. 59), o que se pretende que seja observado tanto na narrativa resultante desta pesquisa, quanto tomado de antemão na leitura feita sobre ela. Destarte, os sujeitos de pesquisa não são

escolhidos por serem estatisticamente representativos de algum tipo ideal. Mas para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, foi necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico (FONSECA, 1999, p. 63).

No método etnográfico, na perspectiva da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz (2008), a cultura é objeto próprio da antropologia, considerada uma teia de significados tecida, publicada e compartilhada pelo próprio ser humano, e como um texto deve ser interpretada pelo/a etnógrafo/a. O encontro intersubjetivo é parte integrante do método, componente importante das interpretações sobre a cultura em análise. Como observa FONSECA (1999, p. 59), “na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que 'está sendo dito' por nossos interlocutores”, ou,

como diz Geertz:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 07).

Como uma forma de análise cultural, uma pesquisa de cunho etnográfico não se pretende definitiva ou definidora, causa mais dúvidas do que certeza. E jamais será completa. Essa sensação de falta é, inclusive, uma das características mais marcantes no processo de pesquisa, e não se extingue com o seu fechamento. Como ensina Geertz,

a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto focado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. Mas essa é que é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas (GEERTZ, 2008, p. 26).

A adoção dessa perspectiva metodológica considera ainda outras características do método etnográfico, como por exemplo:

Forte ênfase em explorar a natureza de um fenômeno social particular, em vez de partir para o teste de hipóteses a seu respeito; tendência a trabalhar primeiramente com dados “não estruturados”, ou seja, que não tenham sido codificados no momento da coleta de dados em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas; investigação detalhada de um pequeno número de casos, talvez de apenas um caso; análise de dados que envolva interpretação explícita dos significados e das funções das ações humanas, cujo produto assume principalmente a forma de descrições e explicações verbais, com a quantificação e a análise estatística desempenhando, quando muito, um papel secundário (FLICK, 2007, p. 159).

A antropologia é a ciência da alteridade e, como tal, tem no método etnográfico seu eixo teórico-metodológico, o cerne de toda a formação dos antropólogos, o que envolve aprender uma longa e permanentemente refletida tradição de pensamento, ação que tem a aprendizagem no encontro com o Outro o seu principal objetivo e também desafio. Nesse sentido, a inspiração na etnografia se dá por se tratar de um método que permite uma aproximação e uma “leitura” das realidades observadas. O método serve como uma “lente” enriquecedora para a apreciação dos processos e práticas culturais, para os encontros com a alteridade, motivo pelo qual também vem sendo cada vez mais um caminho importante para a produção do conhecimento em outras áreas, como na Comunicação e no Jornalismo. Entretanto, é importante ressaltar que este estudo não é uma etnografia, em sentido estrito. Trata-se de um recorte etnográfico, o que se dá não só em

virtude de minha formação, mas também em relação ao tempo de imersão na fase empírica. Seguir rigorosamente o método implicaria longos períodos de imersão do/a pesquisador/a no campo (no mínimo, em torno de um ano), muito superior aos tempos de permanência que foram possíveis neste estudo, que foi de dois meses de estada em cada uma das duas cidades, e de um mês de observação das turmas em sala de aula. A construção narrativa também não se estruturou nos mesmos moldes das narrativas etnográficas, apesar de igualmente buscar referências estilístico-metodológicas nestas para a fase da discussão dos dados, a serem apresentados nos próximos capítulos.

Apesar de já ter experimentado a etnografia no mestrado, os desconfortos não deixam de ser permanentes, mesmo após findada a investigação de campo. Diria até que esse desconforto aumenta na medida da necessidade da vigilância epistemológica, dos cuidados éticos e das tomadas de decisão nos demais procedimentos metódicos (como os de categorização, análise e publicização dos dados) que, se por um lado contribui para a produção de um saber localizado responsável (HARAWAY, 2005), por outro é sempre dado como inacabado, complexo, mas principalmente enriquecedor, em especial no processo de produção do conhecimento por parte do/a pesquisador/a. Cabe destacar também que esta perspectiva metodológica é pertinente aos propósitos desta pesquisa (problema, objetivos e universo) e enriquecedora para as compreensões pretendidas, bem como é desenvolvida com o máximo rigor nos procedimentos.

A etnografia é composta por diferentes procedimentos, “incluindo levantamento de dados de pesquisa probabilística e quantitativa (demografia, morfologia, geografia, genealogia, etc.)” (ROCHA; ECKERT, 2008, *online*). Mas a observação participante, com o uso da descrição densa, “é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos” (ROCHA; ECKERT, 2008, *online*). É através da observação participante que “os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar, isto é, meio através do qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’ [...]” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, 34). A construção do conhecimento no encontro de alteridades, num processo em que o/a pesquisador/a se desloca de seu universo cultural (em maior ou menor medida) para buscar entranhar-se num universo desconhecido que precisa compreender é sem dúvida um desafio e uma oportunidade única como processo cognoscente. A razão e a emoção estão juntas, assim como são acionados todos os sentidos num processo em que o corpo, a identidade, os sentimentos, os valores culturais e demais elementos da subjetividade humana são parte integrante do modo de conhecer.

No decurso da significação, desde a fase empírica, “o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Strauss, os hóspedes não convidados da situação etnográfica. E tudo indica que tal intrusão da subjetividade, e da carga afetiva que vem com ela, dentro da rotina intelectualizada da pesquisa antropológica, é um dado sistemático da situação” (DA MATTA, *online*).

O trabalho de campo a partir das técnicas da observação participante e da descrição densa propicia uma dimensão mais ampla, ainda que sempre parcial e inacabada, do universo ao qual se pretende investigar. Sendo a “observação participante [...] uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele convivem” (LESSARD-HÉRBERT et. all, 2005, p. 155), adoto esta técnica com uso da descrição densa como parte dos procedimentos metodológicos necessários para a consecução dos objetivos da pesquisa e para a construção de aprendizagens.

Em campo, a postura adotada foi de abertura, declarada junto às instituições e a/os interlocutora/es, de forma a que todos tivessem pleno conhecimento dos objetivos da pesquisa e de que estariam sendo observados em suas rotinas cotidianas. Essas informações foram prestadas de antemão e formalizadas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que foi entregue e assinado por todas as pessoas (aluno/as e professore/as) que aceitaram participar. Trata-se de um documento que expressa o acordo prevendo a desistência da/os interlocutora/es, a qualquer tempo, assegurando assim que todos os cuidados de ordem ética seriam tomados no desenvolvimento da pesquisa, como a garantia do anonimato e o papel da pesquisadora. Assim, só foram interlocutora/es aqueles e aquelas que manifestarem o seu consentimento em todas as etapas da pesquisa e em relação a todos os procedimentos, mesmo depois de encerrada a observação.

Como parte da técnica da observação participante está a descrição pormenorizada de tudo que foi observado, tanto na interação direta com a/os interlocutora/es nas universidades quanto nas vivências da pesquisadora pela cidade, parte fundamental do método etnográfico. Para tanto, foram utilizados cadernos de notas durante as estadas em campo, tendo em vista que

é no caderno de notas de campo, onde o(a) antropólogo(a) costuma registrar dados, gráficos, anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social onde está inserido e que pretende investigar; **é o espaço onde situa o aspecto pessoal e intransferível de sua experiência direta em campo**, os problemas de relações com o grupo pesquisado, as dificuldades de acesso a determinados temas e assuntos nas entrevistas e conversas realizadas, ou ainda, as indicações de formas de superação dos limites e dos conflitos por ele vividos (ROCHA; ECKERT, 2008 – *online*, grifo meu).

Durante as observações, registrava no caderno de notas tudo que estava sendo dito, as disposições físicas das salas e das turmas (aluno/as e professore/as), as expressões corporais, etc. Como em geral as aulas eram expositivas (mesmo nas aulas práticas, havia mais falas dos professores do que dos alunos), procurava acompanhar detalhadamente e com o maior rigor tudo que era dito e feito. É interessante destacar o quanto, com o passar do tempo, a memória e a escrita vão se tornando mais ágeis, consideradas todas as limitações e recortes desses registros, ainda que inconscientemente. Em sala de aula, costumava sentar em lugares que me dessem uma condição de observação mais ampla das turmas. As anotações foram feitas não apenas nas salas de aula, mas em todos os espaços, dentro e fora da universidade, o que significa dizer que as vivências e os diálogos que tive nas cidades e com seus moradores, bem como minhas sensações, foram igualmente registradas.

A partir do caderno de notas, foram criados diários de campo, escritos cotidianamente após os períodos de observação. Os diários de campo constituem parte fundamental do processo de conhecimento do Outro e também do(a) próprio(a) pesquisador(a). Eles são

anotações diárias do que o(a) antropólogo(a) vê e ouve entre as pessoas com que ele compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas. Os diários de campo, entretanto não servem apenas como um instrumento de “passar a limpo” todas as situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado no interior de uma família moradora de uma vila popular, com quem passou um tempo para pesquisar o tema da violência urbana. Ele é o espaço fundamental para o(a) antropólogo(a) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. Um espaço para o(a) etnógrafo(a) avaliar sua própria conduta em campo, seus deslizos e acertos junto as pessoas e/ou grupos pesquisados, numa constante vigilância epistemológica (ROCHA; ECKERT, 2008, *online*).

A rotina de produção dos diários de campo é exaustiva, mas extremamente importante para as minúcias. As aulas observadas aconteciam nos períodos da manhã e da tarde, como detalho noutra sessão. Ao retornar do trabalho de campo, dedicava-me a transcrever os cadernos de notas para um documento de texto no computador e, não raro, permanecia em frente à “tela” pelo dobro do período de estada nas salas de aula. A tentativa de manter os diários rigorosamente em dia era importante para acessar a memória recente e possibilitar trazer mais elementos, memória esta que vai naturalmente se perdendo à medida que se distancia do tempo vivido. Ao final da pesquisa foram produzidas cerca de 400 páginas de diários de campo, em torno de 200 sobre cada universo investigado. Através da leitura dos diários, foram definidas as categorias de análise que resultam na divisão dos capítulos homônimos.

A partir da pesquisa de campo, os objetivos foram mais bem definidos, e uma série de elementos que não estavam previstos se impuseram, trazendo novas perspectivas para a análise. Por outro lado, esses procedimentos de pesquisa geram mais dúvidas ao longo do estudo, uma vez que a ampliação dos questionamentos é prevista metodologicamente, mas também por se tratar de um empréstimo de método sem tradição nos estudos, e principalmente na formação teórico-metodológica, dos pesquisadores/as da área do Jornalismo (e da Comunicação, de um modo geral). Acrescenta-se a isso a escolha de investigar um universo que é parte de um campo do qual sou também integrante – o do Jornalismo – o que, a priori, torna-me “familiarizada” e “aproximada” de grande parte de seus códigos culturais. Tal familiaridade também exigiu uma árdua incumbência, como a rigor acontece com os cientistas sociais que adotam o método etnográfico:

aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico em familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico. E, em ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los (DA MATTA, *online*)

Ainda que neste estudo se tenha optado por investigar a formação dos jornalistas em estados brasileiros distintos daquele onde resido, e por mais que o universo de significação seja muito similar (por se tratar de um mesmo campo – para a pesquisadora e seus interlocutores), não quer dizer que não possa ocorrer estranhamentos, pois

o fato é que dentro da grande metrópole, seja Nova York, Paris ou Rio de Janeiro, **há discontinuidades vigorosas entre o “mundo” do pesquisador e outros mundos, fazendo com que ele, mesmo sendo nova-iorquino, parisiense ou carioca, possa ter experiência de estranheza, não-reconhecimento ou até choque cultural** comparáveis à de viagens a sociedades e regiões exóticas” (VELHO, 2008, p.126-127, grifos meus)

Difícilimo é também promover um permanente exercício de reflexividade, de se colocar em perspectiva e conviver com uma “avalanche” de dúvidas, estranhamentos e familiaridades ao longo do percurso de imersão na pesquisa empírica e no trato com os dados. Torna-se fundamental buscar cada vez mais referências para pensar sobre esse tipo de experiência, para o que muito contribui o encontro com teorias antropológicas e etnografias. Entre as tantas e diferentes agruras deste tipo de pesquisa, considero ser uma das maiores o fato de lidar com a nossa leitura sobre nossos “Outros”. Leitura esta que sempre será parcial e localizada, mas que, sobretudo, amplia-se quando confrontada com as mais distintas interpretações decorrentes de nossas próprias interpretações, explicitadas em narrativa, sobre as quais não temos nenhuma ingerência. Nesse sentido, a ausência

de formação em Antropologia foi sempre sentida, nas diferentes fases da pesquisa, principalmente pela responsabilidade de trazer para o campo da Comunicação formas de ver e de pensar que nem sempre encontram entendimento mais complexo acerca do que se pretende de fato discutir, por vezes provocando deslocamentos de foco para lugares sobre os quais jamais se pretendeu dar a ver, como a individualização/pessoalização dos interlocutores da pesquisa.

O “fantasma” da pessoalização de dados de interlocutores, que costuma acontecer em leituras desse tipo de trabalho, retornou e esteve presente ao longo de todo o percurso da pesquisa: na seleção dos dados e na produção da narrativa. Falar sobre esses medos e fantasmas é importante não apenas por serem ingredientes subjetivos e objetivos da pesquisa, mas também para reforçar o compromisso metodológico desse tipo de investigação e seus propósitos sociológicos, bem distintos daqueles considerados psicológicos, como ensina Claudia Fonseca:

É no intuito de **descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social** que os etnógrafos abraçam a observação participante - para tentar dar conta da totalidade do sistema. Acreditam que é através desse prisma que a experiência pessoal de cada indivíduo assume um sentido. Lévi-Strauss, na introdução à obra de Mauss, reitera esta “subordinação do psicológico ao sociológico” frisando que **“as condutas individuais normais jamais são simbólicas por elas mesmas. São os elementos a partir das quais um sistema simbólico, que só pode ser coletivo, se constrói”** (FONSECA, 1999, p. 63, grifo meu).

É sobre vivências, miradas e caminhos percorridos que passo agora narrar, iniciando por apresentar o universo de pesquisa.

3.2 Universo da pesquisa e procedimentos éticos

Como universo de pesquisa, a universidade congrega uma diversidade de características e atores que permitem uma reflexão privilegiada do campo do Jornalismo a partir de dentro. É nesse espaço que se ensinam os saberes mais amplos (os fundamentos teóricos, éticos, deontológicos e práticos da profissão) do que se pode ensinar/aprender/discutir cotidianamente no âmbito no mundo do trabalho. Na instituição, encontram-se profissionais formados e em formação, com ou sem experiência de mercado. Para a delimitação do universo de pesquisa, dentre as diferentes instituições públicas federais de ensino, o primeiro critério adotado foi a exclusão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apesar da facilidade de acesso e aceite, a proximidade com o quadro docente e discente da UFRGS traria constrangimentos, por ser a instituição onde a pesquisa é produzida. Além disso, a proximidade com a cultura do Estado do RS seria fator de influência,

talvez de mitigação, dos necessários estranhamentos.

Observei dois cursos de Jornalismo de Universidades públicas com tradição na produção de conhecimento, não com fins comparativos, mas fundamentalmente para tentar ampliar o olhar, contemplar diferentes contextos e refletir sobre os discursos circulantes sobre os saberes de profissão e os valores sociais. Para tanto, o primeiro passo foi encontrar instituições que estivessem abertas para acolher o trabalho de pesquisa. No ano de 2012, fiz contato informal com dois professores de duas universidades federais, de diferentes regiões do país. Esses professores foram informados de meus interesses de pesquisa e se dispuseram a mediar o contato com os coordenadores de curso de suas instituições para a formalização do aceite para meu ingresso em campo. O interesse desses docentes pela pesquisa e pela intermediação junto às suas universidades foram elementos fundamentais na definição dos lugares onde seria desenvolvida a observação pois, além destas instituições se circunscrevem como *locus* privilegiado na tradição do ensino e da pesquisa em Jornalismo, revestiram-se de maior possibilidade de ingresso por conta destas disposições iniciais de mediação por parte de seus membros. O nome dessas universidades, bem como de suas respectivas cidades e interlocutores de pesquisa, é mantido em sigilo. Optei pela utilização de pseudônimos, recurso utilizado como parte dos procedimentos éticos adotados, conforme justifico mais adiante.

Num segundo momento, os coordenadores dos cursos dessas universidades foram oficialmente informados através de uma carta de apresentação da pesquisa¹². Com a formalização do aceite, iniciaram-se os trâmites no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRGS e da Plataforma Brasil¹³. Entre outros, esse procedimento exige, além do aceite prévio e formal das instituições participantes, o projeto de pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deve ser assinado por todos os interlocutores. Esses documentos devem ser aprovados antes do início da pesquisa. A tramitação no CEP se deu por cerca de dois meses, e o projeto (e seus documentos) foram aprovados sem restrições. A partir de então, a pesquisa pode ser desenvolvida, iniciando-se no ano de 2013.

A proteção da identidade da/os interlocutora/es e a garantia de evitar ao máximo quaisquer constrangimentos e danos, mesmo que involuntários, são princípios éticos primordiais. Assim, mesmo que suas identidades sejam importantes (seus marcadores sociais e as interações entre eles), a revelação dos interlocutores não se impõe. Por se tratar de pesquisa de recorte etnográfico com

12 Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, a partir de 2011 a UFRGS passou a ser rigorosa com a exigência da tramitação desse tipo de projeto no Comitê de Ética e na Plataforma Brasil em todos os seus cursos.

13 Sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país.

descrição densa, com grande esforço no registro de minúcias que permitam um detalhamento expressivo do máximo daquilo que está sendo vivenciado, o método mostra-se por si só revelador. O que é relevante nas informações obtidas são as circunstâncias, os contextos, a cultura (também profissional), as concepções e visões de mundo, a subjetividade e a intersubjetividade em relação aos valores dos sujeitos, e não os sujeitos em si. Afinal, “não é o nome literal das coisas (aldeia, pessoas), mas antes a descrição pormenorizada da vida social que realça a veracidade de seu relato” (FONSECA, 2007, p. 44).

Para a Antropologia - “[...] ciência interpretativa que estaria em busca da compreensão dos significados da ação simbólica do ser humano” (BONETTI, 2003 – *mimeo*) -, o texto é como uma ficção, em que preservar a identidade dos interlocutores é fundamental para “resguardá-los [...] de minha imaginação antropológica, das minhas construções, das minhas interpretações” (BONETTI, 2007, p. 36). Com isso, a decisão de não divulgar, nem mesmo posteriormente, o nome das instituições e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, é uma medida protetiva. Adoto o uso de pseudônimos em todo o universo da investigação, mesmo depois de ter considerado a possibilidade de, com isso, pouco contribuir para outras pesquisas feitas com os mesmos universos:

Colocar o verdadeiro nome produz um acréscimo nada desprezível à verossimilhança de nossos dados etnográficos. Ainda abre a possibilidade de outros pesquisadores incorporarem estes dados em estudos subseqüentes do mesmo local, usando a monografia precedente como tijolo no edifício duradouro de uma história universal. [...] Pior – todos nós reconhecemos que o uso de nomes fictícios não garante o anonimato aos informantes. Justamente porque a descrição densa depende da riqueza dos detalhes contextuais – tanto do local, quanto do indivíduo – não é difícil para qualquer pessoa próxima aos nossos sítios etnográficos reconhecer cada personagem, que seja nomeado ou não. (Posso mudar o nome oficial do bairro, mas não vou deixar fora o apelido que é tão pertinente ao meu texto e à própria visão do mundo dos moradores: a “Vila do Cachorro Sentado”, por exemplo, ou o “Morro das Guampas”). O pesquisador anda numa corda bamba, procurando garantir a riqueza de detalhes que mantém fidelidade ao texto etnográfico, ao mesmo tempo que exerce uma vigilância constante aos limites éticos de sua ousadia (FONSECA, 2007, p. 44-45).

Assim como acontece com Fonseca (2007), a mim também causa constrangimento a nomeação verdadeira do/as interlocutore/as. Fundamentalmente porque não perco de vista que o texto produzido a partir das vivências junto às pessoas e instituições é retalho de realidade, percebido através das lentes conceituais e subjetivas que compõem minhas interpretações em todo o percurso. A pesquisa é apenas um recorte, cujos elementos teóricos e metodológicos utilizados produzem um novo discurso, a partir de uma interpretação possível daquela realidade, como observa Marques:

O que o etnógrafo faz é inscrever o discurso social, anotando-o. Ao fazê-lo, ele o

transforma de acontecimento passado – que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência – em um relato que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. O que o etnógrafo inscreve não é o discurso social bruto, ao qual não tem acesso direto a não ser marginalmente, mas apenas àquela pequena parte (fatos pequenos, mas densamente entrelaçados) que o leva a compreender e tirar grandes conclusões. Mas, ao inscrever o discurso social, o máximo que o etnógrafo consegue fazer é uma leitura de segundo grau (a de primeiro grau é específica do nativo) que possibilita, no entanto, um encontro de horizontes entre a inscrição feita, as personagens da inscrição e as interpretações das inscrições, numa espécie de círculo hermenêutico que privilegia tanto a análise da totalidade do fenômeno, como a pesquisa microscópica e fragmentária; tanto os detalhes particulares da inscrição, como sua categorização [sic] genérica (MARQUES, s.d., *online*).

Mesmo com os comprometimentos éticos assegurados e formalizados, ao longo de todo o estudo fui permanentemente assaltada por receios de que os/as interlocutores/as pudessem ser identificado/as. No projeto de tese submetido a exame de qualificação, havia descrito o universo da pesquisa indicando as regiões do país onde se situavam as universidades partícipes, regiões que serviram também como pseudônimos das cidades. Havia descrito dados mais específicos da cidade onde realizei a primeira fase empírica, mas fui alertada pela banca que tais descrições davam condições de identificação da universidade (e, portanto, facilitaria a identificação do/as interlocutores/as). Diante disso, passei a ter um novo desafio para a contextualização dos lugares, tomando como primeira decisão a de não mais revelar a localização geográfica das instituições e, por conseguinte, encontrar novos pseudônimos para me referir a elas.

Fui buscar inspiração na Grécia antiga, berço da civilização ocidental, da democracia, da filosofia e de muitas ideias e conceitos que deram origem às atuais ciências. Assim, as instituições participantes são aqui denominadas de *Universidade Alfa* e *Universidade Zeta*, e suas cidades, respectivamente, *Atenas* e *Gavdos*. Esta inspiração se deu na busca por simbolismos que pudessem remeter a questões de fundo deste trabalho, como, por exemplo, ocidentalismo, masculinismo, cientificismo e democracia, entre outros signos não tão explícitos, mas que facilitam minha identificação. Para os sujeitos interlocutores/as da pesquisa, utilizei um critério onomástico para os pseudônimos (que por óbvio não será divulgado) com a mesma finalidade, ou seja, facilitar minha identificação. Para seguir com coerência, alterei os pseudônimos inicialmente adotados para aqueles que tivessem preferencialmente origem grega, ainda que sigam os princípios previamente definidos. Outras definições foram tomadas com os mesmos propósitos: não indicar as datas de realização da pesquisa e não revelar o nome das disciplinas comentadas, mas ainda assim alguns dados seriam trazidos a partir de documentos oficiais (como os produzidos por institutos oficiais de pesquisa, como o IBGE, IPEA, entre outros).

Os dados da pesquisa são aqui apresentados na forma de narrativa ficcional, nos termos dos

textos antropológicos, como nos ensina Geertz:

os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um "nativo" faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura.) Trata-se, portanto, de **ficções; ficções no sentido de que são "algo construído", "algo modelado" — o sentido original de *ficcio* — não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento.** Construir descrições orientadas pelo ator dos envolvimento de um chefe berbere, um mercador judeu e um soldado francês uns com os outros no Marrocos de 1912 é claramente um ato de imaginação, não muito diferente da construção de descrições semelhantes de, digamos, os envolvimento uns com os outros de um médico francês de província, com a mulher frívola e adúltera e seu amante incapaz, na França do século XIX. Neste último caso, os atores são representados como hipotéticos e os acontecimentos como se não tivessem ocorrido, enquanto no primeiro caso eles são representados como verdadeiros, ou pelo menos como aparentemente verdadeiros. Essa não é uma diferença de pequena importância: é precisamente a que Madame Bovary teve dificuldade em apreender. Mas a importância não reside no fato da história dela ter sido inventada enquanto a de Cohen foi apenas anotada. As condições de sua criação e o seu enfoque (para não falar da maneira e da qualidade) diferem, todavia uma é tanto *uma ficcio* — "uma fabricação" — quanto a outra (GEERTZ, 2008, p. 11, grifos meus).

O conjunto dos dados só pôde ser lido (e interpretado) após a saída de ambas as pesquisas de campo, período esse em que se tem um distanciamento mínimo e metodologicamente desejável. Durante a imersão empírica, as anotações diárias (tanto na caderneta quanto nos diários de campo) e ainda fragmentadas não contribuem muito para uma melhor compreensão do todo, sequer das categorias analíticas – que somente despontam ao longo das muitas leituras dos diários. Com o próximo e curto período entre o término da pesquisa de campo e o início de escrita da tese, não foi possível adotar outro procedimento metodológico desejado: a entrevista. Com algumas pessoas participantes foi possível criar condições mais próximas e dirimir dúvidas que se evidenciavam mais prontamente, ainda no campo, mas de modo geral as questões foram surgindo no decorrer da escrita da tese, sob pressão do tempo. Ao longo do processo de escrita da tese, que durou cerca de 10 meses, não consegui administrar o tempo de maturação das ideias com a organização das questões surgidas para travar um diálogo com a/os interlocutora/es – o que pretendo fazer em breve, dando sequência ao desejado diálogo junto a alguns dos sujeitos participantes e que a partir de então permearão outras produções narrativas decorrentes deste estudo. Nesse sentido, é ainda mais relevante que as adoções teórico-metodológicas aqui adotadas – que compreendem o viés interpretativo, a objetividade localizada (HARAWAY, 2005) e a noção de *ficcio* (GEERTZ, 2008)– sejam consideradas na leitura desta pesquisa, conforme saliento ao longo de toda a narrativa aqui compartilhada.

Isto posto, passo a apresentar os lugares da pesquisa. Antes, faço uma digressão para explicar alguns estilos de escrita adotados daqui por diante, quando trarei fragmentos de diários de

campo para compor a narrativa. Para diferenciá-los das demais informações do corpo do texto, que estão em fonte tamanho 12, os fragmentos de diário de campo são apresentados com recuo 2 cm e fonte tamanho 10, grafadas em itálico quando citações literais, com espaçamento simples. Uso negrito quando desejo salientar expressões.

3.2.1 Os lugares da pesquisa

Atenas e Gavdos são capitais brasileiras de forte ascendência portuguesa em suas origens e de arrebatadora beleza natural, com distintas localizações geográficas, extensão e densidade populacional, mas penalizadas, em maior ou menor medida, pelas discrepâncias que marcam as desigualdades sociais no Brasil. Permaneci dois meses em cada uma delas, no ano de 2013, ocasião na qual me dediquei a observar os cursos de Jornalismo de suas respectivas universidades federais: Alfa (em Atenas) e Zeta (em Gavdos). A estada nas cidades também foi objeto de minhas observações e registros quanto a inquietações e relações de alteridade, experiência prevista e buscada com fins de contextualização e melhor compreensão dos elementos da cultura, que perpassam também as universidades e os/as diferentes interlocutores/as da pesquisa.

De acordo com os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Atenas é formada por mais de um milhão de habitantes, enquanto Gavdos reúne menos de um milhão entre sua população¹⁴. Mesmo com outras tantas distinções e peculiaridades, possuem características em comum, entre as quais, por exemplo, o fato de serem atrativas para o turismo (eixo que serve como importante fonte de visibilidade e renda). Mas uma característica comum entre ambas foi particularmente notada por mim: as marcas dos processos colonizadores e seus impactos nas relações sociais de poder e de prestígio, que delimitavam a constituição daqueles considerados seus Outros. Desses processos colonizadores, resulta o fato de que em Atenas são os pobres e os não-brancos que ocupam o lugar inferior na escala de valores e de distribuição do poder e de prestígio social. Enquanto isso, em Gavdos, gozam dos lugares de poder e de prestígio não apenas os brancos, mas principalmente “os de fora”, que aqui denominei como “recolonizadores¹⁵”, em

14 A opção por não fornecer números ainda mais aproximados dos oferecidos pelas estatísticas oficiais se deu em função da protetividade.

15 Designação êmica que criei para referir-me aos sujeitos e grupos de pessoas que migraram em décadas mais recentes para a cidade com o intuito de ali fixar residência e produzir economicamente. Os recolonizadores são formados, principalmente, por cidadãos de classe média, média alta e alta que vão desde profissionais liberais e comerciantes, passando por grandes empresários, em busca de qualidade de vida e com fins que se aproximam dos propósitos de uma colonização: colonização aqui pensada como assentamento de grupos de pessoas sobre um território já ocupado, com fins de habitação, em que ocorre a influência ou transferência cultural, em que os colonizadores (aqui se assemelhando ao conceito de colonização de povoamento) buscam “desenvolver” a região colonizada prevendo inclusive a luta por melhorias, mas sem perder de vista os aspectos de exploração que são previstos no conceitual mais geral de colonização. Nesse sentido, esta designação êmica se aproxima do que

oposição hierárquica superior, em contraponto ao espaço inferior ocupado majoritariamente pelos nativos, incluídos entre estes brancos e não-brancos.

Composta por uma população formada por cerca de 80% de pessoas não-brancas¹⁶, em que os brancos recebem em média três vezes o que ganham os auto-declarados negros, Atenas dá mostras no cotidiano vivido das interações sociais daquilo que os dados sobre a cidade informam: que as desigualdades e distinções entre as pessoas se baseiam fundamentalmente pela cor de pele e pela classe. Já Gavdos é constituída por pouco mais de 15%¹⁷ de pessoas não-brancas, o que preconiza um contexto praticamente inverso em relação à Atenas. Ainda que as desigualdades relacionadas à classe e à raça também existam em Gavdos, respeitadas as proporções em relação a Atenas, percebi que havia uma clara distinção entre os nativos e os imigrantes recolonizadores, o que dava os contornos das relações de poder e desigualdades mais evidentes.

Os diversos elementos observados nos mais distintos aspectos da vida cotidiana nas cidades foram registrados e são aqui trazidos como forma de “chegar ao 'pensamento da diferença', e assim entender como se dão, naquele contexto empírico, as relações de poder” (MOTTA, 2002, p. 10), interações e culturas. Cabe ainda referir que não se pretende atribuir homogeneidade à cultura dos “atenienses” ou dos “gavdianos”, “nem supor que se seja refratária às influências de outras variantes” (MOTTA, 2002, p. 18). O propósito é ressaltar as especificidades e complexidades desses universos, através da apresentação do diálogo entre as experiências de pesquisa, as teorias e o pensamento já produzido acerca dessas realidades, que, marcadas por limitações, produzem interpretações claramente situadas.

explica Carola a partir de Bosi: “Alfredo Bosi observa que na ótica do conquistador a colonização ganha um sentido de epopéia e aventura, empreendimento de civilização e progresso. Entretanto, “o traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina”, resalta Bosi. Na realidade da colonização, habitar ou tomar conta da terra também significa “mandar”; e “nem sempre é verdade, o colonizador verá a si mesmo como a um simples conquistador; então buscará passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador, títulos a que, enquanto pioneiro, faria jus”. Bosi afirma que “as migrações e o povoamento reforçam o princípio básico do domínio sobre a natureza, peculiar a todas as sociedades humanas”, e que a partir da razão iluminista do século XVIII as noções de cultura e progresso se aproximam e, às vezes, se fundem” (CAROLA, 2010, p. 549). Entendo o caráter generalista desta nomenclatura, que certamente não condiz com os propósitos da maioria dos sujeitos que migraram para Gavdos e escolheram a cidade para fixar residência. Entretanto, o fato de ter identificado fortes tensões nos discursos sobre as relações entre nativos e os “de fora”, tanto nas referências bibliográficas sobre a cidade, bem como da/os próprios interlocutores (nativos e “de fora”), busquei uma nomenclatura que ajudasse a entender as bases sob as quais essas tensões foram percebidas. Cabe sempre reafirmar o caráter interpretativo dessa pesquisa, bem como o fato de ser localizada num recorte de tempo e num espaço específico, limitados pelo olhar localizado e restrito da observadora-pesquisadora.

16 Os dados apresentados são baseados no Censo IBGE 2010. Os números apresentados são referentes a os auto-declarados pretos, pardos, amarelos e não declarados. A razão e distribuição exata dos percentuais está sendo ocultada por tornarem facilmente identificável a cidade.

17 Os dados apresentados são baseados no Censo IBGE 2010. Os números apresentados são referentes a os auto-declarados pretos, pardos, amarelos e não declarados. A razão e distribuição exata dos percentuais está sendo ocultada por tornar facilmente identificável a cidade.

3.2.1.1 *A mirada sobre Atenas*

Desembarquei no aeroporto de Atenas trazendo na bagagem um misto de inseguranças - que iam desde o medo de voar até o de encarar uma nova fase no doutorado: o início da pesquisa de campo. A cidade é estonteante por suas belezas e pela riqueza natural, cultural e histórica. Em todas as vezes que por lá estive, mesmo que a trabalho, sempre foi possível desfrutar a plenitude da formosura de suas riquezas naturais e a acolhida de seus residentes, alguns dos quais tornaram-se amigos e contribuíram para que minha relação de afeto se estendesse para cada recanto daquele lugar mágico. Desta vez, no entanto, minha estada exigiria um olhar de perspectiva, marcado pelo estranhamento que fosse potencializador do escrutínio de cada detalhe dos espaços, das vivências, e de colocar em suspenso minhas próprias sensações. Jamais seria nativa, mas precisava entender a “terra” a partir de seus moradores e do encontro com a alteridade.

Fiquei hospedada na casa de uma amiga, Sofia¹⁸, cuja residência era localizada em um dos bairros mais nobres e tradicionais da cidade, com relativa proximidade do campus universitário onde se situava o curso de Jornalismo, em Alfa. Entre os moradores históricos do bairro, havia personalidades locais e nacionais, dentre os quais artistas e políticos, o que lhe confere o título de “bairro da elite decadente”. A contribuição de Sofia para esta pesquisa, assim como sua generosidade, foi além da acolhida de caráter pessoal. Como antropóloga, gaúcha e branca, minha anfitriã estava há cerca de três anos morando na cidade e trabalhando como professora em outro curso da universidade Alfa. E era com um olhar antropológico e de “estrangeira” em permanente reflexividade que ela vivia a cidade. Esse convívio me ajudou a compreender alguns códigos da vida prática daquela urbe, aliado a imensa bagagem teórica sobre relações sociais, principalmente relacionadas aos marcadores de gênero, classe e raça (temas em que é especialista). Não apenas Sofia, mas principalmente os nativos de Atenas me ajudaram a compreender na vivência e a buscar na teoria alguns elementos que se impuseram em minha experiência de campo. Com essas interlocuções, para além dos participantes diretos da pesquisa, fui traçando o contexto do universo investigado e delineando minhas interpretações.

Atenas já me era conhecida de visitas quase anuais na última década, mas sempre observada a partir de um olhar de turista. Deste lugar, em que pese as majoritárias satisfações que sentia com as pessoas que lá viviam (especialmente com as quais convivía) e com a cidade, em sua deslumbrante cultura e natureza, em diferentes momentos minha impressão era de que estava sendo de algum modo explorada quando percebida nesta condição de “estrangeira”. De um modo geral,

18 Adotei pseudônimos com os mesmos fins protetivos.

exploração era uma expressão que me ocorria nos estranhamentos que tinha em relação ao poder público e sua intervenção na cidade, fascinante em riquezas naturais e precária em prestação de serviços básicos, como, por exemplo, a coleta não regular de lixo, o trânsito caótico e o transporte público, para citar alguns. Vivenciar esta urbe noutra condição me ajudou a entender melhor algumas dessas sensações e compreender um pouco mais sobre as diferenças que me faziam estranhar. Cada estranhamento era registrado, na memória, nas sensações, mas principalmente nos diários de campo, e fui cada vez mais percebendo que a diferença é característica que se impõe no desenvolvimento metodológico deste tipo de pesquisa. Pois, como ensina Claudia Fonseca, “a própria diferença entre nós e nossos nativos é um artifício de análise. Não adianta criticar a ilusão narcisista de uma fusão de egos entre pesquisador e pesquisado para cair no erro oposto, isto é, na reificação da diferença” (FONSECA, 1999, p. 76).

A princípio, também pelo fardo que muitas vezes representava ser identificada como turista, em especial por conta do sotaque gaúcho, pretendi que a permanência desta vez se desse de forma que fosse possível circular sem ser, de imediato, tomada como “estrangeira” - e também passível de “exploração”. Estas se manifestavam, entre outros modos, nas abordagens que sofri em diferentes espaços – de vendedores ambulantes e pedintes, nas contas dos bares e restaurantes, nas prestações de serviços em geral, que em grande medida davam conta de um “jeitinho” de levar vantagem, em especial sobre aqueles identificados como turistas ou estrangeiros na cidade. “Não se preocupe que não vou lhe explorar”, foi uma expressão que, por exemplo, pude por diversas vezes escutar quando Sofia solicitava orçamentos, prestação de serviços. Estava no léxico, então dava pistas de que estava em algum lugar importante na cultura. Entretanto, a experiência de ser confundida com uma “nativa” trouxe vivências ricas e doloridas do que denota essa identificação, muito significativa para quem pretende compreender a cultura “de dentro”. Pude então perceber que havia outras condições de se vivenciar o lugar da exploração, e a cor da pele era um desses espaços identitários marcadamente propensos a isso, como pude melhor compreender e vivenciar com o tempo.

Circulando pela cidade, não cansava de me sobressaltar diante da quantidade de pessoas buscando alimentos nas imensas (e inúmeras) pilhas de lixo a cada esquina. Esquinas essas que desenhavam não apenas as periferias, mas também os contornos das quadras do bairro nobre onde estava hospedada. Nesses metros quadrados valorizados, vi muitas vezes transitarem ratos e baratas, possivelmente convidados pelo chorume e pelos restos de fezes e urina humana que eram frequentes nas calçadas esburacadas que adornavam a frente dos vultuosos prédios da riqueza ateniense.

Causava enorme estranheza a precarização de um contingente tão grande de pessoas dividindo restos e daquelas ruas em frangalhos, o que não imaginava encontrar num bairro como aquele. Ainda que a arquitetura dos prédios nobres fosse considerada pelos moradores da cidade como luxuosa, pouco se parecia com o que em minha cidade teria esse tipo de conotação. A organização deste e dos bairros arredores, que igualmente eram considerados os metros-quadrados mais caros não só da cidade, mas do Estado, remetia àqueles que em Porto Alegre estariam relacionados, no máximo, a uma classe média alta – isso sem contar que na capital gaúcha há muitos anos é impensável um bairro tido como de elite não possuir coleta regular de lixo.

Era estranho também perceber as calçadas de bairros glamourosos sendo divididas por pessoas e automóveis, que eram nelas estacionados com a mesma naturalidade com que os lixos se acumulavam e os calçamentos se esfacelavam. Os bairros que em Atenas são considerados de classe alta eram aqueles que mais e melhor ofereciam, de forma acessível em suas quadras, serviços para o cotidiano – como ferragens, lavanderias, restaurantes variados, delicatessens, shoppings, cinemas, diversidade de mercados – além da proximidade com o centro e com as principais riquezas culturais e naturais da cidade. Essas características me remetiam às estruturas dos bairros de classe média de minha cidade, analogia que não conseguia fazer com os bairros desta mesma classe social em Atenas. Os bairros de classe média atenienses, tanto para mim quanto para seus moradores que conheciam também minha cidade, estariam mais próximos do que na capital gaúcha associamos à classe média baixa, por suas semelhanças em infraestrutura e condições de moradia, cujas vias públicas eram ainda mais precárias. Em Atenas, aprendi na prática o que a teoria informa: que nossas noções de classe, assim como as de raça, não são as mesmas em todos os lugares. Uma aprendizagem inicialmente provocada pelo estranhamento, ferramenta importante neste tipo de encontro com a alteridade e primeiro passo para a compreensão das diferenças sem pretensão de torná-las desigualdades. Nesse sentido, cabe lembrar Velho, quando nos ensina que

em princípio dispomos de mapas mais complexos e cristalizados para nossa vida cotidiana do que em relação a grupos ou sociedades distintas ou afastadas. Isso não significa que, mesmo ao nos defrontarmos, como indivíduos e pesquisadores, com grupos e situações aparentemente mais exóticas ou distantes, não estejamos sempre classificando e rotulando de acordo com os princípios básicos através dos quais fomos e somos socializados. É provável que exista maior número de dúvidas e hesitações como as de um turista em um país desconhecido, mas os mecanismos classificadores estão sempre operando (VELHO, 2008, p. 128).

A cidade, e principalmente seus moradores não-abastados, dava mostras de que era explorada por seus governantes, e isso estava explícito em todos os lugares, seja pela ausência de

políticas públicas básicas, seja no discurso praticamente descontente, mas também conformado de seus cidadãos e cidadãs residentes. Era perceptível, também, nas interações e nas sociabilidades, que as relações entre as classes (que tinham distinção visível de raça) não eram horizontais, e não raro se podia perceber resquícios muito vivos do período colonial e escravocrata. Em Atenas, os negros e não-brancos são a maioria absoluta dos que servem: garçons, manobristas, atendentes de mercado, entregadores, zeladores, porteiros, motoristas e cobradores de ônibus, os empregados e empregadas doméstico/as. Também são os que estão em situação de mendicância. Os brancos são sempre os servidos, e muito raramente – exceção que confirma a regra – os vi servindo. Um exemplo muito claro das origens escravocratas figurava na forma como as servidoras domésticas, como as babás (todas que vi identifiquei como negras¹⁹) ocupavam espaços públicos, quando a trabalho. Nos restaurantes que frequentava em meu bairro, algumas vezes as vi alimentando-se com os restos do que era servido aos filhos dos patrões. Nas compras no mercado, elas seguiam atrás das patroas (brancas), que via de regra iam à frente, o que se sucedia explicitamente também nas entregas de rancho, em que as empregadas (negras) seguiam atrás, junto com os serviçais entregadores (igualmente negros). Essa última conformação aprendi depois de ter experimentado diversas vezes acompanhar os entregadores lado a lado, não entendendo a resistência dos rapazes e a distância de minha anfitriã, que depois me pediu que eu observasse como essas relações entre quem serve e quem é servido se estabeleciam nos códigos e nas condutas práticas. Aos poucos fui percebendo o que era uma sociedade em que as relações de classe-raça eram marcantes, herdeiras dos processos colonizadores e escravagistas.

A relação dos cidadãos e cidadãs com a precarização da prestação de serviços por parte do Estado era de indignação, mas também de desesperança, conforme ouvia nos depoimentos dos atenienses com quem conversei. Numa dessas conversas, um amigo, Fernando, me contou um episódio que vivenciou em frente a uma igreja, para me explicar algumas noções de público, de cidadania:

19 Por entender que a identidade é autodenominada, ao me referir pessoalmente as pessoas como brancas, não-brancas ou negras essa referência será feita a partir dos sentidos raciais que determinados aspectos do fenótipo me remetem a partir da cultura de meu lugar de origem. De modo geral, quando referir-me às pessoas como negras inspiro-me nas categorias de cor preta do IBGE, e as não-brancas incluiriam de cor parda ou com traços identificados como indígenas; as pessoas que denominarei como brancas equivaleriam a cor branca com demais traços fenótipos por mim reconhecidos como relacionados a esse grupo racial. Em alguns momentos apenas distinguirei as pessoas como brancas e não-brancas. O conceito de raça adotado é o de raça social, conforme explicitado por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, isto é, não se trata de um dado biológico, mas de construtos sociais, formas de identidade baseados numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. [...] nas palavras de Tereza Cristina Araújo, a raça pode ser concebida como “fato social, referido aos significados atribuídos pelas pessoas aos atributos físicos a que servem para demarcar os indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza”. No contexto brasileiro – e em diversos países da América Latina – a classificação racial se apoia tanto na aparência (características fenóticas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo) e na ascendência de origem, quanto no status socioeconômico da pessoa” (CARVALHO, 2004).

Conversava com Fernando e Renata num bar do bairro Florescente²⁰. Falei para eles do meu estranhamento com as fezes e cheiros de urina que sentia pelas ruas, especialmente do estranhamento destes dejetos nas ruas de bairros nobres. Fernando então me conta de um episódio que vivenciou: *Tinha aquela multidão em frente a igreja, de repente, olho pro lado e vejo uma mulher baixando as calças e mijando, ali. Ela me olhou e disse “o que foi? Nunca viu?”. As pessoas fazem isso sem cerimônia. Desde que se é pequeno se aprende que pode fazer xixi na rua, meninos e meninas. Se a rua é minha, posso mijar nela. Essa é a noção de público de boa parte das pessoas aqui* (Diário de Campo 7, doravante DC, verão 2013).

Fernando e Renata, um casal de amigos naturais de Atenas, brancos, foram importantes interlocutores com quem podia mais claramente dividir minhas inquietações e estranhezas. Residiam num bairro de classe média, bastante afastado da região central e dos recursos culturais, e seus deslocamentos pela cidade se davam fundamentalmente de carro, percorrendo longas distâncias entre a moradia, o trabalho e os locais de lazer. Renata também tinha se formado em Jornalismo na universidade Alfa, o que me ajudava a entender algumas mudanças ocorridas em relação ao que estava vivendo nas observações e o que teria sido em seu período de estudante, conforme descrevo noutras passagens. Ambos conheciam Porto Alegre e foram importantes interlocutores para ajudar com que as diferenças, que eram acionadas no contraste pelas estranhezas de nossos lugares como Outros, quando na vivência destas cidades, pudessem ser percebidas num contexto de permanente vigilância para que não se colocassem na forma de desigualdades.

Em muitos de seus relatos, contavam dos históricos descasos prestados pelos serviços públicos, mas que encontravam na maioria da população uma certa conformidade pelo descrédito que tinham com o fato de que alguma política pública ou governo pudesse sanar, não apenas em nível municipal, mas também estadual e federal. Em seus relatos, os políticos eram negligentes, governo após governo, e a cidade jamais experimentou espaços de participação popular. A política predatória estava explícita na degradação e, segundo eles e outros interlocutores, essa prática acabava servindo apenas para beneficiar não só mais as mesmas (e históricas) famílias que se revejavam no poder desde sua fundação, mas também nos tempos atuais, mantida por partidos até então opositoristas, que não só não romperam tais lógicas e práticas, como estavam abrindo margem para que os antigos retornassem. Para se eleger em Atenas bastava que *asfaltassem uma via vultuosa aqui, outra acolá*, por mais evidentemente esdrúxulas tais ações pudessem ser. O clientelismo era parte das estruturas – *Todo mundo sabe. Não acredito que isso vá mudar. Também já não tenho esperança* (DC, 10, verão 2013), disse-me Fernando, desesperançoso.

Com o tempo, fui também aprendendo que cada lugar tem seus códigos, e que é preciso

20 Nome fictício.

estar atenta a eles sob pena de sofrer constrangimentos, até mesmo em ações singelas do cotidiano, como pegar um ônibus. A inexistência de relações horizontais, especialmente entre quem serve e quem é servido – que de modo geral pode ser percebida como regida pelas máximas se manda/obedece ou se pede/faz favor –, e algumas questões relativas a certa naturalização de procedimentos cotidianos que me causavam estranheza, pode ser melhor descrito num episódio que vivenciei e que ilustra algumas questões referentes a essas dinâmicas as quais me refiro:

[A volta para casa] Quando estou chegando no ponto de ônibus (em frente à universidade), o ônibus está saindo. Dou uma corrida, e como sinaleira²¹ está fechada, bato na porta e peço para o motorista abrir. Ele me olha com certo desprezo, mas abre a porta de trás, parecendo estar me fazendo um grande favor. Corro para chegar à porta e entro, esbaforida e agradecida, em especial por não ter que ficar mofando naquele calor no ponto do ônibus, como sempre acontece. Eu tinha deixado o dinheiro da passagem, cuja tarifa custa R\$ 2,80, separado no bolso lateral da mochila. Assim que pago e passo a roleta o cobrador me diz: *está faltando dez centavos*. Eu fico surpresa, peço desculpas, **sorriso** e abro a mochila em busca da minha carteira para pegar a moeda, que demoro a encontrar por conta da chatice que é armazenar moedas ali. Enquanto eu procuro a moeda, o cobrador me diz: *se não tiver, não precisa*. **Sorriso**, e digo: *eu tenho sim, obrigada*. E continuo procurando até que encontro e entrego a tal e maldita moeda. Sento em um banco anterior à porta do meio do ônibus e ao olhar para o lado, vejo uma menina em uma cadeira de rodas. É uma menina com idade entre 13 e 15 anos, e estava acompanhada de uma mulher, que parecia ser a mãe. Ambas negras. Duas paradas depois: a mulher que acompanha a menina dá o sinal para parar e o cobrador, quando o ônibus para, vem fazer os procedimentos para a descida da rampa que dará acesso à calçada. Fico observando a movimentação, afinal, está acontecendo em minha frente. O cobrador, num dado momento, me olha, e vê que o estou observando enquanto realiza os procedimentos. O calor é intenso, e estou me enxugando com um papel toalha. Algumas vezes, enquanto está providenciando a descida da menina, o cobrador me olha, e quando a menina desce e a porta fecha, o cobrador passa por mim e me diz: *calor, né?*. **Eu respondo, sorridente, sim, muito!** Ainda pensei antes, para não dizer “bah!”. Ele volta para o seu lugar, mas um ponto adiante, ele volta à porta do meio. Com o ônibus parado, ele fica mexendo no equipamento que movimenta o degrau, chega a chutar a porta. Eu fico olhando e pensando que talvez tivesse dado uma pane no equipamento. **Mais algumas vezes o cobrador me olha**, mas até então, penso que talvez essa fosse a chance dele ser visto como que num palco, já que, pensei eu, são pessoas invisíveis. Numa das vezes que me olha, **movimento os lábios com um sorriso**, que no meu entendimento era solidário ao trabalho dele. Mais uma vez, quando ele está indo em direção ao seu lugar, que ficava atrás de onde eu estava sentada, ele passa por mim e me diz *que calor*, e, **mais uma vez, concordo, sorrindo**. Pouco tempo depois, o cobrador sai de seu lugar, passa por mim e vai sentar-se no primeiro banco do ônibus, lá na frente, do lado direito, antes da porta de saída. Acho estranho ele ficar lá sentado, mas enfim... Ele senta de lado, de costas para a janela, de frente para o motorista e desde então não para de olhar para trás. Ele olha incisivamente para a minha direção. Mas não tinha certeza de que era pra mim, porque poderia ser que estivesse olhando para qualquer pessoa ou situação atrás de mim, como por exemplo, a roleta. O trânsito estava infernal e muito trancado na Rua Leopoldina²². A viagem toda demorou uns 45 minutos e grande parte deste tempo, na tranqueira desta rua. Fiquei olhando para a rua pela janela e ouvindo música. Quando dei por mim, o ônibus estava quase vazio. **Olho em volta e percebo que estávamos apenas eu, mais um passageiro (homem) atrás de mim, o motorista e o cobrador, que seguia olhando para minha direção, sentado lá na frente. Nesse momento, entendi que era comigo mesmo. Fiquei tensa.** O percurso até a parada²³ era curto, mas trancado pelo trânsito que não andava. Descer ali significava subir em lomba²⁴ – e no sol – até chegar ao destino, algo que no horário próximo às 13h, com aquele calor, me parecia infernal. Resolvi ficar sentada e não olhar. Estava com óculos escuros e só a paisagem do lado me salvava de ter que olhar para aquela **figura que se impunha**. Quando chegou o momento de descer, dei o sinal e fiquei parada no corredor por algum tempo,

21 Sinaleira é o termo utilizado pelos porto-alegrenses para referirem-se ao semáforo de trânsito.

22 Nome fictício.

23 Parada é o termo utilizado pelos porto-alegrenses para referirem-se aos pontos de ônibus.

24 Lomba é o termo utilizado pelos porto-alegrenses para referirem-se a um aclave, uma subida ingrime.

distante de onde estava o cobrador. Aquele pequeno percurso foi longo demais, não só pela lerdeza com que se movimentavam os carros, mas principalmente pelo **olhar fixo do cobrador sobre mim, que me dava a sensação de estar nua**. Fiquei olhando pra frente e desejando mais do que nunca sair daquele ônibus. Num dado momento, o cobrador, me olhando fixamente, com um jeito asqueroso, diz: *Manoel Travancas*. Gelei a espinha. Manoel Travancas²⁵ é a avenida onde está situado o campus, e onde fica a parada de ônibus onde subi. Segui olhando pra frente, ainda que na visão periférica pudesse enxergar a figura que se impunha. E quando por fim o ônibus chegou na parada coloquei a mão do corrimão que fica antes da porta para me segurar e descer e, enquanto eu agradecia ao motorista, **o cobrador pegou na minha mão**. Felizmente a porta já estava aberta e pude saltar dali. A vontade que eu tinha era de me atirar pra fora. Me senti violentada. Quem autoriza um homem deste, que está prestando um serviço à população, a se achar no direito de se insinuar e tocar em qualquer parte do corpo de um passageiro daquele jeito? Desci horrorizada. Quando encontrei com Sofia, contei de forma detalhada o ocorrido e ela me disse: *Tu sorriste pra ele, e ele entendeu que tu estavas interessada nele. Não pode sorrir, nem estabelecer contato visual, lamentavelmente*. Fiquei ainda mais indignada em ter sido interpretada como “a provocadora”. Em pleno século XXI, não poder sorrir e estabelecer uma relação horizontal sob pena de colocar-se numa situação de risco ao ser interpretada como “oferecida”, “objeto”, que pode ser tocado, pegado, em especial sendo mulher é assustador. O machismo mais cruel mostra sua face nos lugares mais absurdos e cotidianos. (DC 10, verão de 2013).

O episódio do ônibus foi interpretado de forma semelhante à de Sofia por mais duas outras mulheres, estas “nativas”. Uma dessas pessoas foi Renata, e a outra, uma aluna do curso, Janaína, ambas nascidas na cidade. Na conversa com Renata, obtive a seguinte explicação:

Conversando com Renata sobre o episódio no ônibus, ela me conta que antes do cartão para pagamento da passagem **havia uma cultura entre os cobradores de aproveitarem a hora de dar o troco para tocar ou pegar na mão das mulheres. Ela me diz que se alguma mulher resolvesse reclamar seria vista pelos demais passageiros, inclusive mulheres, como alguém que fica criando caso onde não precisa** (DC 11, verão de 2013).

Já a aluna, com quem conversei durante um almoço na universidade, disse-me:

[almoço na cantina da universidade com Janaína] Conto para Janaína a história com o cobrador do ônibus. Primeiro, ela esboça um sorriso “amarelo”, e depois me fala com um jeito sério: *motorista, cobrador e operário, você tem que ser o mais resguardada possível e só dizer bom dia, boa tarde* (DC, 06/03/13).

Por mais que as relações hierárquicas sejam uma característica da sociedade brasileira como um todo, causava-me imensa estranheza não só como se davam as relações ali, onde a verticalidade era muito marcada, mas também o quanto isso estava nos discursos das pessoas ao falar sobre isso. Acostumada a cumprimentar e a sorrir para as pessoas de diferentes classes, inclusive cobradores e motoristas, jamais poderia imaginar que esse ato, banal para mim, poderia surtir tais entendimentos. Mas o que causou maior inquietação foi a expressão da naturalização. As conversas com Sofia foram me ajudando a compreender as relações sociais e suas perspectivas sociológicas:

[Conversa com Sofia sobre a cidade] Sofia me explica que esta é uma cidade ainda marcada por uma cultura escravocrata, e as relações de exploração a que foi submetida, desde os primórdios do Brasil, no

25 Nome fictício.

período colonial, ainda davam as tintas atualmente através de sua influência no código local. Pelo que Sofia me explica, a herança escravocrata vigente na cidade é marcada pela exploração. Ela me diz que, inclusive, **pode-se perceber o uso constante desta palavra na linguagem**, como foi comum ouvir as pessoas dizerem: *não se preocupe que não vou lhe explorar, não*. Segundo ela, **a exploração como marca resulta em dois sistemas de relações sociais e de poder que são o mando ou a dádiva: se tu não fazes um favor, o que pressupõe que o outro ficará em dívida, tu estás explorando. Não se opera na lógica do direito**, como por exemplo, na prestação de serviços do local. Sofia me diz: *eu tenho direito de alterar meus horários na academia, por exemplo, então bastaria que eu pedisse à funcionária que faça, sem ser rude ou pessoalizando afetos, porque é algo que tem de ser feito. Mas aqui, essa lógica não funciona. Aqui, ou se manda, ou se adula para que façam. Nada mais faz sentido que não seja assim. Se tu não exploras, tu serás explorado. As relações ficam no campo da personalidade: se a pessoa é cordial, adula-se; se não se quer ser cordial, apenas ordena-se. O campo do direito vira lugar de prestígio e privilégio. Tu não tens direito, tu podes ou não receber privilégios, dádivas de quem deveria cumprir seu papel. A exacerbação da lógica das dádivas existentes nas relações sociais se estabelece por conta da tradição exploratória e escravocrata desde os tempos da colonização. Os coronéis, ou mandavam, e pronto, ou faziam favor para algum escravo, como certo privilégio que ao mesmo tempo o fazia devedor. As relações na cidade são personalizadas. Mesmo essa pseudo-afetuosidade utilizada nas relações sociais, em que um está no lugar do poder e, o outro, no do subalterno, também marca a verticalidade das relações aqui. Se tratar os servidores, os subalternos, com horizontalidade, mas com impessoalidade, dizendo apenas por favor, e não de forma pessoalizada e “afetiva”, não será bem atendido. Ou se manda ou se pessoaliza afagando com uma afetividade falseada. Como acontece, por exemplo, quando chamam o garçom de brother ou meu amor: eu te digo que tu é brother ou te chamo ‘o meu amor,’ chegue aqui, o que você tem pra me sugerir?, e tu me atendes bem. Essas são as duas lógicas vigentes por aqui*. Sofia chama atenção para que eu perceba quem são as pessoas que servem (motoristas, garçons, atendentes de estabelecimentos comerciais em geral) e quem são os mendigos, e me diz: *são os negros*. Sofia foi chamando minha atenção em todos os momentos que estávamos em lugares públicos sobre as pessoas que servem, e as formas de tratamento. Ou se explora ou se é explorado. Faz sentido (DC 6, verão 2013).

Essas explicações de Sofia foram importantes também para ressignificar algumas experiências que marcam a vivência como pesquisadora, experiências essas que dão a dimensão do quanto o corpo, a materialidade do sujeito que pesquisa é um “instrumento” de cognição de sentidos. E algumas questões informadas teoricamente, quando vivenciadas, interferem (potencializam) nas formas de conhecer com algumas possibilidades de complexa alteridade, dando pistas que ajudam a contextualizar o universo de pesquisa e os sentidos produzidos sobre os códigos observados.

Vinda do Sul, minha primeira surpresa em campo foi a de ter sido não só estranhada como não-branca naquela cidade, mas principalmente por também “sentir na pele” o que isso significa naquele contexto: o lugar de menor valor. Abordada diversas vezes nas ruas como uma local, em alguns encontros pude perceber o estranhamento que uma sulista não-branca causava, e esse estranhamento foi a oportunidade de, pela primeira vez na vida, sentir-me ignorada e inferiorizada por causa da cor da minha pele. Foram inúmeras as vezes em que percebi que estava sendo ignorada ou trada com certo distanciamento, que pressupunha uma diferença que, só mais adiante, pude compreender qual seria, naquele contexto. Mas trarei apenas três destas vivências que me pareceram significativas e ocorreram em momentos sociais distintos. Cabe uma digressão para dizer

que, ao trazê-las, pretendo ajudar a contextualizar o universo da pesquisa a partir dos dados sociológicos que serão discutidos. Nesse sentido, as questões raciais se impuseram em campo e estão sendo abordadas neste trabalho como parte das reflexões sobre marcadores sociais da diferença e suas imbricações nos processos de ensino do jornalismo observados. Feitas essas considerações, trago fragmentos de diário de campo em que minhas interações com nativo/as branco/as me causaram estranhamentos, seja pela distância criada pelo/a interlocutor/a, seja pela invisibilidade nessas interações, o que foi muitas vezes registrando em meus diários.

No dia em que Sofia e eu fomos ao churrasco na casa de Fernando e Renata, reencontramos os pais de Fernando. Primeiro, encontramos a mãe, que já estava na casa do casal quando chegamos e foi gentil, apesar de sempre ter me parecido mais distante, reservada (Fernando e Renata moram na mesma casa que os pais dele, porém no andar superior, com uma entrada independente e outra interligada). A mãe de Fernando conversou conosco, contou um pouco da viagem que havia feito recentemente com o marido para cidades mais ao sul do estado. [...] Já o pai de Fernando, chegou mais tarde. Quando ele entrou na sala, Sofia e eu estávamos sentadas uma ao lado da outra, ele veio em nossa direção, apertou nossa mão, mas apenas lembrou o nome de Sofia. Ele de imediato saiu dizendo, **olhando apenas para Sofia**, que tinha gostado muito da cuia de chimarrão do Internacional²⁶ que Fernando tinha trazido de Porto Alegre para ele, mas que ainda não tinha experimentado tomar. Seguiu falando coisas sobre o Rio Grande do Sul, o Inter. A princípio, fiquei olhando pra ele meio confusa, uma vez que quem estava com Fernando em Porto Alegre (e os havia hospedado) e tinha participado da compra da cuia era eu, não Sofia que, aliás, estava morando em Atenas e não estava no Sul naquela ocasião. Também **estava achando estranho o fato de ele falar apenas com ela, estando nós duas em sua frente, e de não me olhar nenhuma vez. Ia ficando mais inquieta enquanto ele fazia referência a algo que eu havia vivenciado, não ela. Na hora de despedir-se, novamente ele se dirigiu apenas a ela** para justificar que estaria indo para sua corrida diária. Quando estávamos voltando no táxi, Sofia e eu, **aquela sensação de invisibilidade ainda estava me incomodando** e cheguei a comentar com ela do como achei aquilo estranho, retomando tudo que tinha acontecido. Ainda falei em tom de galhofa: *será que ele não sabia que eu era gaúcha?* (DC 12, verão 2013).

Nunca cheguei a conversar sobre essa situação específica com este casal de amigos, e esse estranhamento com o tempo passou a ser mais frequente, o que me fez querer observar mais as interações e falar com as pessoas a respeito, saber de suas experiências. Lembrei também que nas ocasiões em que esses amigos estiveram por aqui, não raro também foram estranhados por serem brancos, o que certamente causava constrangimentos (inclusive para mim) por conta dos demais elementos que compõem o imaginário que os gaúchos têm sobre os atenienses.

Numa conversa com Renata, falamos do quanto os estereótipos de cada cidade, de cada região do país acabam causando estranhamento nas pessoas e desconfortos pra gente. **Quando ela esteve no Sul causava estranheza por ser uma ateniense branca, e que o sotaque diferente de imediato fazia com que as pessoas utilizassem aquela expressão-pergunta: tu não é daqui, né?** Eu disse que estava achando que o fato de que eu era **uma gaúcha não-branca devia causar a mesma impressão nos atenienses, uma vez que o estereótipo da mulher gaúcha é da loira**, da Xuxa, da Gisele Bündchen. Renata então me conta que Edilson (um amigo dela não-branco, que eu conhecia) teria lhe dito que **nunca teve a sensação de ser discriminado até o dia em que o namoro dele com Susana (que é branca)**

26 Time de futebol gaúcho.

começou a ficar mais sério e que, então, os pais dela começaram a questioná-lo e o fazer sentir inferiorizado. Renata me diz que acha que *por causa do jeito ateniense de ser, as pessoas talvez não se deem conta, ou quando se dão, acabam achando que as coisas são assim mesmo e que não é um direito reclamar*. Ela diz que acha que nos casos de discriminação racial, se alguém que tenha se sentido discriminado for interpelar o discriminador, vai acabar ouvindo: **você é que entendeu mal, não era isso não, e que então a pessoa acaba se sentindo culpada e constrangida a não questionar** (DC 15, verão 2013).

A invisibilidade me pareceu um código. Noutra pesquisa que fiz (VEIGA, 2010), percebi, por exemplo, que ignorar era uma forma de exercício de poder nas relações, as quais só no final do estudo pude melhor entender. Era um elemento do 'código' em que a autoridade é tomada como sinônimo de autoritarismo, em que a não-escuta se faz um elemento no jogo de poder de quem goza deste status e de privilégios sobre quem está inferior na hierarquia. Com o tempo, observei que esta invisibilização dava mostras de ser uma marca, não apenas nas relações de brancos com não-brancos, como também de não-brancos com brancos, em relações hierárquicas. Em Atenas, a demora nos atendimentos ao público no comércio, por exemplo, é uma característica marcante, muito recorrente nas falas de seus visitantes. Aos poucos, fui percebendo que essa demora (de quem serve e é não-branco) constitui uma forma de resistência em relações hierarquizadas. Ignorar, especialmente o/as branco/as, por parte de quem serve é uma forma de reciprocidade, a contra-face do que acontece com os não-brancos que são permanentemente invisibilizados. E como me explicou Sofia, noutro excerto, há códigos para que se estabeleçam as relações.

[Passeio-viagem com minha sogra e a irmã dela, que ficaram uns dias em Atenas no mesmo período em que eu estava lá] Para nosso passeio nas cidades dos arredores, resolvemos alugar um carro. Fiz contato com algumas locadoras e fechamos com uma, cujo preço era bom, mas sobretudo o dono (era uma empresa local, pequena, que o dono fazia tudo) **foi muito gentil, atencioso e deu melhores condições de um modo geral**. No dia combinado, o homem da locadora apareceu para nos levar o carro. Descemos eu e minha sogra (que é loira, de olhos azuis) para encontrá-lo (que também era um homem branco, de olhos claros, perto dos 50 anos). **Quando me apresento como Marcia, tenho a sensação de que o dono da locadora me olha de um jeito estranho e após apertar minha mão, passa a se dirigir mais a minha sogra e em nenhum momento lembra ser, comigo, a mesma pessoa que foi pelo telefone**. Havia um claro distanciamento que não conseguia entender. Tive uma sensação de invisibilidade ou de uma visibilidade não boa. [...] Ao chegar à pousada, fomos atendidos por um rapaz branco, de quem estranhei o sotaque e que me disse ser paulista. Ele foi muito solícito e gentil. [...] **Era eu quem dirigia o carro, e lá pelas tantas, me dei conta de que era uma não-branca conduzindo duas loiras, num carro “sedam” preto, algo muito comum de se observar em Atenas e nas cidades turísticas dos arredores: motoristas em geral são homens não-brancos ou negros, mas não é raro encontrar mulheres (não-brancas) motoristas, especialmente de táxi**. [...] Depois do jantar, fui fumar fora do restaurante e parei em frente a uma loja, olhando para a vitrine. De repente, ouvi a expressão local de saudação e antes de me virar pensei que se tratava de um nativo, mas quando vi era um turista branco que havia aprendido o termo para se comunicar com os locais. O homem então me pergunta informações sobre coisas da loja onde estava parada em frente. Eu pedi desculpas, disse que não era dali e que não saberia responder, que estava apenas olhando a vitrine. **Ele deve ter percebido meu sotaque, se desculpa, e diz ter se enganado. Claramente ele me confundiu com uma nativa, trabalhadora da loja, apenas por meu fenótipo**. [...] No dia seguinte e na hora de irmos embora, as recepcionistas, que eram locais, mulheres não-brancas, nos trataram de uma forma que estranhamos e que foi completamente diferente da recepção do rapaz na chegada. Estranhamos muito a forma dura com que nos trataram. Além de mal nos olhar, pareciam nos ignorar, não respondendo perguntas ou quando respondendo, fazendo de

forma como se fosse um favor feito de má vontade (DC 19, verão de 2013).

Fui cada vez mais percebendo e também vivenciando essas formas de visibilidade/invisibilidade também na universidade.

Resolvi ligar no sábado para a professora Naiara para conversar sobre a possibilidade de já na segunda-feira seguinte começar a observação nas aulas dela. A professora Maíra já havia intermediado nosso contato, tendo perguntando a sua colega se aceitaria minha presença como pesquisadora na sala de aula, no que Naiara teria concordado. **A professora Naiara atendeu ao telefone de forma muito acolhedora e gentil assim que me identifiquei.** De imediato saiu me dizendo os horários de suas aulas [...]. Conversamos por um bom tempo ao telefone, e a professora foi muito gentil e me deu mais informações sobre a universidade. Combinamos de nos encontrarmos já na segunda-feira. (DC 7, verão 2013).

Chego às 7h na universidade e o portão está fechado. Encontro alunos conhecidos da outra disciplina que observo e sento com eles. [...] A professora Naiara chega às 7h20. É branca [...], jovial. Quando vai passando em nossa frente (estou sentada ao lado dos alunos, que me dizem que aquela é a professora Naiara) joga um beijo para os alunos. Vou em direção a ela e me apresento. **Naiara me olha, cumprimenta, mas não parece afável, ao contrário. Estranho. Depois de me cumprimentar friamente, pega a chave e vai subindo na frente. Eu venho atrás, junto com os alunos.** Ela entra na sala, vai ligando os aparelhos, depois vai direto para o quadro branco escrever. Naiara agiu comigo muito diferente das demais professoras com que já encontrei por aqui, que foram muito amáveis, e parecia outra pessoa que não aquela do telefonema de dois dias atrás. (DC 8, verão 2013)

A mudança na forma do tratamento da professora foi impactante, especialmente porque continuei praticamente invisível durante toda minha estada em sua sala de aula. Minha estada em sua turma, por mais autorizada que estivesse, pela professora e pelos alunos, sempre foi marcada pela indiferença da docente, que chegou certa vez a dizer sobre mim para Selena, outra professora: **nem percebo a presença dela** (DC 13, verão 2013). Quando havia algum tipo de interlocução, esta se dava na forma de prestação de “favor”:

Chego à universidade e fico conversando com os alunos que já estão aguardando a professora Naiara. **Quando Naiara chega, pelas 7h15, vai passando em nossa frente, sem me olhar e eu vou ao encontro dela e peço para falar com ela, que sequer para.** Quando ela chega ao balcão para pegar as chaves da sala e o controle remoto, consigo lhe dizer que gostaria que ela e os alunos assinassem o termo de consentimento. **Ela me diz que sim, mas em nenhum momento me olha.** Naiara pega a chave da sala e me entrega junto com o controle do ar condicionado e **me diz, como que me mandando, com tom seco, para ir abrindo a sala e ir adiantando meus papéis.** (DC 22, verão 2013)

As experiências vivenciadas pelo estranhamento que eu parecia causar em distintos momentos, quando comparadas a outras situações envolvendo outras pessoas, levaram-me a intuir que a cor da minha pele (não-branca) poderia ser um dos motivos dessa invisibilidade. A perspectiva do que a estada como observadora em sala de aula significava também passou a ser ponderada, e jamais perdida de vista. O tratamento dispensado a mim pela professora se

assemelhava às formas pelas quais fui estranhada e tratada em outras dinâmicas sociais que tornavam minha presença ignorada ou desqualificada, especialmente por pessoas brancas. Este distanciamento permanente da professora em relação a mim, ao longo da pesquisa, acabou também por fazer sentir-me muitas vezes sem espaço para uma maior interlocução com essa docente. Pude perceber ao longo do tempo essas sensações de difícil apreensão concreta em outras dinâmicas de sala de aula que não me envolveram diretamente. Para quem havia chegado na pesquisa de campo pensando principalmente nas relações de gênero, com a primeira imersão, em Atenas, o campo se impôs com as diferenças que foram marcantes nas relações entre raça e classe, em especial no âmbito da sala de aula, como discuto noutro capítulo. Esses constrangimentos me levaram a ler mais sobre relações raciais no Brasil e a perceber as nuances sutis que fazem do racismo algo tão perpetuado e ao mesmo tempo difícil de ser reconhecido, por suas especificidades em nossa cultura. Essas sensações podem ser entendidas como “racismo prático” - um tipo de racismo “automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia” (SEGATO, 2006, p. 79). Essa forma de racismo costuma ser um dos mais evidenciados no Brasil, e pode ser percebido em situações corriqueiras, como exemplifica Rita Segato:

O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala nem o percebe em sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro. A família que aposta sem duvidar nas virtudes do seu membro de pele mais clara. Esse tipo de atitude aparentemente irrefletida é a que resulta na reprodução do processo contínuo de exclusão de grande parte que chamamos de “racismo estrutural” e “racismo institucional”, e que resiste à identificação de uma autoria ou à alocação de responsabilidade (SEGATO, 2006, p. 79).

As relações hierárquicas, verticalizadas e calcadas especialmente nos marcadores de classe e raça davam os contornos não apenas da cidade, mas estava presente em diferentes aspectos no âmbito da universidade e da formação dos jornalistas. Estavam impressas nos índices oficiais, nos dados sociológicos, nas pesquisas que tinham aquele município como contexto. Do mesmo modo, as aparentes dicotomias entre as insatisfações de seus moradores com as coisas públicas (que incluíam a universidade) e certa “conformidade” com “as coisas são como são”, que permearam os discursos em ambos os espaços, diziam não apenas sobre a cultura local em consonância com os valores da cultura hegemônica, mas também do quanto estavam imiscuídos na forma de pensar o jornalismo, como pretendo melhor discutir na análise dos dados.

As “miradas” sobre Atenas, como a seguir faço sobre Gavdos, Alfa e Zeta, construídas inicialmente a partir do encontro com a alteridade, servem como contextualizações necessárias para

compreender a interpretação dos dados que passo a apresentar a partir do próximo capítulo. Mas cabe salientar que, ao refletir sobre relações de poder, sobre diferenças e desigualdades – que se observa no micro em correspondência com o macrossociológico –, também o lugar da pesquisadora é um dado não menos importante, pois o sujeito tem marcas sociais no próprio corpo que não são neutras nem apagáveis, participando dos processos de interação social do universo investigado como parte dos instrumentos de pesquisa previstos metodologicamente. Nesse sentido, minhas marcas identitárias em Atenas me levaram a ocupar, na maioria do tempo, o lugar de menor poder e prestígio naquela hierarquia de valores.

3.2.1.2 A mirada sobre Gavdos

O dia cinza e chuvoso que marcou minha chegada à Gavdos não foi impeditivo para que as belezas desta cidade se impusessem: elas estavam por toda a parte, bastando apenas olhar. Em grande medida, essas belezas não eram marcadas por contrastes tão perceptíveis e pareciam emolduradas por uma presença mais ativa do cuidado na gestão da coisa pública. E isso acabou sendo um dificultador maior do que eu poderia inicialmente imaginar. Ao realizar a pesquisa em Gavdos, tive a oportunidade de “conhecer” melhor o lugar em que só tinha estado uma vez, por pouco mais de uma semana, também por ocasião do doutorado. Apesar de um desconhecimento maior da cidade, em relação à Atenas, o que poderia ser o “exótico”, mostrou-se muito “familiar”, nos termos de Gilberto Velho. As semelhanças entre a cultura local e a cultura de minha cidade de origem dificultaram os estranhamentos que se fazem necessários neste tipo de pesquisa, estranhamentos estes que levam a perguntas, na tentativa de compreensão dos códigos locais. Ainda assim, surgiram contrastes que foram delineando minhas interpretações sobre aquela urbe.

Um primeiro (e grande) estranhamento foi em relação aos bairros. Em Gavdos, mais pareciam pequenas cidadezinhas dentro da cidade, cada um com características tão específicas que não cansava de estranhar cada vez que circulava por eles. Aqueles de classe média e alta, principalmente, tinham em comum, além de uma maioria de moradores brancos e recolonizadores, a limpeza urbana, ruas extremamente limpas, calçadas com pouquíssimas irregularidades e, na grande maioria, com sinalização para pessoas com deficiências visuais. Alguns bairros de classe alta eram praticamente fantasmas ao longo do ano, e ostentavam residências que de tão vultuosas e descomunais, para meus padrões de “riqueza”, eram desconcertantes. Pelas ruas desses bairros, vez ou outra se via circular nativos, prestadores de serviços – com ou sem residentes. Nos bairros em

que circulei, onde predominavam os nativos, podia-se perceber ruas sem asfaltamento e demais características que demonstravam boa diferença de urbanização em relação aos habitados majoritariamente pelos “de fora”, ainda que muitos destes (também de classe média) igualmente estivessem por lá. Os bairros em que residiam os nativos guardavam características dos primórdios da cidade, tanto na arquitetura, quanto nas atividades de renda dos menos abastados. Problemas de saneamento básico, em especial com água e esgoto, pareciam ser mais intensos. Nesses locais, o artesanato local e as construções históricas dão ares de cultivo de uma cultura da origem da cidade, em contraste ou em “oposição” àqueles bairros que foram sendo ampliados, “modernizados”, especialmente com a chegada dos “de fora”. As questões de ordem ambiental, pelo crescimento vertiginoso, davam mostras de que os problemas urbanos estavam enfaticamente perpassados por essa problemática.

Apesar das reclamações dos moradores, em relação ao trânsito de Porto Alegre e de Atenas, o de lá compreendi como muito menos intenso e muito mais gentil, tanto entre motoristas (de carros e motos) quanto entre motoristas, pedestres e ciclistas. Nos bairros de maior ocupação nativa, as vias de trânsito eram menos amplas e causavam maiores congestionamentos (em períodos de maior presença de turistas, segundo me informaram, o trânsito era impraticável em qualquer direção ou horário). O sistema de ônibus, ainda que com frota mais nova em relação a de Atenas e de minha cidade, com integração entre os bairros, fazia com que os percursos de cerca de 20 km resultassem em mais de uma hora de viagem, dependendo também do horário, que nos períodos de pico faziam a cidade também trancar em diferentes pontos. A demora nos percursos causava imenso desconforto. Uma curiosidade para mim, tanto em Gavdos como em Atenas, eram as paradas de ônibus, que tinham lugares para que se pudesse esperar sentada, o que me fez “invejá-las”. O custo de vida era muito menor do que em Atenas, especialmente em relação a alimentação, aluguéis (que pude comparar em relação ao que Sofia pagava na outra cidade). Gavdos carecia da riqueza cultural de Atenas e até mesmo de Porto Alegre, em relação a teatros, museus, cinemas e outros espaços de sociabilidade mais típicos de grandes capitais.

Assim como Porto Alegre, Gavdos era formada por uma maioria de brancos que, diferentemente de Atenas, também compunham com os não-brancos os lugares de menor prestígio e poder na escala econômica, cultural e social. Ou seja, em Gavdos os brancos também serviam, também ocupavam as bases da pirâmide social. Nos dois meses de minha estadia, residi num apartamento (alugado por temporada) em um dos bairros de classe média, escolhido em função da facilidade de deslocamento para a universidade. Só depois de algum tempo na cidade, fui entender

que aquele era um dos bairros onde residia boa parte dos “recolonizadores”, além de ser um dos preferidos dos turistas. Esse seria um fator que também contribuiria para que não me sentisse tão deslocada na condição de estrangeira, e de igual maneira menos sujeita ao encontro com os nativos, com quem certamente as diferenças se acentuariam. Ainda assim, esse dado não passou despercebido.

A identificação dos tensionamentos entre moradores nativos e “recolonizadores” foi um destes elementos estranhos que mais chamaram a atenção, especialmente porque dava mostras de relações de poder e configurações de desigualdades sociais daquele universo. A partir das observações, fui buscar pesquisas acerca da cidade e pude constatar que esta era uma questão sociológica bastante abordada. Conhecer quem são os Outros de um contexto cultural é parte das compreensões desejáveis e foi a partir desse estranhamento que com o tempo fui entendendo os discursos sobre a cidade e, como tal, fazer o que a antropologia interpretativa costuma chamar de uma leitura de segunda mão daquele universo, uma vez que a leitura (interpretação) da cultura em primeira mão só pode ser feita pelos nativos (GEERTZ, 2008). Esta foi uma aprendizagem que foi se dando ao longo do tempo, num permanente esforço de estranhar o familiar (VELHO, 2008). Um dos momentos em que comecei a fazer esse estranhamento se deu por ocasião do encontro com uma recolonizadora em uma atividade cotidiana “banal”. Em uma das caminhadas que fiz pelo bairro, em busca de uma cópia de chaves, e ao tomar um sorvete, tive uma conversa que me fez escutar com mais clareza o que já vinha sentindo.

Quando estou de volta ao meu bairro, resolvo ir caminhar no calçadão. Decido ir pela avenida de entrada para já aproveitar e fazer uma cópia de chave, já que Sofia estava chegando à cidade para participar de um congresso e ficaria hospedada comigo. Quando chego em frente ao chaveiro, percebo que está fechado e estranho pelo horário. Já era de tarde e passava das 14hs (horário que geralmente o comércio do bairro já estava reaberto, depois de fechar no período do almoço). Caminho mais um pouco e resolvo tomar um sorvete de casquinha que é vendido numa portinha pequena. Cumprimento a dona da casinha de sorvete e aproveito para perguntar, enquanto ela me serve, se ela sabe por que o chaveiro está fechado. A mulher, que deve ter percebido meu sotaque, me pergunta: *tá fechado a essa hora? Ah, eles são assim. Trabalham quando querem. Se não fossemos nós que viemos de fora, isso aqui não seria o que é. Esses gadvianos não se importam com nada, só com os turistas estrangeiros (de fora do país)*. A dona da casinha de sorvete, que me diz que é gaúcha, dispara a falar mal dos gadvianos, e eu que só queria uma “simples” informação, me dou conta de que estou tendo dados de campo. Trato de aguçar ainda mais os sentidos, especialmente a audição. A mulher então começa a me perguntar de onde sou, porque estou ali. Quando lhe conto que sou jornalista, ela me diz que o marido também era, que teria trabalhado em vários veículos de imprensa em Porto Alegre, mas que tinham decidido há alguns anos vir para Gavdos, e que o marido agora escreve um jornal de bairro. Me conta que *a cidade cresceu muito nos últimos anos e que teve um grande progresso com a vinda dos recolonizadores que, segundo ela, eram mais trabalhadores que os nativos gadvianos*. Ela me diz que puxa assunto com os nativos, mas que *eles não têm a menor vontade de estabelecer relações com os estrangeiros. Eles são distantes, fechados e não gostam de nós* (DC 03, primavera 2013).

Com o passar do tempo, nas diferentes interlocuções em distintos espaços, começo a perceber que o “nós” e os “Outros” em Gavdos são marcados na atribuição de um lugar de inferioridade aos nativos por parte dos “recolonizadores”, como bem explicita a fala da “senhora do sorvete”. Esta e outras falas davam a dimensão de se tratar de uma relação de poder, pois a diferença se dá em relação ao que pode ou não ser posto como desigual, que era o caso, principalmente pelo contexto que sociologicamente (econômica e culturalmente) ocupam cada um destes grupos naquela cidade. Nos poucos encontros que tive com amigos que moram na cidade, todos eles “de fora” e que foram para Gavdos em busca de qualidade de vida (o que incluía um progresso financeiro), pude perceber o mesmo sentido de superioridade em relação aos nativos, estes últimos muitas vezes referidos como “preguiçosos” e só abertos para os que fossem turistas eventuais (em especial para os estrangeiros), com os quais as relações se davam em termos menos tensos e, pelo visto, com benefícios.

Estávamos no restaurante com Leonel e sua filha, Nina, de seis anos. Enquanto aguardávamos a chegada do almoço, ele nos contava das dificuldades que estava tendo para contratar funcionários para sua loja, dizendo que **entre os nativos havia uma grande resistência**. Leonel nos conta que **os nativos em geral não se candidatavam às vagas (que iam de vendedores a montadores de móveis) e que, quando se tornavam funcionários, eram não muito dados ao trabalho, mais lentos, não permaneciam por muito tempo nos cargos e depois ainda promoviam na justiça ações “absurdas”** (uma vez que ele se dizia cumpridor dos deveres como patrão). Ele nos conta que há muitos gaúchos recolonizadores e que a cidade era composta por recolonizadores de diferentes lugares que, assim como ele, em grande parte eram comerciantes que criavam empreendimentos na cidade e seriam atraídos para Gavdos em busca de melhor qualidade de vida. Dos passeios que fiz pelos bairros de Gavdos, já na primeira semana, pude perceber que os donos dos comércios eram de fora, e em geral falavam sobre isso. Preciso registrar que Leonel sempre faz questão de falar em tom de brincadeira (como é típico de sua personalidade) do fato da filha ser gavdiana, nos mostrando o sotaque, mas sempre indicando uma diferença em relação aos demais nativos. Ele nos conta que na escola da filha (uma escola de classe média que não fica no bairro em que residem) a maioria dos pais das coleguinhas são “de fora”, e que a maioria dos filhos já nasceu nativo. Fala que muito das sociabilidades dele e de sua família (esposa e filha) se dava a partir das relações que estabeleceram na escola, com os coleguinhas e os pais, formando grupos que se frequentavam. E estes grupos eram formados só por recolonizadores. [...] Mas era interessante perceber que nestas descrições, **os filhos pareciam nunca adquirir o mesmo status de nativos dos filhos dos nativos gavdianos**. Em alguma medida essas falas me remeteram a uma piada que diz que os alemães se diriam alemães em qualquer parte do mundo, independente do lugar que nascessem, pois “gatos que nascem no forno não são pãezinhos” (DC 03, primavera 2013).

Leonel é um amigo que há dezoito anos havia se mudado para Gavdos. Gaúcho de “origem alemã”, é branco e de olhos azuis. Quando chegou à cidade, trabalhou como funcionário em algumas lojas de móveis planejados, mas em pouco tempo tornou-se dono da sua própria. Já havia sido empresário do ramo muito tempo antes de migrar de Porto Alegre, mas nos anos que antecederam a partida, estava também como subordinado. Ele conheceu a esposa, Beatriz, que também é gaúcha (e branca), por lá, e há seis anos têm uma filha, gavdiana. Moram no mesmo

bairro em que residi, mas um pouco mais distante de onde fiquei. Manifestavam saudades da terra natal, mas não pensavam mais em sair de lá. Não tinham vida social intensa, e em geral confraternizavam com os pais de coleguinhas de Nina. Segundo ouvi deles e de outros interlocutores recolonizadores, as pessoas pareciam viver mais restritas às suas casas e a pequenos grupos de amigos, cujas afinidades muitas vezes passavam pelo laço “estrangeirístico”.

Como reiteradas vezes preferia fazer minhas refeições fora de casa, acabei tendo conversas mais constantes com os garçons e donos dos estabelecimentos, em especial em um dos restaurantes mais próximos de meu apartamento. Gostava de jantar por lá, principalmente quando a solidão – que foi imensamente sentida naquele período – se impunha mais dolorosa. O dono e sua família eram oriundos de fora do Estado, e o único funcionário, do interior do mesmo Estado. Todos eram brancos. O lugar em geral não tinha muitos clientes, e não foram raras as vezes em que só estávamos nós: eu, os donos e o funcionário. O dono atribuía a melhora no aumento de público à frequência principalmente de turistas, mas também de moradores de outros bairros, mais nos finais de semana de calor. Em pouco tempo eu havia circulado por todo o bairro, perambulando pelas ruas, em geral no intervalo entre a estada em campo e a produção dos diários. Como também escrevia nos finais de semana, e acabava não me deslocando para a universidade, isso ajudava a ocupar meu tempo sem dar chances para a tristeza, essa intrusa não convidada da pesquisa.

De modo geral, as pessoas que atendiam eram sempre cordiais, mas apesar dos tratamentos horizontais e gentis, não consegui estabelecer relações sociais mais próximas, de partilha de espaços de sociabilidades, nem com os nativos, nem com os recolonizadores. Os relatos que fui ouvindo davam conta de que a sociabilidade ocorria mais em grupos de afinidades, que passavam também pelas questões de origem das pessoas. As socializações e relações mais próximas aconteciam entre os próprios recolonizadores, distanciados dos *nativos que faziam questão de manter distância deles, estrangeiros*, como ouvi inúmeras vezes. As escolas das crianças (fui informada de que as crianças filhas de recolonizadores estudavam preferencialmente em escolas privadas) e os locais de trabalhos dos adultos eram, em geral, mencionados como espaços onde surgiam os grupos de afinidades que depois teceriam sociabilidades comuns. Os nativos tinham como principal elemento agregador a correspondência do local de nascimento, e seus filhos eram em maior número os frequentadores das escolas públicas. Já a universidade era o elemento agregador das sociabilidades para os jovens em “diáspora”.

As distâncias, e distintas particularidades que faziam os bairros praticamente autônomos, demonstrava certo distanciamento entre os residentes de diferentes localizações, até mesmo

daquelas que estivessem mais próximas em perímetro. Os deslocamentos se davam em massa para o centro cultural e comercial, assim como para a universidade, mas com exceção de um dos bairros tipicamente frequentados à noite, em grande parte pelos mais jovens, não havia um ponto de encontro centralizado para a sociabilidade mista, como no caso dos parques em Porto Alegre. Havia também uma distância demarcada entre os recolonizadores mais abastados e os nativos (e também em relação àqueles oriundos de outras cidades/Estados, pobres), que nas palavras de um dos professores interlocutores, deu pistas de ser mais dialética do que em geral os “de fora” costumavam assinalar como uma postura “tipicamente nativa”:

[Conversa com Macário antes do início da aula, já na sala] O professor Macário me fala da experiência de morar em Gavdos com um olhar bastante crítico sobre a cidade. Ele fala que **Gavdos é fechada para os estrangeiros, que há uma resistência dos nativos para com as pessoas que vem de fora**. Diz que os **nativos costumam referir-se ao hospital das Luzes²⁷ como referência para o atestado de natividade das pessoas (seria mais nativo dos nativos aqueles que lá nascessem)**. Macário conta também que **as pessoas que vem de fora para morar aqui buscam uma individualidade, querem suas casas com uma boa vista e acabam se fechando em seus mundos**. (DC 19, primavera 2013)

Um fator limitante para o exercício da alteridade em Gavdos foi o fato de encontrar muitos gaúchos. Mas foi tentando estranhar certo ufanismo, certo sentimento de superioridade (dos estrangeiros sobre os nativos), que me era familiar a partir do tradicional “bairrismo gaúcho”, que fui colocando as falas e as práticas observadas em perspectiva. O fato de vivenciar predominantemente relações mais horizontais – talvez por encontrar mais “forasteiros” do que “locais” em meu cotidiano, e por ali estar ocupando um lugar de prestígio na hierarquia social (por conta de minhas marcas identitárias, especialmente de regionalidade), bem como estar numa cidade com menores desigualdades e melhor qualidade de vida do que a minha própria, tornou a imersão pessoalmente menos dolorosa. Ainda assim, foi uma vivência de grande solidão, em que nem os próprios moradores da cidade que eram meus amigos conseguiram romper, também pela pouca frequência dos encontros que tivemos, em decorrência das suas rotinas e de suas formas de socializar, muito diferentes dos atenienses.

Ouvi relatos de pessoas que foram morar na cidade e encontraram dificuldades também entre os recolonizadores para estabelecer relações sociais.

Conversando com um grupo de alunos sobre suas impressões sobre a cidade, por exemplo, eles me contaram das queixas de **um professor que estaria há três anos na cidade e que vivia reclamando dos gavdianos, dizendo que não eram pessoas acolhedoras**, e que **neste tempo todo em que lá estava, nunca teria sido convidado para frequentar a casa de ninguém**. Esses alunos com quem conversava, todos migrantes de seus locais de origem para estudar na cidade, pareciam não ter suas sociabilidades

27 Nome fictício.

afetadas por distanciamentos com nativos. Moravam nos arredores da universidade e estavam envolvidos em atividades no curso nos períodos da manhã e da tarde. A socialização entre eles parecia fluir bastante nesse convívio diário no campus.[...] Já uma aluna de pós-graduação com quem conversei, que estava há pouco tempo na cidade, me falou que **estava sofrendo bastante com o tratamento dos nativos em diferentes lugares da cidade, especialmente no bairro em que estava morando. Ela não conseguia entender por que se sentia tão maltratada** (DC 08, primavera 2013).

Fiquei pensando que nesta possível reclamação do tal professor talvez estivesse implícito o fato de que os próprios recolonizadores também não fossem dados a determinadas socializações, de acordo com o esperado pelo docente. Apesar de alguns discursos serem duros em relação a pouca receptividade dos gaudianos, em alguma medida sempre transparecia que o isolamento (também em grupos) igualmente era uma característica dos recolonizadores.

Entre os poucos nativos que encontrei, apenas uma criou uma barreira intransponível: Laila, a secretária do curso, na faculdade em Zeta.

Quando cheguei a procura do professor Daros (chefe de departamento com quem teria uma reunião) foi o professor Basílio, coordenador do curso, quem me recebeu, de forma muito gentil e acolhedora [ambos são imigrantes]. Basílio me mostrou onde ficava a sala de Daros, que ainda não havia chegado, e depois me levou à secretaria e me apresentou à Laila, secretária do curso, que estava bem na entrada, em sua mesa. O professor disse à Laila: *Laila, esta aqui é Marcia, que é da federal do Rio Grande do Sul e veio fazer uma pesquisa aqui conosco. Laila, uma mulher branca, loira, que parecia ter entre 40 e 50 anos, sequer levantou os olhos em minha direção. Responde em tom de voz baixo, parecendo enfadonho, apenas Oi.* Achei muito estranha e nada simpática a secretária (DC 01, primavera 2013).

Laila agiu com distanciamento todas as vezes que tentei conversar com ela. Sempre parecia de má vontade e, quando me olhava, era com desdém. No início, não entendia por que isso acontecia. Soube, em uma das aulas que observei, que ela era nativa, quando foi lembrada no momento em que os alunos comentavam a dificuldade de contatar torcedores de um time local e o professor Laerte lembrou que Laila era *torcedora fanática, vem vestida com camiseta do time e tudo mais em dias de jogo* (DC 07, primavera 2013). Com o tempo, o fato de Laila ser nativa e me tratar com distanciamento fez sentido. Entre os nativos, pude conversar mais vezes com a zeladora do prédio em que morei. Apesar de certa distância inicial, aos poucos dona Hipólita, que era negra, foi ficando mais aberta, mais sorridente e mais acolhedora. E eu insistia em puxar assunto sempre que nos encontrávamos ou mesmo quando ela estava fazendo alguma limpeza ou obra no jardim, em frente à minha janela. Dona Hipólita me falava pouco sobre a cidade, mas mais ainda de suas atividades no condomínio, ressaltando suas qualidades e importância para o conjunto habitacional.

Aos poucos comecei a quase literalmente interrogar, sempre que podia, as pessoas sobre suas origens. Se estava no caixa do mercado, perguntava. Se estava no restaurante, perguntava. Não

encontrava os nativos, especialmente nos lugares por onde mais andava. Nessa ânsia de saber de onde as pessoas vinham e querer encontrar os nativos, tive oportunidade de conversar com outras pessoas que ocupavam lugares mais baixos na hierarquia social, especialmente com um morador de rua, Paulo. Com ele, que havia migrado de Curitiba (e de origem ucraniana, marcada também no forte sotaque) e com quem conversei diversas vezes sempre que o encontrava, aprendi um pouco sobre a vida nas ruas da cidade, a partir de sua perspectiva. Segundo seus relatos, sua vida por lá era facilitada pela generosidade de algumas pessoas que regularmente lhe forneciam comida, lugar para banhar-se *e também umas cervejas*, bebida de sua preferência. Paulo tinha dois cachorros, com quem dividia a comida e a morada em baixo de uma marquise na avenida “principal” do bairro.

A presença de moradores de rua, especialmente no meu bairro, chamou minha atenção – ainda que em número infinitamente menor do que em relação à Atenas e Porto Alegre. Em geral, via grupos reunidos nas proximidades dos supermercados no horário da tarde, e dormindo embaixo das marquises do comércio, à noite. Nunca os vi revirando lixos, e pouco vi lixos nas ruas. Só fui abordada por um pedinte, e quando já estava há 50 dias por lá. Em minha terra, isso acontece com muito mais frequência. Mas ouvi reclamações de moradores sobre a população de rua, que estaria crescendo não só no bairro onde eu estava residindo – “comprometendo a imagem do distrito residencial para a atração dos turistas” –, mas na cidade como um todo. Uma das ocasiões em que tomei conhecimento sobre o extremo incômodo dos moradores com esta população específica foi na observação de uma turma, cuja notícia produzida por uma aluna dava conta de um “protesto” em um bairro próximo da universidade para a retirada da população de rua, ato encabeçado inclusive por um pároco da igreja local, conforme detalho mais adiante noutro capítulo.

Gavdos vinha crescendo exponencialmente e o noticiário local dava conta de que as implicações deste crescimento estavam no centro das questões sociais e dos debates sobre os rumos políticos da cidade. Pelo que pude entender, havia uma cultura de permanente reivindicação e disputa de direitos, especialmente por parte dos recolonizadores, que “visam melhorias para seus bairros”, não sendo raras as mobilizações por parte destes. Em um dos relatos de Leonel, estas manifestações de cidadania são exemplificadas:

Leonel nos conta que **as pessoas que vieram de fora para morar em Gavdos costumam zelar pela qualidade de vida e pela prestação de serviços do Estado, para que a cidade não acabe virando o que são as cidades de onde migraram.** Diz que **o cuidado com as coletas de lixo, as reivindicações por melhorias são uma constante principalmente por parte dos imigrantes, segundo ele.** Nos conta que sofreu algum tempo com a entrada de água em sua casa, sempre que as chuvas eram mais torrenciais. **Conta que os moradores da rua fizeram um protesto e encaminharam um documento para a prefeitura dizendo que não pagariam mais o IPTU caso o problema de alagamentos não fosse resolvido na rua.** Segundo Leonel, **a reivindicação surtiu efeitos e a rua foi não só asfaltada, como os**

escoamentos dos esgotos fluviais melhor resolvidos. Diz que muitas conquistas são feitas pela intervenção dos moradores junto ao poder público (DC 03, primavera de 2013).

Parecia haver em alguma medida uma “cultura” de exercício da cidadania na busca pela garantia de direitos por parte da população. Leonel também parecia satisfeito com o atual prefeito da cidade, que na sua opinião vinha fazendo um bom mandato. Acompanhando a grande imprensa e também as pautas sugeridas pelos alunos nas disciplinas observadas, soube que a cidade estaria discutindo, naquele momento, a implementação de uma política pública que visava uma maior participação popular, algo que me remeteu ao Orçamento Participativo, que existe em Porto Alegre desde 1989. Essas formas de participação política da população em Gavdos, questionadora, reivindicadora, eram muito familiares para mim. E a ausência destas em Atenas, especialmente no discurso dos interlocutores que acessei, me causaram estranhamento. Entretanto, em Gavdos algumas reivindicações causaram polêmica, para além de suas cercanias regionais, por conta dos objetivos discutíveis.

Foi na universidade que pude observar as relações mais sociais, em especial entre os alunos de Zeta. A presença de feiras com os mais diversos produtos – desde alimentos naturais, passando por roupas, livros e artesanatos – dentro do espaço do campus foi um estranhamento que também me remeteu a algo familiar: o Brique da Redenção²⁸ da capital gaúcha. A institucionalização da apresentação de bandas no saguão do prédio onde estava situado o curso de Jornalismo, uma vez por semana, entre 12h30 e 13h30, com ampla participação dos alunos, me causava estranheza. A reunião de alunos nos gramados em frente aos prédios, ocupando diariamente aqueles espaços para conversar, trocar produtos, o clima do campus, a vestimenta e as formas de socialização da grande maioria dos alunos era interessante de observar. Os filhos de alunos trazidos para o campus, até mesmo de bicicleta, misturando-se com os demais estudantes, também era “exótico” para mim, mas também me causava bem-estar.

Pude aos poucos ir percebendo as relações de proximidade entre a cidade e a universidade. Nos diferentes espaços de poder e também de saber, o que menos havia era estudantes gavdianos. Eles eram minoria entre os grupos formados por professores e por alunos. Em alguma medida, estava previsto um permanente encontro com a diferença como tônica daquele município e de suas instituições, e ainda que as desigualdades sociais fossem assinaladas pela origem dos moradores, os demais marcadores sociais, tais como raça, gênero e geração se fizeram presentes em consonância

28 Brique da Redenção é como é chamado pela população porto-alegrense o espaço cultural que compreende a tradicional feira de artesanato, artes plásticas e antiguidades, no bairro do Bom Fim. É considerado, desde meados dos anos 1980, como um dos principais pontos turísticos da capital e fica junto ao Parque Farroupilha (também conhecido como Parque da Redenção).

com valores sociais hegemônicos. As particularidades de Gavdos não a deixavam imune a predominância das convenções sociais normativas e a universidade foi um dos espaços onde pude encontrá-las. Assim como encontrei resistência a elas.

3.2.1.3 As universidades: interlocutores/as, disciplinas e contexto institucional

Com a concordância das universidades, as turmas a serem observadas foram selecionadas a partir do aceite prévio individual de cada professor/a e, posteriormente, do/as aluno/as. Por critérios protetivos, decidi não informar o nome dos cursos em decorrência de suas especificidades, que poderiam ser reveladoras. A mesma decisão foi tomada em relação ao nome das disciplinas, entendendo como melhor procedimento a indicação apenas das qualificações (se teóricas ou práticas) e informações mais gerais acerca dos conteúdos abordados, optando por não atribuir pseudônimos. Ao todo foram observadas seis turmas, três em cada universidade (as quais serão detalhadas mais adiante), divididas da seguinte forma: na universidade Alfa, foram duas turmas com disciplinas teóricas e uma turma com disciplina prática; na universidade Zeta, foram observadas duas turmas de disciplinas práticas, uma turma de disciplina teórica. É importante registrar que, mesmo informando de antemão o desejo de observar a formação tanto teórica quanto prática dos alunos, a condição para a escolha das disciplinas passava pelo interesse e pelo aceite do/as interlocutores/as. Com calendários diferenciados em virtude da última greve das universidades federais (em 2012), em Alfa, a pesquisa foi realizada a partir da segunda metade do semestre letivo; em Zeta, no início do semestre. O tempo de permanência foi de cinco semanas em cada curso (cerca de metade do semestre letivo em cada instituição).

Na universidade Alfa, as professoras que aceitaram a condição de interlocutoras de pesquisa são aqui denominadas pelos seguintes pseudônimos: Maíra, Naiara e Selenia. Mulheres, brancas, todas eram naturais de Atenas e tinham parte de suas formações na universidade Alfa, onde atuavam como docentes tanto na graduação quanto na pós-graduação, com vínculo profissional na instituição a menos de uma década cada uma. Em Zeta, os professores que aceitaram participar como interlocutores recebem os seguintes pseudônimos: Laerte, Macário e Gregório. Homens, brancos, oriundos de outros estados brasileiros e com formações em diferentes universidades, todos estavam mais próximos da aposentadoria. Macário e Gregório atuavam em Zeta há cerca de 30 anos, e Laerte há menos de uma década. Apenas Macário não era docente na pós-graduação, segundo ele, por desejo próprio.

Na tabela abaixo, apresento brevemente a distribuição das turmas observadas nas universidades:

Universidade	Disciplina	Semestre/período na grade curricular	Horário	Professor/a	Nº aluno/as
Alfa	Prática de escrita jornalística; apuração, relação com fontes, entrevistas. Tinha como um dos objetivos produzir notícias para um jornal laboratório.	Primeiro	3ª e 5ª – das 7h30 às 11h30	Maíra	32
Alfa	Teórica, fundamentos relacionados à comunicação e à crítica de produtos comunicacionais.	Terceiro	2ª e 4ª – das 9h às 11h	Selena	Cerca de 40
Alfa	Teórica, de fundamentos relacionados ao Jornalismo	Primeiro	2ª e 4ª – das 7h às 9h	Naiara	Cerca de 40
Zeta	Prática de escrita jornalística; apuração, relação com fontes, entrevistas.	Terceiro	5ª – 13h30 às 17h	Laerte	18
Zeta	Prática de escrita jornalística: linguagem da notícia, hierarquização de informações.	Segundo	4ª – 13h30 às 17h	Macário	15
Zeta	Teórica; fundamentos relacionados ao Jornalismo	Quinto	3ª – 8h20 às 10h20 6ª – 10h20 às 12h20	Gregório	Cerca de 40

Em relação aos alunos, em Atenas a maioria das turmas observadas era formada por brancos e naturais da cidade. Em Gavdos, a maioria dos alunos era branca e não nascida na cidade (boa parte até mesmo de fora do Estado). Em alguma medida, os perfis dos professores e dos alunos conservava algumas particularidades das cidades.

As salas de aula em Alfa, para as aulas teóricas, tinham uma disposição “convencional”, ou seja, os alunos sentam em fileiras de classes (cadeiras com braço lateral para anotações), umas atrás

das outras, com a mesa da professora na parte da frente. Na disciplina prática, a sala de aula era projetada no formato “laboratório”; possuía uma divisória de vidro que, na parte maior, era composta por cinco mesas-bancadas, com cerca de cinco computadores cada, colocadas uma atrás da outra; na parte menor da sala, havia uma mesa de reuniões com cerca de 10 cadeiras ao redor, onde geralmente a professora ficava quando os alunos estavam produzindo ou iam discutir o trabalho com ela.

Em Gavdos, a turma da disciplina teórica também era espacialmente distribuída como as teóricas de Atenas, com alunos em classes, uns atrás dos outros. Já as disciplinas práticas foram realizadas na mesma sala, com bancadas com computadores colocados em forma de U, circundando a sala, os alunos sentados lado a lado, e de costas uns para os outros, para o professor e para o centro da sala. A mesa dos professores ficava na parte da frente, mas a maioria dos alunos, enquanto escreviam, ficavam de costas para os professores, exceto em uma bancada que ficava de frente para a mesa, mais no centro da sala. Nas turmas dos professores Macário e Laerte, antes e depois de escrever, os alunos ficavam voltados para frente, em diálogo com o professor.

Nas salas de aula, costumava sentar em espaços que pudesse ter uma visão mais ampla da turma. Como em geral as aulas eram mais expositivas, procurava anotar tudo e tentar observar as posturas da/os aluna/os. Em Alfa, nas turmas das professoras Naiara e Maíra, observei que a/os aluna/os não-branca/os costumavam sentar juntos em sala de aula; na turma de Naiara, sentavam nas últimas fileiras; na de Maíra, nas primeiras. Nos intervalos também os percebia formando grupos entre eles. Em Gavdos, os alunos brancos, não-brancos e nativos costumavam formar grupos mistos.

As especificidades de cada lugar formavam o contexto e davam os contornos das alteridades postas em relação, e foram essas especificidades que delinearam meu olhar para refletir sobre as diferenças em distintos estágios da pesquisa. E as chamadas políticas afirmativas²⁹ foram um dos ingredientes que mais se destacaram de início como elementos para reflexão. A partir de políticas

29 “Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente” (<http://etnicoracial.mec.gov.br/legislacao>)

públicas, como REUNI³⁰, SISU³¹ e muito especialmente as Cotas³², passaram a incluir nas universidades os “Outros” no *ethos* acadêmico, ou seja, alunos cujos marcadores sociais de classe (mais baixas) e raça (não-brancos) estavam até então histórica e majoritariamente excluídos das instituições públicas de ensino superior. Essas políticas trouxeram um importante elemento de diferença para o universo acadêmico. As intersecções entre políticas públicas de ampliação tanto do contingente discente (e também docente), quanto das estruturas físicas das universidades puderam ser mais bem percebidas pelos impactos que estariam causando igualmente nas “estruturas” das relações sociais que perpassam.

Nos períodos em que estive em Alfa e Zeta, as duas universidades passavam por reformas, possibilitadas por políticas públicas de investimento nas estruturas físicas das universidades. Em Zeta, não percebi que as obras envolvessem ampliação do prédio do curso, mas havia reformas sendo feitas que acabaram em alguma medida causando transtornos³³. Entretanto, os professores e alunos eram previamente informados quanto às obras e às possíveis mudanças de sala em função destas obras. O maior incômodo em Zeta aconteceu por ocasião de uma obra no telhado acima da sala onde eram ministradas as disciplinas práticas, em função do barulho que era eventualmente

30 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entre as principais diretrizes estão redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior. O REUNI prevê recursos financeiros reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a: construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa; compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

31 Criado em 2009, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>

32 A Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf. Antes da aplicação da lei, 31% (18 de 58) não possuíam qualquer política dessa natureza. A lei tornou obrigatória a adoção dessas políticas por todas as universidades. O ritmo de adoção das ações afirmativas pelas universidades federais foi relativamente contínuo até 2007. Em 2008, ano em que o Governo Federal implementou o REUNI, que condicionava a transferência de mais recursos para as universidades à adoção de políticas inclusivas, houve um pico de adoção, que depois arrefeceu. No vestibular de 2013, as universidades que ainda resistiam às ações afirmativas tiveram que adotá-las em cumprimento à nova lei. A lei, sancionada em 29/08/2012, começou a valer no mesmo ano, o que forçou algumas universidades com editais já lançados a terem que retificá-los, para adequá-los a ela (GEMMA, 2013, disponível em <http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/levantamento2.html>). No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrou em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Por meio de lei estadual, foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais fossem destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio.

33 O Curso pesquisado na Universidade Zeta não aderiu ao REUNI, mas a Universidade, sim. Essa não adesão pode ter relações diretas com número de alunos, que não sofreu alterações de aumento exponencial nas turmas como ocorreu em Alfa.

ouvido e comentado na sala de aula.

[aula professor Macário] **A sala está com barulhos, por causa da reforma que estão fazendo no telhado.** Macário diz, em tom de brincadeira: *eu vou sair, tá, porque se o telhado cair eu me escapo*, e os alunos riem. Macário sai da sala enquanto os alunos têm que começar a escrever, fazer a tarefa já discutida. O professor costumava sair da sala enquanto os alunos faziam as atividades, em geral andava pelo corredor ou ficava em frente ao prédio (DC 04, primavera 2013).

Boa parte dessa obra foi feita durante a semana anterior (à passagem descrita no excerto de diário acima), que era a semana acadêmica, tendo na porta da sala de aula um aviso de que o telhado estaria em reforma. Vi o bilhete porque fui iniciar a observação, mas não estava sabendo que não haveria aula naquela semana. Em função das obras, as aulas da disciplina teórica foram transferidas para outras salas, mas fora o transtorno de troca de salas, não havia barulhos que atrapalhassem. Parecia haver um planejamento por parte da universidade e uma maior transparência e informações quanto aos andamentos da obra e seus possíveis transtornos.

O prédio do curso em Alfa estava sendo não só reformado como ampliado, mas as obras estavam atrasadas e os transtornos podiam ser sentidos por todos os espaços, como por exemplo com corredores e salas entulhados de restos de obras e de móveis patrimoniais e barulhos desconcertantes, como o uso de britadeiras em salas ao lado daquela em que estava observando uma das disciplinas. Os transtornos das obras em Alfa eram impactantes na rotina de alunos e professores. Sem previsão de término, e sem que os docentes e discentes soubessem com antecedência onde e quando teriam suas rotinas alteradas, as obras acabaram virando pauta do jornal laboratório de uma das turmas observadas. A pauta, inclusive, acabou se complexificando e dando outras dimensões acerca dos funcionamentos da universidade, conforme será apresentado posteriormente. Trago um excerto de diário que dá um indicativo sobre esses transtornos:

[sala de aula Máira] Máira está procurando numa pasta o texto de uma aluna, Rita, que está ao lado dela esperando para conversar quando, Nina, outra aluna, avisa a professora de que um homem está na porta da sala querendo falar com ela. Máira se benze, levanta e diz: *ó minha nossa senhora*. Ela vai até a porta falar com o homem, que é um operário. Quando olho para a porta, Carlos, outro aluno (que foi entrevistar para a matéria o mestre de obras do prédio), está com Máira, escutando a conversa. Quando Máira volta para a mesa, diz que vai ter que sair da sala, porque **o homem da obra veio para quebrar a sala hoje, disse que pretendia começar a reforma e ficou desesperado quando Máira lhe falou que ainda tem duas semanas antes de terminar o semestre.** Máira conta que **teve reunião na faculdade essa semana e que ninguém do curso informou nada, que ninguém sabia de nada.** Máira diz aos alunos que vão ter que sair dessa sala. Fico chocada com a situação. Nunca imaginaria que o pedreiro ia bater na porta e dizer “bom dia, vim quebrar a sala”, assim, numa universidade pública, numa sala de aula, sem que ninguém tivesse planejado, sabido, informado. **A sala de aula de Máira é composta por muitos equipamentos de computador. Máira diz que nem sabe onde será sua sala de aula no semestre que vem,** e eu fico me perguntando como isso é possível. **Há dias venho acompanhando as dificuldades dos alunos em obter informações sobre atividades da faculdade, inclusive sobre a obra. Mas me**

chamou a atenção a desinformação dos próprios professores, da coordenação, do colegiado, enfim, [...] e a obra na faculdade é uma delas, posto que interfere diretamente nas aulas (com barulhos estridentes, pessoas desalojadas, corredores cheios de cadeiras, mesas, materiais de obra, etc.). [...] pelo que vejo, nem no site, nem nos demais espaços administrativos há informações. Os alunos circulam por todos os lados em busca de informação e voltam sempre reclamando que não conseguiram, que as pessoas ou não sabem ou não querem falar, ou não é em tal lugar, o site da universidade não informa nada (DC 17, verão 2013).

Os transtornos não se restringiam aos ambientes físicos do prédio. Como contrapartida dos recursos investidos nas obras, havia a exigência de ampliação das vagas, o que, segundo Maíra, provocou o aumento do número de alunos em sala de aula. Na sua avaliação, isso estaria dificultando as práticas pedagógicas e alterando a dinâmica. De acordo com o relato de Maíra, antes das políticas de ampliação, a disciplina que ela ministrava era composta por cerca de 15 alunos, mas teria passado a 40 em decorrência de tais exigências:

Quando estávamos a caminho da universidade, Maíra me conta que sua **turma é composta por 32 alunos, mas que iniciou o semestre com 40**. Diz que anteriormente, as turmas eram compostas por **no máximo 15 alunos**. Me explica que o governo federal tem estimulado a entrada de mais alunos na universidade, com programas como REUNI, e que isso seria a justificativa para uma turma, segundo ela, tão grande: *estamos sendo obrigadas a aceitar mais alunos porque o governo federal impõe*. Maíra então me diz que em virtude disso ela, então, **está sendo rígida, e só ficam aqueles que realmente querem** (Diário de Campo, doravante DC, 02 verão 2013).

Quando estamos subindo a escada, Maíra me diz que vai ter que pegar uma nova folha de chamada, porque está sem espaço. Ela **novamente reclama da quantidade de alunos em sala de aula**, repetindo que iniciou o semestre com 40 e que agora está com 32. [...] A aluna Katia me disse que hoje **os alunos estavam contando quem tinha desistido na turma e lembraram-se de 8**. Pelos meus cálculos, eles estão certos, pois fecha com a informação que Maíra me deu hoje, mais cedo. (DC 21, verão 2013)

Da data da minha chegada até o final da estada em Alfa ouvi da professora Maíra, e não só dela, a queixa quanto à quantidade de alunos, que estaria implicando dificuldades de diversas ordens na sala de aula, como pude observar ao longo do tempo. O impacto do aumento do número de alunos parecia influenciar diretamente nas condições da docência, mas não apenas. Havia aumento na quantidade de “Outros” no quadro discente, o que tinha implicações nas relações entre todos - alunos/alunos, professores/alunos - professores/professores - nas dinâmicas de sala de aula e nas práticas de ensino e aprendizagem, dando pistas de que a inserção também encontrava resistências.

Em ambas as universidades onde a pesquisa foi realizada, as políticas de cotas já tinham sido implementadas antes mesmo da sanção da Lei de Cotas (em agosto de 2012), cada uma com regimentos específicos até a institucionalização oficial. Na universidade de Atenas, a política de cotas iniciou em 2005; já em Zeta, a partir de 2008. Ainda que nas duas instituições tenha percebido

a presença de não-brancos, nas salas de aula das seis turmas observadas eles eram minoria, sendo que na universidade Zeta a minoria absoluta dos alunos e alunas também era composta por nativos de Gavdos. Os “Outros” do *ethos* acadêmico de Zeta também possuíam as marcas de origem nativa, um ingrediente de diferença que no contexto da cidade estava colocado mais distante do poder e do prestígio, e na universidade estava posto como minoria, ao lado de outros marcadores de classe que envolvem raça.

A política de Cotas foi um dos elementos que primeiro chamou minha atenção na entrada em campo e foi com o tempo servindo como um ingrediente importante para refletir sobre as diferenças que, até então, em meu horizonte, estavam mais voltadas para um olhar sobre gênero. E surgiram justamente em distintos depoimentos, o que acabou trazendo novos questionamentos e a necessidade de pensar a diferença em diferentes intersecções, como principalmente em relação à raça. Em Alfa, a política de cotas deu novas “cores” ao perfil dos alunos. Renata (a amiga nativa de Atenas que havia se graduado em Jornalismo na universidade Alfa) relatou as transformações que percebia na mudança de perfil dos alunos, que não se deu sem resistências:

[conversa com Renata no restaurante] Renata [minha amiga ateniense que fez graduação e pós-graduação na Alfa] me contou que a faculdade [onde está alocado o curso de Jornalismo] antes das cotas era composta majoritariamente por **alunos brancos, “burgueses”,** que em geral **se deslocavam para a universidade de carro, em maioria absoluta oriundos de escolas particulares.** Ela diz que **as cotas fizeram toda a diferença no perfil dos alunos,** e que **a partir desta política, passaram a ingressar os alunos negros.** Renata diz que no período de implementação das cotas na Alfa alguns **alunos brancos e de classes altas ingressaram na justiça a fim de exigir que pudessem assistir as aulas e garantir vagas na universidade, a partir do questionamento do desempenho dos cotistas,** mas que todos os que teriam buscado a via judicial, *perderam, tiveram seus recursos negados* (DC 13, verão de 2013).

Pelos relatos, as cotas em Alfa também incidiram na distribuição das disciplinas em turnos:

[conversa com a professora Naiara por telefone] Naiara me explica que as aulas deveriam começar às 7h, mas que ela dá uma tolerância de 15 minutos para os alunos que moram longe e chegam atrasados. Ela me conta que **anteriormente as aulas começavam às 8h, mas que depois da entrada da política de cotas, teriam antecipado as aulas para as 7h, a fim de condensar os períodos até às 13h, visando com isso disponibilizar mais tempo para que os alunos pudessem estagiar.** A professora me explica que os horários ficaram assim: de 7h às 9h e das 9h às 11h, seriam os horários das disciplinas obrigatórias – exceto nas sextas-feiras, em que não há previsão de disciplinas obrigatórias; de 11h às 13h, seria o período das disciplinas optativas (DC 07, verão 2013).

Mais do que conferir institucionalmente se de fato essas mudanças teriam ocorrido por causa das cotas, entendo que os relatos e os sentidos dessas mudanças nas falas dos interlocutores da pesquisa, especialmente quando colocados de forma espontânea, dizem muito do que se está querendo salientar nesse tipo de interlocução, em especial da necessidade de falar e refletir sobre

questões que talvez não estejam encontrando o espaço para tanto dentro da instituição.

Em Gavdos as cotas trouxeram mais não-brancos, mas assim como eles, os nativos eram minoria num universo de estudantes de múltiplas origens, de dentro e (mais significativamente) de fora do Estado (o que incluía também os não-brancos). O mesmo acontecia com o corpo docente, o que dava na universidade a dimensão da pluralidade de “estrangeiros” que compunha cada vez mais a população da cidade. Alguns alunos (da graduação e pós-graduação) e professores “de fora” manifestaram desconforto com o tratamento dispensado a eles pelos nativos. Assim como Gavdos, Zeta era composta por uma diversidade de pessoas. Entretanto, se na cidade, de um modo geral, os encontros entre diferentes (nativos/”de fora”) dá conta de tensionamentos, na universidade essas tensões não foram tão explícitas.

Com o tempo essas diferenças apareceram na pesquisa como parte das dinâmicas de produção do conhecimento, mas sobretudo dando mostras do quanto a formação dos jornalistas na universidade também está permeada por (e reproduz) relações de poder-saber que são constitutivas da sociedade, num processo de retroalimentação com a cultura hegemônica. Ou seja, a diferença com potencial de tornar-se desigualdade está por toda a parte e no cotidiano da sala de aula: é parte das relações, das formas de saber, das práticas cotidianas e não “apenas” algo que se vá narrar em forma de notícias, o que por si só encontra-se diretamente relacionado com o que se sabe e o que se pratica, mais ou menos conscientemente. Mas o que de antemão gostaria de salientar é que as políticas de ampliação do número e diversificação do perfil de alunos foi um dos elementos de diferença que repercutiu em diferentes momentos da pesquisa, trazendo dados que passo a discutir a partir do próximo capítulo.

4 O SISTEMA-MUNDO E OS MARCADORES DE DIFERENÇA NAS ESTRUTURAS E NAS INTERAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

Parti para a pesquisa de campo orientada pelas lentes teóricas e conceituais que indicavam as convicções de que nossa sociedade partilha de uma cultura hegemônica de valores, parte do processo de colonização pelo sistema-mundo capitalista que, entre outras coisas, institucionalizou, normatizou e hierarquizou a supremacia de uma classe, de um grupo étnico-racial, uma sexualidade, uma epistemologia e uma pedagogia (GROSFOGUEL, 2012). Adotando essa perspectiva, havia o entendimento de que os regimes de poder-saber nos assujeitam (FOUCAULT, 2012) culturalmente, desde o nascimento, perpassando predominantemente nossas socializações primárias e secundárias (BERGER, LUCKMAN, 2007) na partilha dos valores sociais. Mas a pesquisa ensinava perceber como esse sistema atravessava as relações, as práticas (sociais, pedagógicas) e os conhecimentos sobre a profissão no ensino do jornalismo dentro da universidade.

Para compreender de que maneira os valores sociais hegemônicos e os sistemas classificatórios de diferença (HALL, 1995, online) se imiscuem nos processos de ensino e aprendizagem do jornalismo, era imprescindível tentar observar nas interações dos interlocutores de pesquisa como esses saberes dominantes são acionados e problematizados em diferentes relações de poder. Nesse sentido, a universidade é aqui trazida não apenas como contexto institucional observado, mas refletida como uma instituição social que realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte (CHAUÍ, 2001), bem como um lugar de resistência crítica (DERRIDA, 2003), o que instigou compreendê-la a partir das possíveis reproduções do e resistências ao sistema-mundo. E é sobre essas observações que passo a discutir nesse capítulo.

4.1 A racionalidade capitalista no “corpo” da universidade pública

Quando se chega ao universo de pesquisa, por mais que se carregue junto uma bagagem conceitual, as lentes pelas quais se observa vão sendo permanentemente ajustadas também pelo encontro com a alteridade e com os imponderáveis surgidos na observação das atividades corriqueiras dos interlocutores. Por mais que houvesse uma compreensão de que encontraria os valores hegemônicos da cultura perpassando os sistemas de valores e as práticas (ações e formas de interação habituais) da cultura local nos universos observados, havia também a expectativa de que encontraria resistências e formas específicas de concepção/reprodução/problematização destes valores. Na vivência empírica e considerando o contexto, as situações e os sentidos específicos de

cada cultura local, relacionados à cultura hegemônica, se pode tentar entender, do lugar da pesquisa, essas complexas tramas simbólicas, compreensões estas que são leituras de segunda mão (Geertz, 2008). Em última instância, tratava-se de, a partir do universo microsociológico, perceber as operações do poder, nos termos de Foucault (2012), como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, a que nada ou ninguém escapa, dificultando que possamos perceber seus meandros e o quanto estamos por elas assujeitados. Não menos desafiador, na tentativa de uma leitura das tecituras sutis dos regimes de verdade, é o permanente exercício da alteridade a fim de não perder de vista que tais “sutilezas” da opacidade não se restringem ao Outro, mas inclui o nós.

Escolher a universidade como lugar de pesquisa foi uma possibilidade concreta de percebê-la enredada na cultura e exprimindo em boa medida a sociedade de que é parte. Conforme comecei a discutir no capítulo anterior, as universidades observadas viviam um momento político-institucional, principalmente pelas políticas de ampliação de acesso, como as Cotas e o REUNI, que acarretou transformações que iam desde o ingresso de sujeitos diferentes dos que historicamente constituíram seu *ethos* (em especial nas instituições públicas), passando pelas implicações destas políticas nas relações de poder, de ensino-aprendizagem. Antes de ingressar na pesquisa de campo, sequer supunha que tais políticas fossem servir como dados sociológicos que se sobressaíssem, mas foi a partir desses imponderáveis que foi possível compreender algumas tramas simbólicas, naturalizadas pelos mecanismos do poder-saber. Individualismo, meritocracia, competitividade, produtividade, burocracia são valores masculinistas que compõem o cerne do sistema-mundo capitalista que cada vez mais perpassa e constitui as universidades. Mas são, também, cada vez mais parte dos dispositivos de poder que ensinam, assujeitam, domesticam e adoecem corpos e forjam subjetividades (FOUCAULT, 2012).

Ao conviver nas universidades públicas, na condição de pesquisadora, fui de imediato convidada a escutar sobre as implicações objetivas e subjetivas desta instituição nas vidas dos sujeitos que lhes dão corpo – seja ele discente, docente ou cognoscente. Um desses “convites” estaria nos depoimentos espontâneos que tive da maioria dos professores sobre suas condições de trabalho e sobre as intersecções da universidade com os sistemas de poder-saber como possibilidades para pensar e agir. Em conversas com a professora Máira, inúmeras vezes ela manifestava seu desconforto com as transformações da sala de aula com o aumento exponencial de alunos ingressantes através das políticas públicas de ampliação das vagas, que estariam impactando diretamente as condições de ensino, conforme abordei no capítulo anterior. Essa professora declarou também seu desconforto com alguns procedimentos que atribuía tanto à universidade quanto a coisa

pública em geral, o que englobava os docentes servidores públicos, dando pistas das dificuldades que os novos professores (também servidores) encontrariam para fazer diferente.

[Encontro com Maíra no restaurante para tratar da pesquisa] Maíra me falou que está em estágio probatório e conta que, antes de ingressar em Alfa, era docente em outra universidade pública, onde permaneceu por pouco tempo. Em nossa conversa, diversas vezes ela **manifestou certo desconforto com os modos como alguns professores (que não nominou) encaram a entrada na universidade pública** que, pelo que pude entender, se traduziria em **posturas descomprometidas**. Ela parecia se ressentir com essas posturas e disse que **quando entrou [em Alfa] achava que poderia contribuir no curso, mas que com o passar do tempo tem percebido que é difícil, que nem todo mundo está querendo isso e que parece ser cada um por si**. Maíra me conta que o marido também é professor de outra área, que dá aulas em universidades particulares, e que também tem muito **desgosto com essas posturas por parte dos funcionários públicos**. [...] Maíra contou que está tendo uma **comissão para a produção de um novo currículo do curso** e que ela integra essa comissão. [...] Ela me diz que **faltou a algumas reuniões e que não viu muito engajamento dos colegas para pensar mais aprofundadamente uma reforma que preveja o tipo de profissional que querem formar** (DC 01, verão 2013)

[táxi com Maíra, a caminho da universidade] Maíra me contou que ontem tiveram uma **reunião de departamento e que não tinha sido boa**. Ela diz que **não consegue entender como alguns professores teriam passado em concurso, e reclama de um professor (que não nomeia) que estaria lá há 20 anos, escreve muito bem, mas que não quer dar aulas. Novamente Maíra reclama das estruturas da universidade pública** e, pelo que entendo, ela acha que em todas acontecem as mesmas coisas. (DC 04, verão 2013)

[mesa de reuniões da sala de aula, depois do depoimento dos alunos sobre as dificuldades de obter informações na universidade sobre os funcionamentos das matrículas] Quando os alunos saem, **Maíra fica visivelmente desenxabida, cabisbaixa**. Hoje pela manhã, quando vínhamos para Alfa, ela **novamente me falou sobre as angústias com os procedimentos da universidade, do quanto se estressa [...]**. (DC 21, verão 2013)

Nas conversas que tive com Maíra, do início ao fim de minha estada em campo, era recorrente sua insatisfação com o que ela atribuía aos funcionamentos da universidade pública e seus depoimentos pareciam falar de igual maneira, em diferentes contextos, sobre um sentimento relacionado às coisas (serviços/servidores) públicas de um modo geral. Pelo que pude compreender, esses depoimentos guardavam relações com as noções de público e com o descrédito com a possibilidade de transformação que meu amigo ateniense Fernando havia me falado, conforme apresentei noutro capítulo. Essas inquietações de Maíra parecem dar conta não apenas dos impactos das políticas públicas nas práticas de ensino na Universidade, mas também dos contrastes entre as práticas desenvolvidas e os ideais democráticos correspondentes ao arquétipo de administração pública moderna – que visa a procedimentos que assegurem os princípios constitucionais como isonomia e publicidade – e com os ideais burocráticos firmados em período recente de nossa história, a partir de 1988³⁴. O desconforto parecia ter correspondência com as noções pejorativas

34 “Burocracia é administração da coisa pública por funcionário sujeito a hierarquia e regulamento rígidos, e a uma rotina inflexível. Recebe o significado abrangente de classe dos burocratas. Identifica-se com grande influência ou prestígio de uma estrutura complexa de departamentos na administração da coisa pública. [...] O modelo burocrático, presente na Constituição de

sobre funcionalismo público, noções estas que decorrem do funcionalismo patrimonial, fundante das instituições públicas e que vigorou no Brasil a partir do período colonial, conforme ensina Sérgio Buarque de Holanda, e até hoje possui resquícios no imaginário que permeia o senso comum.

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário "patrimonial" do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário "patrimonial", a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. O funcionalismo patrimonial pode, com a progressiva divisão das funções e com a racionalização, adquirir traços burocráticos. Mas em sua essência ele é tanto mais diferente do burocrático, quanto mais caracterizados estejam os dois tipos. No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal (HOLANDA, 1995, p. 146).

Ao longo da estada na sala de aula de Maíra fui compreendendo um pouco mais sobre os desconfortos que determinadas posturas institucionais causavam na professora. Observei alguns funcionamentos da universidade acompanhando as dificuldades dos alunos de sua disciplina para produzir matérias que envolviam a instituição. Cabe reiterar que todas as matérias produzidas para o jornal laboratório da disciplina eram relacionadas e circunscritas à universidade. Via de regra, os discentes da turma de Maíra experimentaram agruras para acessar dados, seja porque as pessoas (professores, técnicos, gestores) não queriam falar, seja porque não havia transparência institucional que disponibilizasse as informações que buscavam obter (pelo site, por assessoria de comunicação, pelos departamentos e conselhos), o que levava a compreender algumas das queixas da professora. Mas havia também um descrédito em relação a mudanças, e certo conformismo – “não é culpa de ninguém, as coisas são assim”.

[sala de aula, mesa de reuniões, disciplina prática de Maíra] Quando volto para a sala, Maíra está com as alunas Marcia e Bruna, que estavam com a tarefa de fazer uma matéria sobre os projetos do laboratório de fotos. Maíra pede que as alunas expliquem a matéria, como os projetos se sustentam. Quando as meninas dizem que ninguém quis falar sobre dinheiro, Maíra diz: ***estamos numa universidade pública e ninguém quer falar sobre dinheiro. Eu não entendo.*** Maíra diz que as pessoas não precisariam falar de valores,

1988 e em todo o sistema do direito administrativo brasileiro, é baseado no formalismo e na presença constante de normas e rigidez de procedimentos”. MAFRA, Francisco. Administração pública burocrática e gerencial. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, VIII, n. 21, maio 2005. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=503 acessado em setembro de 2014.

ainda que seja uma informação pública, mas que precisam saber como funcionam os projetos de extensão no laboratório. Pelo que entendo da conversa, as verbas dos projetos do laboratório viriam via Fundação. A professora diz: *a única coisa que eu não entendo direito é como é o funcionamento [destas verbas do laboratório] com a Fundação [da universidade], porque sabemos que tem uma verba para equipamentos e queremos saber como funciona. A Fundação tem regras e vocês precisam saber como são.* [...] A aluna Úrsula fala para a professora sobre **um funcionário da universidade, que seria a pessoa a falar sobre o processo de matrícula e explicar como funciona o ingresso/seleção de alunos para as disciplinas optativas (a grande incógnita que gerou a pauta).** Úrsula conta que, no dia em que foi falar com esse funcionário, **viu que uma professora estava lá justamente perguntando como isso funcionava.** A aluna conta que **o funcionário que atendeu esta professora e estava explicando a ela os funcionamentos foi repreendido pela gestora dele, que reclamou dizendo que o funcionário não poderia ficar atendendo para dar explicações porque isso atrapalharia seu trabalho.** A aluna conta que **pediu a esse funcionário que lhe explicasse também, mas que ele acabou não fazendo por causa da gestora.** Úrsula diz que **mandou três emails para o funcionário e para a gestora dele, mas que não recebeu resposta.** [...] Maíra diz que **nem os professores, nem os alunos em fim de curso sabem como funciona o sistema** que determina como e quais alunos podem ser matriculados em disciplinas optativas e complementa: *Não é culpa de ninguém. Mas é assim.* (DC 18, verão 2013)

Os relatos acima expressam o cotidiano vivido naquele período: ninguém queria falar, ninguém sabia informar e os caminhos de acesso pareciam bem tortuosos, especialmente para aqueles aspirantes a jornalistas, recém-ingressantes na universidade. E em alguns momentos, as informações concedidas poderiam causar mais constrangimentos e, em alguma medida, sugerir práticas que a turma do primeiro semestre do curso talvez não estivesse preparada para enfrentar. Uma das pautas do jornal da disciplina de Maíra, cujo tema era “delicado”, seria sobre a licitação do bar da faculdade do curso, estabelecimento ao qual se referiam como “bar da tia Gil”.

Quando chego à parte da sala que tem a mesa de reuniões, Maíra está conversando com um aluno, Zeca. Sento à mesa e fico escutando. Zeca estava falando que a tia do bar está estressada, que não quis muito conversar com ele. Pelo que entendo da conversa, o aluno estava **sugerindo uma pauta sobre o bar, que estaria em processo de licitação,** mas essa “tia do bar” **teria entrado com um recurso.** **Maíra diz que essa pauta deve ser muito cuidadosa, que o aluno precisava apurar questões de licitação e que isso envolveria a própria Alfa. A professora recomenda que o aluno veja a parte jurídica que envolve o caso, saiba quem é o responsável pelo processo e pede que converse com o diretor da unidade.** Zeca diz que os alunos da universidade estão querendo saber se a tia do bar vai continuar ou não e se quem vai entrar vai cobrar mais caro pelos produtos. Depois Maíra pede que Zeca forme dupla com seu colega Edison. Pelo que entendo do critério de sugestão da professora, Edison (que veio de outra universidade e estaria em estágio mais avançado) teria mais experiência (DC 02, verão 2013)

Edison chega às 10h55 na aula e Maíra, de imediato, diz: *quero saber se apurou.* Edison responde que sim, que **fez a apuração na seção de patrimônio.** Edison diz que a pessoa que lhe deu informações **estava na sala ao lado de onde ele estava, mas que falou com o aluno por telefone.** [...] O aluno conta que a **funcionária que lhe deu informações disse que achava interessante que até agora ninguém teria colocado oferta melhor que dona Gil na licitação pelo bar.** Maíra pergunta: *você acha que eles deram a entender que a faculdade teria protegido dona Gil até agora?* Edison **faz um gesto com a cabeça concordando.** Maíra diz que acha o assunto muito delicado e que eles são alunos do primeiro semestre. Ela sugere ao aluno que desistam da pauta, que estão em cima do prazo para a escrita do texto, que deve ser entregue na próxima semana, mas Edison pede prazo até o dia seguinte, que seria o limite para que alguma pessoa respondesse como está e como vai ficar a licitação. Mais cedo Maíra tinha dito que **achava estranho que se pagava dois mil reais pelo bar e que agora a outra pessoa estaria oferecendo oito mil.** (DC 10, verão 2013)

A pauta sobre a licitação, pelo que entendi, acabou caindo e não virando matéria, mas eu mesma ouvi pessoalmente da “tia Gil” notícias sobre o fato.

Fui até o bar comprar café e a dona Gil, sem que eu perguntasse nada, enquanto me servia, foi contando que **estava ali (no bar) há quinze anos e que vai ter que sair nos próximos dias porque perdeu a licitação** e complementa: *porque alguém ofereceu oito mil reais*. Dona Gil me diz: *os professores e os diretores sempre contaram comigo, me deixaram chaves. Eu fazia favores que eram de confiança, mas agora eu quero ver como é que vai ser*. Ela fez questão de me dizer que não precisava daquilo para viver. Desde que tomei meu primeiro café lá, ela reparou no meu sotaque e perguntou de onde eu era e, ao ser informada, disse que gostava muito do Rio Grande do Sul, que visitava com certa frequência porque seu marido teria familiares em Passo Fundo (DC 06, verão 2013).

Já a matéria sobre as matrículas em disciplinas optativas foi feita, e só mais adiante os alunos, a professora e eu conseguimos compreender a lógica: era meritocrática.

[sala de aula, mesa de reuniões, disciplina prática de Maíra] Úrsula explica que conseguiu apurar com um funcionário que as matrículas para as disciplinas optativas tinham a ver com uma relação entre o escore do aluno e os horários das disciplinas. Segundo explica Úrsula, **o aluno que tem melhor escore (nota) pode escolher a disciplina optativa, mas se o sistema entender que há colisão com horários, acaba havendo a alteração automática**, e que isso acaba inclusive mudando a posição no escore para que o aluno consiga se matricular. Maíra pede que Úrsula e Zeca façam um box falando sobre as dificuldades para fazer essa matéria. Os alunos dizem que mandaram um questionário para a diretora de um departamento responsável pelas matrículas de todos os cursos e Maíra diz, como que sugerindo um título: *A via crucis da matrícula*. Úrsula diz que conversou com alguns alunos e que um destes, com escore alto, reclamou que os alunos **não conseguem ter informações sobre as disciplinas**. Úrsula também diz à professora que **no tal departamento os funcionários não falam com simples alunos**. A aluna diz que muitos **alunos reclamaram dizendo que alunos com melhor score tem tudo, mas que quem tem 5 (que é a média), não tem nada**. Maíra diz que *essa é lógica do mérito*, e pergunta: *tá errado isso?* Mas os alunos não respondem. [...] Maíra fala para os alunos que acha importante que eles contem suas dificuldades na matéria *para que os alunos vejam que a universidade é assim, não é culpa de ninguém*. (DC 21, verão 2013)

Os critérios com base na meritocracia, a competitividade, as dificuldades de acessar informações, especialmente em uma “burocracia” e hierarquia que dificultavam esse acesso (principalmente aos “simples alunos”), bem como os privilégios que decorriam de determinadas decisões, eram parte dos valores que perpassavam aquela universidade, naquele contexto e período. Mas esses são também valores que compõem a lógica do sistema-mundo capitalista, em que a competitividade, o individualismo, a meritocracia, a hierarquia, o autoritarismo são atributos estimados e estimulados. Na universidade, como na sociedade, o sistema se constitui, o que diminui a potencialização do estranhamento em relação a esses valores, posto que circulam num campo semântico que os torna familiares e “naturaliza” relações, práticas e discursos hegemônicos. Portanto, não parece se tratar de um caso isolado, mas dá mostras de que tais valores ainda estão fortemente incorporados nas instituições públicas de ensino superior, implicando em diferentes

contextos, como, por exemplo, nas possibilidades de produção do conhecimento.

Em Zeta, apenas de um professor, Bianor, ouvi noções sobre a universidade pública que iam ao encontro das escutadas em Alfa. Este professor não foi interlocutor direto da pesquisa, mas o acompanhei (a convite dos alunos e com a permissão dele próprio) em uma atividade de extensão.

Quando a aula de Macário termina, os alunos Beatriz e Felipe me perguntam se não quero acompanhá-los na atividade de extensão em que participam. [...] Há outros alunos na sala e não demora muito para o professor chegar. Ele vem em minha direção, aperta minha mão, me apresento, digo que sou doutoranda da UFRGS e que estou pesquisando na universidade a formação dos jornalistas, e que, inclusive, havia lhe mandado um e-mail perguntando se ele aceitaria participar. O professor Bianor ignora a parte do e-mail e sai falando sobre este projeto, como se eu o estivesse entrevistando. Segundo o professor este projeto é pioneiro e **ele havia implementado em outra universidade pública**, de onde teria vindo há cerca de três anos. Como o professor não parou de falar, saquei o caderno de notas e comecei a anotar. [...] Na sala há vários alunos que escutavam nossa conversa. Bianor reclama dos equipamentos, descrevendo-os como se fossem obsoletos e não permitissem tudo que era aspirado em termos tecnológicos, e se refere a esses problemas como um *dos problemas da coisa pública*. Diz que trabalham com o conceito de *guerrilha tecnológica*, *faz com o que tem*. [...] Bianor diz que em Zeta não há problemas para o ensino da teoria, e sim da prática [...] Me diz que os alunos têm autonomia e que **eles têm que aprender a mandar**. O professor **novamente reclama “da coisa pública”**. Diz, bastante empolgado, que **a PUC/RS é uma universidade de primeiro mundo, que o curso de Jornalismo de lá é um dos melhores do Brasil, que tem os melhores equipamentos, que a universidade tem escada rolante** e que as pessoas pagam uma mensalidade de 2500 reais. Uma aluna tenta corrigir o professor e diz que os valores não seriam tão altos. **Bianor diz que não entende a universidade pública**, que nem os EUA tem universidade pública e complementa: *digo isso para os alunos porque eles acham que todo lugar do mundo tem, mas não é assim*. Ele continua: *e os alunos, aqui, são todos de escolas particulares, senão, não passam no vestibular*. Me diz que **se a mãe dele tivesse que fazer uma cirurgia neurológica jamais seria num hospital público**, e me pede para pensar em um ente querido, **porque eu provavelmente também não deixaria nas mãos de um hospital público**. [...] Novamente Bianor **enaltece a PUC/RS**. Me conta que aqui tem seis alunos bolsistas, mas que a maioria dos alunos são voluntários e complementa: *primeiro [os alunos] são voluntários, para depois decidir se serão bolsistas*. (DC 06, primavera 2013).

Resgatei esse fragmento de diário de campo por enxergar, nesse depoimento, além das noções de público e privado (este último destacado em superioridade ao primeiro), alguns elementos que dão pistas de que o mando, a competitividade e a meritocracia também são valores (masculinistas) hegemônicos presentes em Zeta, especialmente manifestados pela visão daquele docente. Há pistas de que esses valores perpassam as dinâmicas de ensino desse professor não só sobre o Jornalismo, mas sobre as universidades, os sentidos sobre o que é público e sobre hierarquias – como pude observar na ocasião e escutar a respeito de suas aulas por parte de alunos em outros momentos. Mas, sobretudo, do quanto tais valores são parte de uma racionalidade – capitalista – que é predominantemente compartilhada na sociedade e que, em particular, no caso das universidades públicas, vem sendo adotada e provocando o que Boaventura de Sousa Santos (2008) chamou de capitalismo educacional, responsável por diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade. Parte dos processos da chamada modernização das universidades, o chamado

capitalismo educacional, segundo Boaventura, também colaborou para a progressiva perda do bem público universitário, o que pode estar contribuindo não apenas para as concepções acerca destas instituições, mas efetivamente para o reforço de determinados valores e práticas.

As medições avaliativas e a chamada moralidade de resultados (STRATHERN, 1999), que prezam por critérios quantitativos para exprimir realidades qualitativas, também são parte desta racionalidade incorporada por valores mercadológicos como a competitividade e a meritocracia entre os docentes, com impactos sobre o comportamento e a subjetividade dos acadêmicos (SHORE, 2009) e também das condições de ensino-aprendizagem. Os professores Selena, de Alfa, e Macário, de Zeta, em seus depoimentos dão a tônica dos impactos desta racionalidade, destas medições e critérios “produtivistas” em suas ações e escolhas:

[Alfa] Aguardava pela professora Selena em frente ao prédio quando a vi chegar. Ela veio em minha direção, nos cumprimentamos com dois beijos e entramos juntas em direção à sala de aula. Perguntei como tinha sido o **final de semana** dela e ela me disse que foi bom, mas que **também trabalhou** e complementa: *vida de professora*. Selena me diz que não conseguiu corrigir as provas dos alunos e que eles provavelmente cobriam dela hoje. A professora me fala, em tom queixoso, **do quanto as produtividades são voltadas para pesquisa e não para o ensino**, e me diz que acha interessante uma pesquisa como a minha, *uma vez que na comunicação não somos ensinados a ensinar, não tem investimento em didática para professores*. Quando chegamos à sala de aula, havia apenas duas alunas que de imediato **perguntam se a professora corrigiu as provas** e Selena responde que **não, que ainda não tinha conseguido**. Selena vai para o quadro branco escrever e me diz: *geralmente eu preparo slides, mas dessa vez não consegui*. (DC 03, verão 2013)

[Alfa] No fim da aula, Selena pega a carteira e diz que vai descer para fazer um lanche antes da próxima aula, e eu a acompanho. No caminho, ela me diz que **a vida de professora está muito difícil, que as exigências da CAPES, com relação às publicações, têm sido muito grandes, que ela anda cansada, se sentindo pressionada e que acha que vai ter que levar trabalho para casa**. Me diz que ouviu comentários de que haveria greve novamente (DC 05, verão 2013)

[Zeta] Encontro o professor Macário na porta do prédio do curso. Nos cumprimentamos e pergunto se posso começar hoje. Ele, sorrindo, acena com a cabeça e faz sinal de legal. Vou primeiro ao banheiro e quando chego em frente à sala, Macário está abrindo a porta. Os alunos não haviam chegado e aproveito para conversar com o professor. Pergunto há quanto tempo ele está em Gavdos e ele me diz que está há **quase trinta anos, mesmo período de ingresso na universidade**. De imediato ele me diz que **quando chegou na universidade não tinha formação como professor** e o que ele encontrou como estratégia para dar aulas foi lembrar dos tempos de redação. [...] Me diz que **a universidade se transformou muito nesses anos todos, que há muitas tarefas burocráticas, produtivismo de artigos que, segundo ele, não são tão bons e muitas vezes se repetem, motivos pelos quais não está e nem pretende estar na pós-graduação, preferindo dedicar-se apenas à docência na graduação**. [...] Diz que antes não havia negros na universidade, mas que ele acha ótimo o sistema de cotas e que já faz 5 ou 6 anos que as cotas vigoram e que já tem alunos formados. (DC 04, primavera 2013).

A cultura de auditoria (SHORE, 2009), regente das diretrizes e dos procedimentos burocráticos das universidades, que causa impacto tanto nas relações de trabalho quanto nos processos de aprendizagens e produção do saber, me parece ser explicitada nas falas destes professores. Com os critérios avaliativos (de cunho mais quantitativo) voltados para a produção da

pós-graduação, o ensino e a aprendizagem, principalmente na graduação, parecem relegados a um plano inferior na hierarquia institucional, o que em alguma medida está em consonância com o que diz Johnson: “Não importa mais realmente se um professor ou uma professora ensina bem ou mal, ou se eles às vezes inspiram seus alunos; é muito mais importante que tenham produzido planos para seus cursos, bibliografias, esboços disso, daquilo e daquilo outro, em suma toda a parafernália de fútil burocratização exigida para assessores que vêm do alto como emissários do castelo de Kafka” (JOHNSON *apud* SHORE, 2009, p. 44-45).

O não investimento na formação docente foi manifestado não apenas por esses dois interlocutores, mas também escutado ao longo da pesquisa junto a diferentes agentes do campo do Jornalismo (professores, pós-graduandos e graduandos) interlocutores diretos ou não, o que pretendo mais adiante discutir. Mas cabe aqui destacar que os efeitos dessas lógicas repercutem nas vidas pessoais, como em grande medida pude escutar nessas falas. O permanente aumento da carga de trabalho, segundo as escutas feitas, vem extrapolando os muros da universidade, ocupando as casas e a maior parte dos tempos das pessoas, causando descontentamentos, gerando estresse e adoecendo corpos³⁵. Parecia haver também, em muitos destes relatos, certo descrédito com possíveis transformações que gerassem melhorias, o que indicava um peso do poder disciplinar (FOUCAULT, 2012) sobre os sujeitos e suas práticas. Entretanto, com a fala de Macário, pude perceber que há formas de resistência.

A cultura de governança liberal (SHORE, 2009), que se expressa mais voltada aos resultados das produções dos programas de pós-graduação, parece não estar contribuindo para uma maior interlocução com a graduação, nem mesmo entre os/as docentes e entre os/as docentes/pesquisadores e aluno/as. Em nenhuma das aulas observadas, por exemplo, percebi que os professores interlocutores, que eram pesquisadores na pós-graduação, trouxessem discussões sobre as suas pesquisas. Apenas um professor manifestou em aula seus temas de interesse (de pesquisa) – o professor Gregório.

A dificuldade de conciliação de temas de interesse para a formação de grupos de pesquisa na pós-graduação que, segundo fui informada pela professora Maíra, acontece em Alfa, dá pistas de

35 Algumas dessas pesquisas podem ser encontradas em: Araújo, T. M.; Sena, I.P., Vina, M.A. e Araújo, E.M. (2005).

Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29(1), 6-21; Bosi, A.P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28 (101), 1503-1523. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400012&lng=pt&nrm=iso; Gasparin, S.M.; Barreto, S.M. e Assunção, A.A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>; Leite, D.R.; Figueiredo, A.M. e Sól, N.A.A. (2003). Saúde e condições de trabalho dos docentes na Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: UFOP; Esteve, J. M. (1999). O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC.

ser mais um obstáculo para a integração entre os conhecimentos produzidos, entre docentes e discentes, o que aparenta ser mais um ingrediente da racionalidade vigente:

[almoço com professora Maíra] Maíra me conta que havia apenas dois grupos de pesquisa fortes e que **acabou tendo que formar um grupo [de pesquisa], porque não era muito comum que os professores conciliassem temas de interesse**. Ela conta que chegou a participar de um grupo de pesquisa que estudava discurso, mas que agora estava interessada em estudar o Jornalismo (DC 06, verão 2013)

O aluno Edison, de Alfa, também manifestou descontentamento com as relações entre a graduação e a pós-graduação:

[conversa com Edison na frente do prédio da faculdade em Alfa] Edison se diz muito **descontente com as relações entre a graduação e a pós: a gente pega as sobras da pós-graduação**. O aluno me conta que tinha interesse em participar de grupos de pesquisa – que, segundo ele, são compostos majoritariamente por alunos da pós-graduação – mas que em uma experiência que teve, no grupo de pesquisa do professor Xavier Fontes, **sua participação teria se dado como um estagiário de assessoria de imprensa para o grupo de pesquisa**. Edison me diz que **os alunos de graduação não participam dos grupos como aprendizes de pesquisa, mas sim ocupariam um lugar que seria subalterno em relação aos alunos e professores (da pós) integrantes do grupo, restando aos graduandos atribuições administrativas**. O aluno me diz que **a participação nos grupos acabava não sendo uma oportunidade de aprender a pesquisar, pois sequer eram informados dos andamentos das pesquisas e que não havia diálogo com os demais membros do grupo** e que isso dificultava pois tinham que *ficar buscando mais e mais informações* (DC 02, verão 2013).

Para a aluna Vânia, burocracia resumia seu olhar discente sobre os sujeitos envolvidos com a pesquisa:

[Alfa, aula Maíra] Um ex-aluno de Maíra vai até a sala e a professora o convida a sentar a seu lado. Como estão discutindo pautas para o jornal laboratório, esse aluno diz: *eu tenho uma pauta para sugerir e é do grupo de pesquisa, mas tenho que ver se já dá para falar*. Pelo que entendo, o aluno não tem certeza de poder divulgar a tal sugestão de pauta, mas em seguida a aluna Vânia diz: **a galera da pesquisa é muito burocrática** (DC 04, verão 2013).

Cabe referir que integrar grupos de pesquisa como aluno ou aluna de iniciação científica servia como um elemento distintivo e de prestígio também para os alunos da graduação nas duas instituições. Entretanto, no que pude observar dos relatos em Alfa, a hierarquia de distribuição do poder e do saber não apenas colocava os estudantes em posição inferior, como acabava por vezes não estimulando a aprendizagem destas formas de produzir conhecimentos. Em conversas com discentes da UFRGS também ouvi depoimentos queixosos sobre as relações hierárquicas que davam os contornos dos grupos de pesquisa, bem como das dificuldades de aprender a pesquisar na condição de alunos da graduação. Segundo esses relatos, as funções burocráticas “menores”

sobressaíam-se entre aquelas delegadas aos iniciantes em detrimento das aprendizagens de pesquisa, esperadas para a função de iniciação à ciência a que se propunha, em tese, um grupo de pesquisa realizar.

Em Alfa, a preferência dos alunos pelo estágio em detrimento da adesão às bolsas de iniciação científica, segundo informou Selena, seria motivada por questões financeiras, ou seja, porque o estágio pagaria mais.

[Alfa, conversa com Selena] Selena me diz que estão com **grande dificuldade de encontrar alunos bolsistas de iniciação científica**, porque os alunos têm preferido fazer estágio em empresas em função de uma remuneração melhor. Os alunos têm *preferido fazer estágio nas empresas porque as empresas pagam melhor e ainda tem algumas que dão vale-alimentação e passagem. A bolsa de 400 reais não tem sido atrativa* (DC 11, verão 2013).

As ofertas de estágio no mercado de trabalho em Atenas, segundo também me informou Selena, eram muitas e, aliado ao fato de oferecerem melhor remuneração e também experiência na prática jornalística, acabavam sendo mais atrativas aos alunos, especialmente aqueles que necessitavam dos valores para contribuir com seu sustento. Pelos relatos que pude escutar sobre as experiências de alunos nos grupos de pesquisa, penso que é possível somar a isso os sentidos que estariam sendo construídos sobre as experiências de investigação científica, as relações de poder, o sistema de ensino-aprendizagem e a própria ausência de interlocução entre os dois universos (graduação e pós-graduação). Longe de serem questões restritas a esta ou aquela universidade, as distâncias entre a graduação e a pós-graduação aparentam ser resultados da racionalidade capitalista que, através da cultura de governança liberal, implementa procedimentos que visam, sobretudo, o cumprimento de metas cada vez mais relacionadas à pesquisa na pós-graduação, relegando a segundo plano o ensino-aprendizagem na graduação, dissociando ambos os universos. Através das racionalidades e práticas vigentes, o sistema acadêmico não vem sendo capaz de constituir uma interlocução em que “o ensino e instituição universitários sejam simultaneamente agentes e produtos da ação de conhecimento que engendra esse sujeito” (CHAUI, 2001, p. 171).

[...] passamos o tempo nos perguntando qual pode ser a relação entre o ensino e a pesquisa. Mas, quem inventou esse problema? Esse problema foi inventado com a escolarização da graduação, e mesmo da pós-graduação, ou seja, com a transformação do ensino num conjunto de técnicas de transmissão de informações e conhecimentos. Não permitindo o surgimento de sujeitos de conhecimento, não propiciando a aparição de pesquisadores a partir do próprio ensino, não fazendo da docência nosso modo fundamental de trabalhar academicamente, evidentemente cria-se o problema da relação entre o ensino e a pesquisa (CHAUI, 2001, p. 171-172).

A despeito de todas as normas institucionais que possam prescrever formalmente uma integração entre a graduação e a pós-graduação, talvez essa integração não esteja sendo passível de ser feita em decorrência de outro conjunto de “moralidades de comportamento” (FOUCAULT, 2010) calcado na cultura de governança liberal (SHORE, 2009). Não foi difícil escutar, ao longo da pesquisa, por exemplo, queixas a respeito das prescrições feitas pelos departamentos e PPGs³⁶ aos docentes da graduação e da pós-graduação que pareciam refletir dois ambientes distintos, quando na verdade eram parte de um mesmo todo e cujos elos são justamente os professores atuantes em ambos os níveis. As exigências se sobrepujam duplamente aos docentes atuantes nos dois ambientes formativos, prestando-se mais a distanciar do que aproximar um espaço do outro. Ao longo da minha trajetória pessoal na pesquisa também acabei presenciando muitas das mesmas disposições institucionais dentro da universidade à qual estava vinculada e a dificuldade nas aproximações entre pós/graduação.

Na experiência como discente na pós-graduação da UFRGS³⁷ acompanhei o movimento político dos pós-graduandos que reivindicaram a formação docente como um dos eixos do novo projeto pedagógico do PPGCOM³⁸ (construído ao longo do ano de 2014). Tal reivindicação exprimia não apenas o desejo de investimento para uma profissionalização específica (a docência), mas também expressava o compromisso com uma maior e mais qualificada interlocução nos estágios docentes realizados junto à graduação. A proposta surgiu em contraste com as normas da universidade que restringe a dois semestres, para doutorandos, e um semestre, para mestrados, o estágio docente junto a alunos da graduação. Tal norma, proposta pela Pró-Reitoria de Graduação, não assegurava diretrizes que visassem uma melhor interlocução com a pós-graduação. Do mesmo modo, a Pró-Reitoria de Pós-graduação não estava envolvida nesse processo, no que poderia contribuir principalmente para pensar melhorias na formação docente de pós-graduandos, mas, como os demais sistemas institucionais, parece estar voltada majoritariamente para a pesquisa. As diretrizes oficiais da universidade davam mostras da necessidade de discutir o quanto a docência (que é parte da formação da/os pesquisadora/es) e as interlocuções entre ambos espaços e agentes do universo acadêmico estavam sendo preteridas ou colocadas em situação inferior com relação à pesquisa e aos critérios de avaliação e produtividade. A partir desta mobilização política, que encontrou apoio e incentivo dos professores do PPG, assegurou-se no plano pedagógico uma norma que prevê maior investimento e qualificação destas relações pós/graduação, ampliando também as possibilidades de circulação das pesquisas desenvolvidas por professores, grupos e alunos pós-

36 Programas de Pós-graduação.

37 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

38 Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da UFRGS.

graduandos. A ação política da pós-graduação foi um marco importante de resistência às políticas gerais que dão forma ao sistema e às racionalidades dominantes na universidade. E trago esse exemplo como ilustrativo tanto das racionalidades que perpassam de forma geral as instituições públicas de ensino superior, a fim de normatizar as práticas e “docilizar” corpos, quanto das possibilidades e concretudes das práticas de resistência que as mesmas acabam gerando.

As distinções entre os espaços formativos a partir das políticas institucionais também dão mostras de uma hierarquia excludente: “o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura” (BOURDIEU, 2013, p. 70). Nessas estruturas da instituição, o poder simbólico (BOURDIEU, 2010) é moeda distintiva para aqueles que mais consigam se adequar, se “disciplinar” aos cada vez mais múltiplos e quantitativos exames a que são submetidos. Ao produzir hierarquias e distinções, os dispositivos de poder

não atuam unicamente para transformar o indivíduo pelo controle do tempo, do espaço, da atividade e pela utilização de instrumentos como a vigilância e o exame. Além de constituírem uma “anátomo-política do corpo humano”, centrada no corpo considerado como máquina, eles também se realizam por uma “biopolítica da população”, pela regulação das populações, por um “biopoder” que age sobre a espécie humana, sobre o corpo como espécie, com o objetivo de assegurar sua existência [...], com objetivo de gerir a vida do corpo social (MACHADO, 2012, p. 29)

Cada vez mais os agentes do campo universitário (BOURDIEU, 2013), em especial os docentes, são incentivados à inculcação e ao cumprimento das normas a partir de um permanente incentivo ao “cuidado de si” (FOUCAULT, 2009) para a adequação ao perfil exigido, que é também pressuposto para que se alcance alguma distinção nas hierarquias institucionais. O incentivo à incorporação dos valores da racionalidade vigente, como a competitividade e a individualização, é parte do poder disciplinar ou disciplina, nos termos de Foucault, segundo explica Roberto Machado:

a disciplina [...] é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade; é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista (MACHADO, 2012, p. 21-22).

Se o “corpo” da universidade estava sendo disciplinado de forma sistemática, através de uma racionalidade capitalista e de estratégias que primam pela dificuldade da práxis e da

compreensão do assujeitamento, era importante perceber tais ações em diferentes espaços, relações e discursos. Com um olhar sobre as relações fui percebendo como as convenções sociais de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros, perpassavam as hierarquias, os discursos e as práticas nessas interações entre os membros que dão corpo à universidade.

4.2 Os lugares das cores: classe e raça nas interações de ensino-aprendizagem

Os dados oficiais³⁹ e as pesquisas científicas no Brasil ainda refletem a incidência dos valores hegemônicos do sistema-mundo capitalista nas hierarquias de poder e de prestígio que transformam marcadores sociais das diferenças (BRAH, 2006) em desigualdades na sociedade. Transformações essas que se dão no plano simbólico, através dos discursos e práticas sociais produtoras de significantes que se referem a conceitos e sistemas de classificação de uma cultura (HALL, 1995 online) normatizando e hierarquizando sujeitos e comportamentos. Portanto, não seria surpresa perceber que tais convenções, que são dominantes na cultura brasileira, estão presentes nas instituições sociais – e mais especificamente no “corpo” da universidade. A questão, nesta pesquisa, é poder observar se, em que medida e por quais caminhos esses valores hegemônicos – de gênero, de raça, de classe, sexualidade, entre outros – se reproduzem, são tensionados, problematizados no processo de ensino-aprendizagem do Jornalismo. Foi importante observar nos universos investigados como as diferenças, ou seja, a “designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada)” (SCOTT, 1998, p.297), “em suas combinações variadas, estabelecem lugares diferenciados para indivíduos diversos (VENCATO, 2014, p.).

O ingresso de um contingente de aluna/os “diferentes” na universidade, através das políticas de ampliação do acesso (como, por exemplo, a de cotas), foi um importante elemento que surgiu na pesquisa de campo e ajudou a refletir sobre a alteridade no contexto do ensino e da aprendizagem. Na materialidade dos corpos dispostos em sala de aula, nos discursos e nas relações de poder, foram surgindo pistas de como as convenções sociais hegemônicas as perpassavam, eram tensionadas, problematizadas, percebidas ou ignoradas. Nesse contexto, raça e classe aos poucos se impuseram ao olhar escrutinador.

Para ponderar a respeito das ainda imensas desigualdades raciais que são marcadamente de classe no Brasil – assim como em Atenas –, importa resgatar os valores que historicamente se

39 Uma das pesquisas que dão conta das desigualdades sociais a partir dos marcadores de gênero, classe, raça, entre outros pode ser acessada em <http://www.ipea.gov.br/retrato/>

forjaram desde a fundação do Estado-nação e que, em pleno século XXI, ainda não são amplamente incorporados nos processos educacionais e culturais para serem refletidos criticamente de maneira efetiva. O projeto de branqueamento, ideal das elites brasileiras entre o final do século XIX e o início do século XX, teve como objetivo não apenas uma transformação demográfica, “mas também – e principalmente – de moralização da coletividade” (MISKOLCI, 2012b, p. 51), constituindo complexos sistemas simbólicos que contemporaneamente guardam resquícios nas formas de conceber determinadas identidades socialmente, em especial através de uma epistemologia, um sistema de pensamento ainda dominante.

Ser branco e pobre era um oxímoro, por isso as classes populares eram vistas como ignorantes, imorais e até selvagens [...] [formando] um cordão sanitário entre elas [classes populares] e as classes altas. Em outras palavras, é possível compreender as práticas higienizadoras como expressão indireta da recusa política de estender direitos políticos às massas, compreendida não como um ator político, mas antes como seu embrião a ser gestado segundo os valores de uma elite que, apenas no futuro, a transformaria numa nação. [...] Nossas elites, que – com variações – se imaginavam brancas e inseridas no padrão de civilização europeu, consideravam-se detentoras do direito e dos meios para transformar (MISKOLCI, 2012b, p. 51)

Os reflexos desses valores morais como parte dos regimes de poder e de saber em nossa sociedade podem ser apreendidos na vigência do racismo e de seus impactos nas vidas e nas mortes dos sujeitos. Arraigadas e pouco problematizadas nos diferentes caminhos por onde a cultura se produz, as concepções acerca dos marcadores sociais de raça e de classe fundamentam as bases da hierarquia de distribuição desigual do poder e do prestígio que se expressam nos indicadores brasileiros e nas ainda tímidas transformações culturais.

Mesmo se se considerar a proeminência da desigualdade entre ricos e pobres na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é problemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Estes estudos demonstram que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo, e a discriminação racial teve uma configuração institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional (SILVERIO, 2002, p. 222).

Somente a partir da década de 1960, período recente de nossa história, a ação política engendrada pelos movimentos sociais vem produzindo efeitos tanto no mundo quanto no Brasil, retumbando “ecos na teoria social que passa a induzir o pensamento liberal e a teoria do direito a buscarem novas formas de compatibilização entre os direitos individuais e restrições coletivas à ação individual” (SILVERIO, 2002, p. 235). É a partir de tais movimentações políticas e

intelectuais, com uma intervenção de reconhecimento da histórica naturalização das diferenças na normalização da sociedade, que as chamadas políticas afirmativas foram sendo pensadas e desenvolvidas, visando incidir principalmente na transformação de uma arraigada racionalidade:

Ora, a sobre-representação de pessoas com uma mesma característica “naturalizada” em qualquer distribuição de recursos deve ser investigada, não porque seja anormal, mas porque “sexo”, “cor”, “raça”, “etnia” são construções sociais usadas, precisamente, para monopolizar recursos coletivos. Ações afirmativas são políticas que visam afirmar o direito de acesso a tais recursos a membros de grupos subrepresentados, uma vez que se tenham boas razões e evidências para supor que o acesso seja controlado por mecanismos ilegítimos de discriminação (racial, étnica, sexual) (GUIMARÃES *apud* SILVERIO, 2002 p. 235)

Ainda sem uma reflexão a priori sobre as ações afirmativas quando de minha chegada em campo, o que inicialmente chamou atenção para as políticas de ampliação do acesso à universidade (especialmente a política de Cotas) foram os depoimentos espontâneos de professora/es e aluna/os a respeito, bem como as referências que foram sendo feitas em determinados contextos. Aos poucos fui percebendo nas interações o quanto determinados valores estavam arraigados, e precisei buscar na teoria formas de igualmente poder compreender tais questões.

Os primeiros depoimentos que escutei, logo na chegada, foram a respeito dos impactos do aumento do contingente de alunos nas salas de aula em Alfa (conforme já mencionado), mas uma conversa entre duas professoras desta universidade – Naiara e Selena – sobre o desempenho dos alunos em uma prova trouxe novos elementos para pensar:

[aula Naiara] Quando a aula termina, vejo que a aluna Márcia (que não é branca) vem perguntar para a Naiara alguma coisa relativa a sua prova e escuto a professora dizendo para a aluna que ela não defendeu ideias, não argumentou, foi econômica nas palavras e acabou não sendo clara. Os alunos vão saindo da sala e a professora Selena entra. Naiara comenta com Selena que os alunos apresentaram dificuldades de articular conceitos na prova. Naiara diz que **nas provas tiveram respostas que lhe deram vontade de se jogar pela janela**. Diz que a aluna Márcia teve dificuldade em saber que Gatekeeper era um conceito e não uma pessoa, e que a aluna teria dito que seria um jornalista. Naiara explica para Selena que a decisão do que seria ou não notícia, no que teria a ver com o conceito de Gatekeeper, passaria por toda uma ação de construção da notícia e que tinha a ver com o contexto. Eu não entendo bem qual foi o erro da aluna. Naiara comenta com Selena sobre **os erros de português que, segundo ela, estão cada vez piores**. Selena, então, diz para Naiara que **esses alunos** (da turma de Naiara) **são alunos que entraram no segundo período [semestre], na sobra de vagas**, o que no contexto me pareceu uma “justificativa” **para os problemas encontrados, que teriam a ver com um nível educacional ou de conhecimentos mais baixos** em relação aos alunos que não entram pelas políticas de ampliação das vagas (DC 13, verão 2013)

Outro dado que chamou minha atenção foi que, no início da aula, Naiara manifestou algum estranhamento com os resultados das provas de alunos que, pelo que entendi no contexto, frustraram suas expectativas:

Naiara vai discutir a prova com os alunos. Ela começa dizendo: *a gente se encanta, cria vínculo, tem expectativas sobre os alunos, aí tem umas coisas na prova que a gente não consegue entender* (DC 13, verão 2013).

A fala de Naiara indicava que havia, de antemão, expectativas de que determinados alunos iriam produzir uma prova mais qualificada do que fizeram, uma expectativa marcadamente subjetiva. Ainda não tinha parado para pensar sobre as distinções que os marcadores sociais da diferença poderiam causar a partir das políticas de ampliação do acesso à universidade, em especial acerca das possibilidades/impossibilidades de ensino e aprendizagem. A partir da escuta da conversa entre as professoras, lembrei de algumas aprendizagens que tive nos tempos que fiz assessoria de imprensa para o GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, e anotei neste mesmo diário:

Me lembro muito da Esther [Grossi], quando falava do quanto o ingresso massivo das classes populares na escola pública, a partir da Constituição de 1988, causou estranhamento e até mesmo repulsa e má classificação desses “novos” alunos por parte dos professores. Esses alunos, entendidos de antemão como menos capazes, por conta de suas condições sociais, de raça, de classe, por exemplo, acabavam sendo inconscientemente tomados como sujeitos com menores condições de aprendizagem. Tomar os alunos como menos inteligentes ou menos capazes de aprender acabava resultando, por um lado a culpabilização de determinados alunos por não aprenderem, fundados em preconceitos (desconhecidos como tal pelas professoras). Por outro, acabava possibilitando que as professoras se eximissem da responsabilidade sobre a aprendizagem de determinados alunos, não cumprindo a função da escola, que é ensinar, e deixassem de buscar soluções pedagógicas para um ensino que contemplasse a todos, em diferentes níveis e origens. Esther ensinava que, até então, o “ethos” da escola era formado por alunos de classe média, em maior proximidade (e familiaridade) com a classe social das professoras. [...] Parece que a entrada dos alunos de classes populares no ensino superior, majoritariamente não-brancos nesse contexto, está causando um estranhamento nos professores que, mais uma vez, deparam-se com as “dificuldades” sem uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas (DC 13, verão 2013).

Essas perspectivas de pensamento aprendidas na experiência junto a esse grupo de pesquisa e ação, que me instigaram a pensar sobre o campo e sobre os impactos da alteridade nas salas de aula se fazem mais claras nas palavras da antropóloga Ana Luiza Carvalho da Rocha:

Em sua grande maioria, o fracasso e a evasão escolar de crianças de classes populares apontam para as dificuldades do ofício de ensinagem do próprio professor ao longo de sua formação profissional, quando este se defronta com o que poderia chamar o Estranho, o Estrangeiro. Penso aqui esclarecer algumas questões a respeito da origem de tais pré-conceitos e pré-noções que tendem a distorcer e a corromper a configuração de laços de aprendizagem entre o professor de rede pública de ensino, oriundo das classes médias urbanas, e o aluno pertencente às classes populares, morador das favelas e periferias dos grandes centros urbanos do país. [...] Primeiro, trata-se de reconhecer que não há uma continuidade entre o universo cultural do professor, oriundo das camadas médias e o de seus alunos, pertencentes às classes populares. A descontinuidade de “universos simbólicos” já está socialmente determinada em função da condição de classe que cada um

ocupa dentro da ordem social mais ampla. Segundo, a sala de aula é um microcosmo social onde defrontam distintos sujeitos cognoscentes que constroem seu conhecimento acerca do mundo a partir de uma diversidade de valores éticos-morais. Terceiro, havendo uma diferença não apenas etária entre professor e alunos, mas, mais profundamente, de visão de mundo e estilo de vida, a ensinagem e as aprendizagens no âmbito da vida escolar estão sujeitas aos constrangimentos de pressões sociais e históricas mais amplas (ROCHA, 2005, p. 18-21)

Comecei, portanto, a pensar que havia questões culturais mais amplas nas relações de ensino e de aprendizagem que mereceriam atenção no encontro de alteridades diversas, o que certamente envolveria a intersecção de marcadores como classe, raça, geração, entre outras, além das de gênero. A alusão ao fato de que os problemas, como “os de português” e interpretação de conceitos, estariam relacionados diretamente aos alunos “diferentes” parecia não apenas querer revelar o já conhecido abismo entre o ensino público e privado no ensino fundamental e médio, mas dava indícios de uma pressuposição de que um menor saber seria “natural” por parte de sujeitos especificados, naquele contexto, por determinadas marcas sociais. Entretanto, não apenas observei que os alegados “problemas de português” (que iam desde questões gramaticais, passando por interpretação de textos, entre outros) foram manifestados em absolutamente todas as turmas que acompanhei, nas duas universidades, como não se restringiam aos alunos ingressantes através de políticas de ampliação do acesso. Com o tempo acabei observando que as diferenças entre uns e outros sujeitos sinalizavam incômodos, principalmente entre os alunos:

[turma professora Maíra, Alfa] Maíra começa a ler as notas. [...] Chamou minha atenção que as alunas Vânia e Odara não tiveram notas nada extraordinárias e que ficavam abaixo das notas de Úrsula e Zana, que são negras e cotistas. [...] Vânia vem conversar com Maíra. Na lista feita pela professora **para ordem de atendimento aos alunos, agora seria a vez de Bruna e Márcia (duas alunas negras) e Vânia (branca) seria a última.** Vânia fura a fila e de forma impositiva se dirige à professora: *quero entender essa nota feita pra mim. Sessenta por cento significa que você errou quarenta por cento, e eu não acho que isso tenha acontecido.* Maíra vai explicando, com paciência, onde estão os erros. [...] Maíra fala para Vânia que ela errou não reconhecendo elementos importantes e diz que não entende porque a aluna está tão brava com a nota (a aluna tirou 5,7) se ela inclusive está acima da média (que é 5). Vânia, com um tom arrogante, que em geral marca suas posturas com colegas e com a própria professora, diz: *Cinco não é a minha média. Não quero ser uma aluna com score cinco.* Vânia diz que, para ela, a nota é importante, porque **para fazer parte de determinados projetos na universidade (como de extensão), nos grupos de pesquisa, para conseguir intercâmbio, a nota seis não serve pra nada.** Maíra diz que Vânia errou a metade da prova, mas a aluna diz que quer entender a nota, saber quais são os critérios. Novamente, Maíra explica, mostra ponto por ponto onde estariam os erros da aluna, que uma resposta anularia a outra, que na matéria (que foi apresentada para ser interpretada na prova) o fato novo não era o sequestro, e sim o motivo (do sequestro). Vânia diz que não sabia que a matéria era um suite, e diz que Maíra não é clara nos critérios de avaliação e que não está brigando por nota. Maíra diz que acha que o problema é que ela (Vânia) está brigando com a média 5. A professora pede que a aluna escreva um texto argumentando porque ela acha que a nota não está correta: *você vai pegar isso aqui e vai fazer um argumento e me entregar novamente.* Maíra diz que não está organizada pela média 5 e Vânia, novamente em tom arrogante diz: *onde já se viu federal com média cinco? Baixaram a média para cinco, oficialmente, para que os alunos cotistas possam continuar na universidade.* Maíra sorri me parecendo constrangida, mas não entendo bem se concorda ou não com os argumentos da aluna, o fato é que não

contra-argumenta. Vânia se repete dizendo que mesmo que a nota oficial seja 5, para usufruir de programas, grupos de pesquisa, *com média cinco os professores nem olham*. A aluna continua resmungando e dizendo que acha um absurdo a média ser cinco e diz: *média cinco, pra mim, é quando o aluno cumpriu o mínimo naquele exercício, quando está acima disso é porque superou um pouco*. Maira diz: *é claro que existe subjetividade em nós, professores*, mas nesse momento o aluno Carlos chega e interrompe a conversa, falando que o professor que iria entrevistar vai chegar mais tarde hoje. (DC 21, verão 2013)

Vânia questionou Maira não apenas sobre a nota que julgava merecer, independente de qualquer coisa – especialmente seus erros –, mas também a capacidade avaliativa da professora, a quem se dirigia com uma postura autoritária e arrogante. Questionou, sobretudo, a possibilidade de poder ser equiparada com os alunos cotistas, seus Outros que, através de seus “argumentos”, têm sua diferença – assinaladamente de classe e de raça naquele contexto – transformada em desigualdade. Tais “argumentos” parecem expressar as representações sociais de classe e raça que, ainda hoje, remetem a um imaginário social de desqualificação, criado a partir do período colonial escravagista: “o negro, assim como o pobre, é tido como preguiçoso, não confiável e privado de mentalidade moderna (burguesa acumulativa [e racional]) já que se satisfazia com muito pouco e, portanto, não podia ser submetido ou disciplinado por incentivos pecuniários” (CARDOSO *apud* MISKOLCI, 2012b, p. 33). No contexto local, em que as desigualdades se dão principalmente a partir desses marcadores de diferença, há fortes indícios de que os valores que sustentam tais dicotomias sejam expressados também nas relações de poder no corpo da universidade – e igualmente nos corpos das pessoas. Mas o depoimento da aluna revelava a existência de outro sistema hierárquico para a ocupação de determinados lugares de prestígio a partir da criação de novos critérios e valores. Se o sistema de ingresso se ampliou e as médias foram diminuídas, para acessar outros espaços de poder e prestígio (como os grupos de pesquisa) na universidade e no curso há pistas de que foram criados novos critérios, baseados na competitividade e na meritocracia que forjam e sustentam uma hierarquia. E a declaração da aluna dava mostras dos lugares distintos dos sujeitos, ao demarcar a diferença – entre ela (branca, de classe média abastada) e os alunos cotistas (não-brancos e de classes populares), os Outros não apenas dela, mas também daquele universo.

Não era a primeira vez que presenciava esse tipo de postura (acima narrada) por parte da aluna Vânia, que parecia gozar de certo prestígio junto à professora e ocupava na “equipe de redação” o cargo de editora de fotos, função exclusiva entre as outras mais altas na “hierarquia” do jornal laboratório. Em uma sala de aula composta por alunos ingressantes no primeiro semestre letivo do curso, mesmo sem uma aparente trajetória discente que outorgasse “méritos” distintivos,

Vânia foi a única aluna a quem a professora dirigiu o convite para representar o jornal laboratório no Intercom⁴⁰:

[turma Maíra, sala da mesa de reuniões] Maíra diz **que gostaria de mandar alguém do jornal laboratório para o Intercom e pergunta para Vânia se ela não gostaria de ir, explicando que a universidade iria pagar tudo. Vânia responde que não, que ela vai com um trabalho dela.** Vânia sugere que Maíra mande um rapaz que foi aluno desta disciplina no semestre passado, Alexandre, que Vânia dizia ser *o xodozinho de Maíra*. (DC 06, verão 2013)

Não escutei tal sugestão da professora a outros alunos da turma, mas ao longo das cinco semanas em que observei a disciplina identifiquei um perfil individualista e até mesmo arrogante nas posturas da aluna. Acompanhando Vânia e Carlos (ambos brancos, oriundos de escolas particulares, que demonstravam um poder aquisitivo mais alto pelos relatos sobre local de moradia, entre outros) na entrevista com um mestre de obras, também pude vislumbrar esse comportamento da aluna no encontro com um entrevistado marcado pela diferença de classe e raça – atributos que no contexto pareceram ser ingredientes de falta de credibilidade atribuída a essa fonte por parte de Vânia:

Maíra pede que Carlos vá até o mestre de obras (da construção de ampliação e reforma do prédio da faculdade) e o entreviste, mas o aluno diz que não sabe o que vai perguntar. Maíra diz que o aluno deve perguntar tudo o que puder ao mestre de obras e vai sugerindo perguntas como onde vão acontecer as obras, quais mudanças tiveram. Pede que pergunte sobre os atrasos e o que isso envolve em termos de custo, de dinheiro. Quando Carlos sai, Maíra diz à Vânia: *vai, Vânia, vai trabalhar. Aproveite e vá fotografar o prédio em construção, que obviamente não vai ficar pronto no prazo*. Quando Vânia está saindo, me convido a ir com ela, que não rejeita, mas anda à minha frente. Logo alcançamos Carlos. Quando chegamos na obra de ampliação, que fica bem ao lado do prédio, paramos em frente e **Vânia vai dizendo, de forma impositiva, o que o colega deve perguntar**. Carlos pede que um funcionário chame o mestre de obras que, quando chega, nos convida a subir até um recanto que no jargão dos arquitetos se chama de “galpão de obras”, onde ficam plantas, os equipamentos dos funcionários, por exemplo. Depois de perguntar pelo nome do mestre de obras, um homem negro que parece ficar um pouco desconcertado com a presença dos alunos, Carlos pergunta, com um celular e um caderno na mão, se ele pode gravar. O mestre diz que não e diz ao aluno que ele deveria buscar informações com o engenheiro. O aluno segue fazendo perguntas ao mestre, sobre quando a obra terminaria, por que atrasou, e **Vânia diz a Carlos, como uma ordem: *anota aí***. [depois de muitas explicações sobre os motivos do atraso, das diferenças entre a obra de construção e de reforma e respondendo a todas as perguntas] o mestre explica aos alunos que eles não podem entrar na obra, mas mostra a planta de ampliação para Carlos e **Vânia que, sem pedir licença, sobe em banco e a fotografa**. Vânia pergunta o que vai mudar na fachada do prédio antigo e se vão derrubar uma das paredes, localizada na entrada do prédio em reforma, que fica à direita de quem entra no prédio e faz fronteira com uma das escadarias. O mestre explica que a entrada do prédio antigo

40 Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – é uma instituição sem fins lucrativos, destinada ao fomento e à troca de conhecimento entre pesquisadores e profissionais atuantes no mercado. A entidade estimula o desenvolvimento de produção científica não apenas entre mestres e doutores, como também entre alunos e recém-graduados em Comunicação, oferecendo prêmios como forma de reconhecimento aos que se destacam nos eventos promovidos pela entidade. Fundada no dia 12 de dezembro de 1977 em São Paulo, a Intercom preocupa-se com o compartilhamento de pesquisas e informações de forma interdisciplinar. Informações obtidas junto ao site da instituição: http://www.portalintercom.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=263&Itemid=85

vai continuar sendo pelo mesmo lugar, que a obra do prédio novo terminará em três meses e que a obra toda levará mais de um ano. [...] Carlos se despede e sai com Vânia. No caminho, escuto Vânia, com ar enfadonho, dizendo ao colega que terão de checar melhor as informações dadas pelo mestre de obras e diz: *não sei não se aquele cara [o mestre de obras] sabe o que diz. As informações não estão batendo.* Vânia fala com ar enfadonho, expressão do rosto fechada, fala como se estivesse resmungando. A aluna parece descredibilizar sua fonte e justifica sua desconfiança alegando que uma colega teria feito uma matéria para a disciplina que informava que a entrada do prédio mudaria. (DC 06, verão 2013)

A necessidade de mais checagem é sempre elogiável nos termos prescritos à profissão de jornalista, mas essa foi a única vez que constatei a manifestação espontânea de necessidade do cumprimento desta norma por parte dos alunos de Alfa. Considerando o contexto, tanto da cidade quanto da universidade nas relações hierárquicas entre diferentes – brancos/não brancos, classes populares/classes mais abastadas – penso que há indícios de que os valores que as regem permearam o olhar, a escuta e os sentidos das falas e das relações estabelecidas no contexto daquela entrevista. Outras pistas foram dadas pelas formas distintas de tratamento entre sujeitos com essas marcas de diferença que pude acompanhar em outras situações e com outros interlocutores, como, por exemplo, nas relações entre a professora e o/as aluno/as.

Mesmo tendo observado Maíra como uma professora dialógica e de atitudes horizontais e amistosas no trato com as pessoas (inclusive de classes mais baixas, que ocupavam cargos subalternos na hierarquia da instituição), em alguns momentos estranhei suas atitudes distintas na forma de se dirigir e cobrar tarefas de alunos. Além de Vânia, Odara e Nadine (também brancas e oriundas de escolas particulares, moradoras de bairros de classe média-alta) eram tratadas pela professora Maíra com uma postura horizontal, mas, sempre que possível, estas alunas questionavam-na, de forma impositiva, e exigiam privilégios.

[aula Maíra] **Odara chega atrasada e, em vez de sentar com os demais alunos na parte da sala de aula em que ficam os computadores e onde estão os demais alunos e a professora, senta na sala da mesa de reuniões junto com a estagiária docente.** Um tempo depois, Odara vai para a sala com os demais colegas. **Maíra está falando com os alunos sobre as faltas e Vânia diz que Maíra também poderia rodar por faltas, já que sempre chega atrasada.** Maíra entra na conversa de Vânia e se justifica, diz que fica até mais tarde na universidade, mas a aluna continua tendo uma postura que identifiquei como arrogante. **Odara, que está quase rodada por faltas, diz para Maíra, de forma que soou presunçosa, que estava esperando ganhar 3 presenças.** Não vejo em nenhum momento justificativa para a expectativa que Odara alegava ter de ganhar “3 presenças”, a não ser o fato de que estaria quase rodada por faltas e talvez esse fosse o número necessário para que isso não acontecesse. [...] Maíra reclama que **Odara alterou uma logomarca (que foi enviada para um concurso da nova logomarca do jornal laboratório) colocando um “balãozinho”** e diz que os alunos têm que alterar porque isso não é parte do original. (DC 21, verão 2013).

Estas alunas, além dos questionamentos impositivos, exigiam privilégios que não eram nenhum pouco razoáveis, em meu entendimento, até mesmo por suas posturas discentes como, por

exemplo, o fato de diversas vezes não cumpriram suas tarefas, de forma deliberada, além de, via de regra, chegarem atrasadas ou faltarem. Presenciei diferentes situações em que o/as aluno/as não cumpriram as atividades solicitadas, mas igualmente notei algumas discrepâncias no tratamento dispensado pela professora aos alunos nessas situações. Coincidência ou não, observei que as cobranças mais impositivas por parte da professora, que contrastavam com sua postura geralmente horizontal, não eram em contraponto às de alunas (brancas) que costumavam ser mais altivas.

Maíra pergunta para Odara se ela acompanhou uma rotina [produtiva de um jornalista] e **ela diz que não, que ela não ia acompanhar a pessoa** (pelo que entendo é alguém ligado ao namorado ou é o próprio namorado) **porque não ia perder tempo, porque ela conhece a rotina**. Maíra diz que se arrepende de não ter dito para ela mudar a fonte e Odara responde, soando irônica, que pode fazer outra matéria, mas que não dá mais tempo. Maíra diz **que precisa do texto, de alguma coisa de texto para poder ajudar Odara. Maíra não fica brava, parece desconcertada**, mas não reage brava ou com indignação frente ao fato da aluna não ter feito o trabalho e ainda por cima ser irônica, dizendo que poderia fazer outra mas não dá mais tempo quando, na verdade, não fez a tarefa que deveria ser feita no prazo. A professora **não reage como a vi reagir com Edison (branco, morador da região metropolitana, oriundo de outra universidade federal da mesma região do país) e com Quitéria (identifiquei como negra, era moradora da região metropolitana)**. Maíra manda que Odara vá fazer o texto com Nadine e as duas (Odara e Nadine) saem. Quando estão saindo, a professora diz: *Ilhs eu quero o texto* e **Nadine responde, debochando: tá besta?** e Maíra **diz que o dead line era na semana passada**. As duas alunas **não dão créditos para a professora e saem, virando as costas enquanto Maíra falava, ignorando-a**. Maíra fica dizendo para Sandra, Úrsula e Zeca, que estão aqui para terem seus textos lidos, que *a galera está muito preguiçosa*, e que só tem essa semana para editar os textos. **Maíra parece ficar sem saber o que fazer com alguns alunos em situações de descumprimento das atividades de aula. Em especial, com Vânia, Odara e Nadine (todas brancas, moradoras de bairros mais abastados da cidade, oriundas de escolas particulares) que, ao mesmo tempo que pareciam ser as alunas por quem Maíra nutria uma visível simpatia, são justamente aquelas que muitas vezes não cumpriram os prazos, as frequências e as atividades, e que chegavam a enfrentar a professora sem razoabilidade nenhuma nos argumentos, discordando e fazendo as coisas como queriam. Maíra fica visivelmente sem ação com as respostas destas alunas e não conseguia ter autoridade com elas (muito menos era autoritária)**. Já percebi que quando as meninas respondem de maneira acintosa, se negam a fazer coisas, pedem “favores” à Maíra, discordam, cobram horário ou notas, a professora fica nervosa, mas sem ação, quase boquiaberta e tenta de todos os modos se explicar, se fazer compreender, e em nenhum momento é impositiva ou brava com elas (DC 20, verão 2013).

O mesmo aconteceu com outro aluno, Zeca, branco, de ingresso pelo sistema universal, oriundo de escola particular e morador de bairro classe média-alta:

Maíra pergunta para Zeca sobre o texto (que o aluno não havia entregado), e **diz que até agora não conseguiu conhecer o texto dele**. Zeca diz que vai entregar na quinta-feira. A professora diz que ele precisa fazer e que sem o texto ela não consegue acompanhar o seu desenvolvimento. Maíra explica a Zeca que ele **precisa produzir dois textos para a disciplina (e até agora, quase final do semestre, ainda não havia entregado nenhum)**, e pede que o aluno já vá começando. Quando Zeca sai, e ficamos apenas Maíra, eu e Úrsula (aluna negra) na mesa, Maíra **diz para essa aluna que percebeu que foi ela [Úrsula] quem escreveu o texto [na dupla que formava com Zeca]**. Na matéria sobre o bar da faculdade, em que estavam responsáveis Edison e Zeca, **também foi Edison quem escreveu o texto da matéria que deveria ser da dupla, segundo Maíra** (DC 20, verão 2013).

A professora teve posturas distintas na cobrança do cumprimento das tarefas pelo/as aluno/as, o que chamou minha atenção e pude melhor perceber na leitura dos diários campo. E a cor dos alunos e alunas mais enfaticamente cobrados não era branca, via de regra, com apenas uma exceção observada (no caso, o aluno Edison, que era branco, cuja referida situação descrevo noutra passagem):

Quitéria e a colega (que ainda não sei o nome) vêm para a reunião com Maíra. Ambas as alunas são negras e cotistas. Maíra começa a conversa com as meninas falando sobre *o sumiço de Quitéria*, e o fato de a colega não a ter achado. Quitéria começa a falar dizendo que estava pensando em entrevistar um professor e **Maíra interrompe, visivelmente indignada, dizendo que não quer saber o que ela vai fazer, e sim o que ela já fez**. A professora diz que já teve essa conversa na semana passada quando discutiram o como fazer e a quem entrevistar, e que agora quer saber o que fizeram. Quitéria responde que já tinha começado a matéria e **Maíra diz, em tom ríspido: só acredito vendo. Abra seu e-mail, quero ver sua matéria começada**. Maíra pergunta para as alunas qual foi a reforma editorial da Revista Engano. As meninas não sabem responder. Quitéria tenta abrir o e-mail no Ipad de Maíra, não consegue, e diz que o e-mail está aberto no computador (na outra parte da sala, onde ficam os computadores), e Maíra levanta e vai com as duas alunas até lá. Quando chegam ao computador, tem um texto aberto e a professora diz: *mas esse texto é do Eduardo* (colega delas). Quitéria concorda, começa a procurar no e-mail, e não acha. Quitéria vai dizendo para Maíra o que apurou: *eles estão fazendo infográficos*. A professora responde: *mas isso a matéria do Eduardo já disse*. Pelo que entendo, Eduardo teria feito a matéria antes sobre a revista, no início do semestre, e as alunas agora iriam dar seguimento, buscando novas informações sobre uma reforma editorial que estaria para acontecer. **Quitéria e a colega não têm nada escrito, não conseguem dizer nada que tenham apurado e Quitéria pareceu, ao dizer que “estava aberto no computador”, que o texto de Eduardo era dela**. Nem o e-mail de Quitéria estava aberto na tela, conforme teria indicado também. Maíra pergunta para Quitéria: *você quer mesmo ser jornalista?* Pelo contexto, entendo que a professora cobra não só a apuração, que parece não ter sido feita, porque as alunas não conseguem dizer o que sabem, não têm nada escrito, apesar do que disse Quitéria. A professora parecia cobrar também uma postura ética da aluna. **Maíra está visivelmente muito indignada**. Enquanto Quitéria procurava o tal e-mail, pergunto para a outra aluna qual era o assunto que elas estavam responsáveis por fazer matéria e a menina me diz que era sobre a reforma editorial da revista Engano, e completa: *mas nós estamos começando a fazer agora. Sinto o clima ficar tenso* e resolvo sair, porque fico desconfortável. [...] Pouco antes das 11h, alguns alunos vão embora. Odara conversa com Maíra sobre a matéria de acompanhamento das rotinas produtivas. Odara diz que **achou melhor não ficar só na rotina, mas também usar coisas que foram ouvidas dos jornalistas que observaram**. Odara puxa o seu Macintosh e pede para mostrar para Maíra. A professora diz que não tem problema usar a fala das pessoas, mas o que ela está fazendo é um texto com base em entrevista. Olho o texto e vejo que traz basicamente falas das pessoas que narram suas experiências e rotinas de trabalho. O texto **não descreve nada de observação da rotina, e sim o que as pessoas disseram que fazem, o que acham**. Odara diz que *ficar só na rotina é muito superficial* e que acha que **os alunos que vão ler o boletim** (jornal laboratório que estão produzindo na turma) **vão preferir saber a experiência contada pela pessoa**. Odara não vê sentido em observar e falar sobre a rotina, a partir da descrição, e diz que *o que o entrevistado falou era muito mais interessante do que a rotina, e eu acho que é superficial*. **Maíra diz que discorda de Odara, que a aluna está mudando a pauta e que quer saber da aluna como que a rotina do campo em que vai trabalhar não é interessante?** Maíra pergunta: *você já leu as matérias da Trip e da TPM?* Depois explica que as matérias destas revistas têm um texto mais livre, em que o repórter vai descrevendo seu processo, que é recorrente a descrição a partir da observação. **Odara está visivelmente contrariada** e diz que acha que *quatro entrevistas é muito*, quando, **na verdade, a proposta não era de quatro entrevistas, mas sim de observação de quatro rotinas em veículos ou com profissionais da área, duas para cada aluna**. **Maíra não consegue convencer Odara, que parece irredutível, e mesmo sendo uma aluna que está com excesso de faltas, sempre se impõe junto à professora que, por sua vez, parece sempre muito condescendente com essa aluna**. Odara é branca, filha de uma médica e de um professor de História. Quitéria chega e Maíra diz que elas (Quitéria e sua

colega de dupla) não mandaram nada, mas Quitéria responde dizendo que mandou por e-mail e, Máira, então, fala **que está decepcionada**, que **não sabe por que Quitéria não está conseguindo avançar**. A colega de Quitéria diz que **entrevistaram Vânia** (colega de aula) sobre a nova diagramação da revista. Máira está com pressa, tem mais uma reunião depois da aula. Todos os dias que acompanho essa professora ela sai da aula para alguma reunião na Faculdade. Quitéria pergunta para Máira: *o que você quer?* **Máira responde, visivelmente contrariada:** *eu não quero nada. Vocês me perguntam o tempo todo o que eu quero, mas é vocês que tem que buscar as coisas, buscar saber sobre as coisas, como elas são, o que está acontecendo. O que eu quero é ir pra casa, quero ficar em paz. Mas em relação ao trabalho, quero que apurem, que vão saber, quero a realidade.* [...] A aula termina e fico em frente à faculdade escrevendo. Fiquei pensando em **algumas de minhas observações e inquietações sobre dicotomias da relação professora-alunos. Máira, diante da resistência de Odara, se mantém com uma voz tranquila, mesmo com essa aluna já tendo estourado as faltas e não cumprindo o que é solicitado**. Na aula passada, quando Máira e eu saímos, Odara estava na frente da faculdade, não tinha ido à aula e ficou se justificando sua falta de participação em aula dizendo que acompanhou e fotografou uma entrevistada, mas **que estava com problemas de faltas em todas as disciplinas**. Máira disse para aluna **que em sua disciplina ela também estava com esse problema. Odara responde: por isso que fiquei te pedindo para você me dizer das minhas faltas**. Fico pensando se não há dois pesos e duas medidas quando, por um lado, Máira cobra fortemente e com visível indignação de Quitéria seu “sumiço” e sua falta de produção, como já fez com Edison, e por outro, parece se submeter à Odara, tendo certa condescendência com ela em todas as suas “faltas” (DC 18, verão 2013).

No excerto de diário acima, num mesmo dia pude observar – o que talvez tenha causado ainda mais estranheza – a diferença de tratamento da professora entre as alunas. Não vi textos de Quitéria na edição final do jornal, mas vi o de Odara, apesar de ela deliberadamente não ter feito o que havia sido solicitado:

Entrego para Máira o livro que Sofia me ofereceu para dar de presente a ela, e digo que esse livro (organizado por Sofia) tem sido usado em aulas de metodologia na Antropologia e que pode ajudar a pensar como são as pesquisas etnográficas, as observações e os diários de campo. **Máira me conta que Odara não fez a observação e a descrição, e que não iria fazer**. Me diz que **Odara é uma boa aluna, que fez a matéria de capa da primeira edição do jornal laboratório (no início do semestre), que já está estagiando mesmo sendo aluna do primeiro semestre**. Diz que vai conversar com Odara, mas que **não tem o que fazer e que acha que o fato de a aluna não ter feito como deveria não vai abalar a nota dela** (DC, 21/03/13).

No cotidiano da sala de aula havia sinais de que as diferenças poderiam resultar em desigualdades em diferentes âmbitos da produção do conhecimento. A cultura escolar e universitária, que é “urbana, branca, cristã, letrada e elitista” (ROCHA, 2005, p. 75) passou a ser permeada pelos Outros – ingressantes principalmente pelas chamadas políticas afirmativas. Nesse sentido, parece demandar uma reflexão para além das quantidades de alunos, dos investimentos em obras físicas e recursos tecnológicos, mas principalmente sobre como se dão e a qualidade destes encontros com a alteridade. Os impactos desses encontros certamente não se restringem às relações internas, ao universo de ensino-aprendizagem, mas igualmente se estendem para os modos como determinados valores e relações de poder-saber participam das formas pelas quais a realidade será

percebida, narrada, constituída para os futuros profissionais do Jornalismo.

Em Alfa, os valores sociais hegemônicos que forjam os sistemas classificatórios de diferença (HALL, 1995) apareceram mais relacionados com os marcadores de raça e classe, em consonância com a normatividade hegemônica em nosso país e, mais especificamente, com os marcadores de desigualdade sociais de Atenas. Mas se por um lado percebi estes valores transpassando as diferentes relações de poder e de saber, também encontrei manifestações de resistências. As dificuldades vivenciadas pelos alunos oriundos dos programas de ampliação do acesso eram parte das reivindicações das chapas que concorriam ao Diretório Acadêmico. Apesar deste processo político não ter sido pautado pelos alunos da disciplina prática que acompanhei, pude conhecer algumas propostas junto a uma aluna da universidade, membro de uma das chapas que estava em campanha em frente ao prédio. As pautas de reivindicação indicavam desigualdades a partir de diferentes marcadores, que não se restringiam à raça e classe, mas também a gênero, dentro do ambiente institucional:

Quando a aula termina, fico em frente ao prédio. Vejo a movimentação de alunos com propaganda das chapas que disputam a direção do DCE. Uma das alunas de uma das chapas me oferece o material e eu pego e agradeço. Leio o material sentada em frente à faculdade e a menina se aproxima de mim e vai me falando sobre as reivindicações que a chapa propõe pautar através do DCE. Fico interessada, mas antes manifesto que não sou aluna, que estou em pesquisa na universidade, e que, portanto, não sou eleitora. Peço que a moça continue a me informar e ela vai me contando. **A primeira reivindicação apontada pela moça é a dificuldade dos cotistas em permanecer na universidade.** Ela me explica, tal qual está no folder, que **a inserção dos alunos cotistas, na sua maioria não-brancos, não garante a permanência destes alunos porque estes precisam trabalhar para se sustentar e acabam não conseguindo conciliar o acúmulo de horas de trabalho com os estudos.** As horas de estudo são acrescidas as horas de trabalho e também de deslocamento, tendo em vista que **as cotas nesta universidade** – segundo me informaram, oficialmente, são sociais, por marcadores de classe, e não diretamente de raça – **são preenchidas por alunos de classes populares, moradores das periferias, regiões longínquas dos campi da universidade.** É interessante perceber que o marcador de ingresso pelas cotas nesta Universidade é o de classe, mas **esta classe é composta majoritariamente por não-brancos** (aqui incluídos os negros, pardos, indígenas) e no panfleto reivindicatório, como nas palavras da aluna, está colocado como um problema racial, titulado como #pelofimdoracismo. Nas reivindicações, apontada como solução para esta questão, está a proposta da ampliação das bolsas de pesquisa e extensão como uma forma de garantir a permanência e assegurar condições financeiras para os alunos cotistas. Mas também **estão sendo reivindicadas outras políticas estudantis que revelam outros marcadores de desigualdades (a serem superados), entre eles: gênero, sexualidade, deficiências físicas.** A moça me diz que *mudou muito o perfil da universidade com a entrada dos cotistas, mas o sistema ainda é “conservadorista”.* A aluna falou também que estão questionando *o produtivismo vigente, a subjetividade na seleção de estudantes em grupos de pesquisa.* A aluna reafirma que *os estudantes que precisam trabalhar têm dificuldade de se manter na universidade porque ela [universidade] não está estruturada para receber esse tipo de aluno.* Outra reivindicação destacada na conversa é a do **aumento de Restaurantes Universitários (RUs).** Segundo me informa a aluna, **só há um RU,** que fica no Campus onde estamos, **único a servir a todo corpo discente da universidade.** Os alunos reivindicam a criação de RUs em todos os campi. Por fim, a aluna me fala sobre a necessidade de **assegurar a permanência de alunas grávidas nas casas de estudantes, já que atualmente as grávidas são obrigadas a deixar as residências estudantis** (DC, 20/03/13).

O relato da aluna sobre as reivindicações a que sua chapa pautava no pleito pelo Diretório Acadêmico pareceu estar em consonância com muitas questões que pude observar nas salas de aula e que dão mostras de uma mudança do perfil dos alunos em contraste com o sistema institucional que ainda não teria se transformado o suficiente para a acolhida de grande parte dessas diferenças. A dificuldade de permanência dos alunos cotistas, principalmente aqueles que precisam trabalhar para se sustentar, foi inclusive pautada na disciplina de Maíra:

Eduardo (um aluno negro) sugere como pauta uma matéria sobre os alunos que trabalham para se manter. Ele diz que **alguns alunos precisam trabalhar**, mas logo **Maíra diz que tem tipos diferenciados de emprego entre os alunos**, que alguns alunos moram com os pais e outros fazem estágio não como um trabalho para o sustento, mas como um aperfeiçoamento que não depende do dinheiro recebido para sobreviver e que outros alunos tem bolsa. A aluna Vânia diz: *com essa bolsa de 400 reais tinham que dar ticket restaurante*. Em seguida Vânia diz: *não sei se isso seria uma pauta*. Eduardo argumenta que **alguns alunos moram e trabalham longe e que queria saber como eles fazem para viver essa rotina de trabalho e de estudos, acrescentando as dificuldades encontradas no transporte público** (o transporte público aqui, além de contar com uma frota de carros antigos é problemático no cumprimento de horários e agravado pelo trânsito que é intenso e pelas grandes distâncias). Ele diz que tem alunos que vem do interior. Maíra então diz: *alunos de fora de Atenas, ai sim*. Eduardo fala também sobre as pessoas que moram em casa de estudante e Maíra concorda, mas logo pondera que tem os que vêm de fora e alugam apartamento, e que esses seriam aqueles que o pai e a mãe ajudam. Maíra sugere que procurem estudantes de vários semestres e não só do Jornalismo. Algum dos alunos, que não consigo ver quem foi, porque estava anotando, diz: *tem gente que trabalha para sobreviver*, o que parece dar ênfase na distinção entre tipos de alunos (DC 04, verão 2013).

A necessidade de trabalhar para se sustentar e as dificuldades para o deslocamento entre diferentes regiões estavam sendo levantadas como questão decisiva para a permanência de determinados alunos em Alfa. Entretanto, penso que a preferência dos alunos pelo estágio em detrimento das bolsas de estudos indica também outras complexidades que deveriam ser levadas em conta para além das alegadas melhores remunerações oferecidas pelo primeiro. Os processos seletivos para determinados lugares (como grupos de pesquisa, projetos de extensão) e também as relações de poder e de saber no processo da iniciação científica dos bolsistas dão pistas da existência de hierarquias que podem estar sendo igualmente excludentes e interferindo nessas decisões.

Em Zeta havia também o entendimento de que os alunos cotistas teriam dificuldade de frequentar as aulas do curso no período da tarde, em função da necessidade de trabalhar. E por lá também houve, por parte da Universidade, a tentativa de criação de novos e controversos critérios envolvendo os alunos oriundos das cotas, com base na meritocracia, que demandaram uma ação política por parte dos discentes:

[Zeta, sala do chefe de departamento] Na conversa com Daros, pergunto sobre as cotas em Zeta. Ele me conta que **há pouco tempo, na reitoria, os alunos cotistas reivindicaram contra uma decisão da reitoria que teria proposto um condicionamento de bolsas-permanência a determinados desempenhos nas notas** e acrescenta dizendo: *eu, particularmente, também fui contra*. Daros alegou que **a linha proposta pela reitoria ia no sentido da meritocracia, o que não se encaixava no tipo de política em questão**. Conta que **os alunos cotistas quase não podem frequentar as aulas no período da tarde por conta de estarem trabalhando**. O professor fala que na tal reunião na reitoria **os alunos cotistas estavam muito bem articulados e que acha que esses alunos são muito mais ativos e articulados politicamente do que os que não são cotistas** (DC 01, primavera 2013).

Tanto em Alfa como Zeta, uma das coisas que despertou minha atenção foi a disposição física dos lugares que os alunos não-brancos (principalmente os que identifiquei como negros) ocupavam na sala de aula. Em Alfa, nas aulas teóricas, costumavam ficar nas últimas fileiras; na disciplina prática, um grupo de alunas costumava ficar mais junto, na primeira fileira (essa fileira era a menos visível, porque bem encostada a divisória de vidro, de costas para os demais alunos). Em Zeta, nas duas disciplinas práticas, que aconteciam na mesma sala de aula, observei que os alunos (que identifiquei como negros) sentavam nas últimas posições da bancada.

Na universidade Zeta não experienciei tensionamentos entre os alunos cotistas e não cotistas, nem entre brancos e não-brancos. Mas o marcador de raça era também o que mais evidenciava a diferenciação entre cotistas e não cotistas, ou seja, principalmente os alunos negros eram percebidos como sendo de cotas, independente de serem ou não.

[turma prof. Macário] Macário me diz que **esses alunos [da sua turma] são das cotas, e que alguns têm um grau de dificuldade maior**, mas completa: *em geral não dá pra perceber a diferença*. [...] Conta que **nessa turma tem um aluno com maiores dificuldades e depois me diz que esse aluno é Felipe (que eu também identifico como negro pelo fenótipo)**. Macário diz que **antes não havia negros na universidade**, mas que ele acha ótimo o sistema de cotas. Diz que a política de cotas já vigora há uns 5 ou 6 anos e que já tem alunos cotistas formados em Gavdos. [...] [já no final da aula] Macário me diz que **Felipe é um dos alunos que mais tem dificuldades de texto, que sequer sabe pontuar, e me diz: acho que ele é cotista, porque ele é negro. Não consigo perceber nos demais quem seria cotista**. (DC 04, primavera 2013)

Na sala de aula de Macário havia poucos alunos não-brancos, e entre esses alunos estava Ubana, cujo fenótipo remetia a uma origem étnica indígena; Felipe, Bruna e Norberto (que usava um penteado dreadlok), cujo fenótipo me fez identificá-los como negros. O fenótipo de Ubana fez com que o professor Macário a chamasse de Janaína e, quando corrigido pela aluna, o professor justificou, em tom de brincadeira, que a troca do nome se deu por causa de sua possível origem: *é tudo meio indígena* (DC 06, primavera 2013). Os cabelos de Norberto foram vistos por Macário como um possibilitador de preconceito a que o aluno poderia ser submetido na atuação como

jornalista. Entretanto, mesmo sendo esse tipo de penteado⁴¹ parte de uma estética cujo sentido político é de contestação da norma branca, essa associação foi feita diretamente com o estereótipo de “maconheiro”, pelo qual o aluno poderia ser identificado e sofrer preconceito na prática do jornalismo. Para o exercício da profissão, há uma estética corporal que deveria tornar os jornalistas neutros, e penso que talvez mais aproximados da “neutralidade” do homem universal (branco, heterossexual, ocidental):

[turma prof. Macário] Os alunos estão dizendo quais foram as pautas que apuraram. Norberto (aluno de dreadlock) diz que foi no batalhão da PM e, assim, que o aluno fala, o professor o interrompe e diz: *Norberto, esse teu cabelo vai te atrapalhar*. E depois acrescenta: *o melhor repórter é aquele que ninguém percebe que ele é repórter, que as pessoas não veem diferença na fala. Não to dizendo pra tu tirares [os dreads], mas pensa nisso. No quartel, por exemplo, os caras vão te tirar pra maconheiro e não vão nem se aproximar. É uma merda, mas tu vai sofrer preconceito* (DC 06, primavera 2013).

Ainda que o estereótipo de maconheiro seja bastante associado a esse tipo de penteado em nossa cultura, para além disso há o fato de que as expectativas do que se considera “boa aparência” em nossa cultura envolvem toda uma estética normativa que privilegia traços de “branquitude”, o que não parece ser diferente no jornalismo. Faço aqui uma digressão. A recomendação do professor me lembrou o depoimento de uma colega, jornalista, doutoranda e professora que, sabendo de minha pesquisa, contou dos tempos de sua formação no jornalismo, especialmente do quanto era recomendado que alunas negras (havia duas em sua turma, no final da década de 1990, em uma universidade particular) alisassem seus cabelos e não utilizassem roupas coloridas (que pudessem ser associadas a vestimentas étnicas) para apresentarem-se no vídeo. Outra colega, também doutoranda e professora, contou do estranhamento que teve ao saber que a professora de telejornalismo, a quem substituiria, havia normatizado que todas as alunas (brancas e não-brancas) utilizassem “chapinha” para manter os cabelos alisados, o que fez com que tal equipamento de estética capilar passasse a ser parte das “ferramentas de trabalho” da disciplina. Com essa digressão, gostaria de demarcar o quanto uma estética corporal de “branqueamento” está presente não apenas no sistema de valores hegemônicos que normatiza e determina os corpos que importam (BUTLER,

41 No Movimento Rastafari, os dreadlocks têm o mesmo respaldo bíblico que os peiot judaicos. Cabelo e penteado têm um significado muito grande na diáspora africana, pois eram e são, assim como a cor da pele, marcadores visuais de grande importância para a diferenciação da norma branca. Esse é motivo pelo qual o cabelo africano recebeu e continua recebendo descrições pejorativas como “desgrenhado” ou “sujo”. O objetivo dos dreadlocks é opor-se a essa estética, rejeitando-a e abraçando um penteado de tradição africana. A palavra “dreadlocks” refere-se ao significado duplo do penteado: A palavra “dread” significa temor, mas também significa respeito. Temor dos dreadlocks devem sentir aqueles, cuja autoridade é rejeitada pelo Movimento Rastafari. Ao mesmo tempo os dreadlocks expressam respeito pelos objetivos do Movimento. Entre os Rastafari os dreadlocks são vistos como a afirmação de uma identidade e estética negra singular, que são usados por pessoas que desejam aceitar seus corpos e a si mesmos, pertencendo-se e vencendo assim, a alienação sofrida durante o exílio babilônico. O uso de dreadlocks dentro da cena Reggae branca expressa exatamente o contrário: o desejo de ser o “outro”. Aikins, Joshua Kwesi. *Wer mit Feuer spielt*, in: *Mythen, Masken und Subjekte. Kritisch Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast, Münster 2009. p. 293 Tradução: Aline Djokic disponível em <https://www.facebook.com/Negra.Feminista?fref=ts>

2000) socialmente, mas também está presente nas normas implícitas e explícitas do jornalismo desde a formação também no ensino universitário.

Na turma do professor Macário, só havia duas meninas nativas (e eram brancas), os demais (brancos e não-brancos) eram todos de fora de Gavdos. Raça, como se pode observar em uma das falas do professor Macário, acima, também é um elemento distintivo daqueles que seriam oriundos das cotas, pois esse é um marcador social previsto nesta política pública. Entretanto, nem sempre os alunos e alunas negros/as ou não-branco/as necessariamente seriam cotistas, bem como não necessariamente seriam apenas os ingressantes pelas cotas aqueles que de antemão se pudesse tomar como com maiores dificuldades cognitivas. Há pistas de que a complexidade desta diferença no ethos das universidades pode servir (e também não imperiosamente) como um elemento para relações desiguais em diferentes âmbitos. A começar pela distinção que há entre os alunos que vêm de escolas públicas e aqueles que vêm de escolas privadas, ainda assim, há indicativos de que os problemas de formação de base são comuns a ambas formações primárias e secundárias. Mas o que cabe de fato destacar é que esse é um dos ingredientes de diferença com potencial de transformação em desigualdades que vão desde as relações de poder, passando pelos processos de produção do conhecimento e pelas formas como os futuros jornalistas reproduzirão suas noções e valores caso essas questões não sejam suficientemente problematizadas. Pois elas estão no processo e talvez ainda sejam tímidas as políticas públicas de formação didático-pedagógica que sejam capazes de incidir de forma mais efetiva e institucional na reflexão e na ação acerca da conscientização e da transformação dos valores que forjam tais desigualdades no sistema educativo eurocêntrico ainda vigente. Como ensina o antropólogo e professor da USP Kabengele Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

As especificidades de Gavdos e também em Zeta dão conta de uma população em que brancos são maioria absoluta e com a presença maciça de “estrangeiros”, com uma diversidade igualmente marcante de origens geográficas. Pesquisas sociológicas sobre Gavdos destacam que a presença desses estrangeiros, em especial os “recolonizadores”, vem impactando nas relações de

poder a partir das diferenças em relação aos nativos, diferenças essas que certamente se complexificam quando atravessadas pelos marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade, entre outros. Essas especificidades não deixam de dar os contornos de uma cidade em que a diversidade de lugares de origem das pessoas é assinalada como uma de suas principais características. Em Zeta, a origem majoritariamente estrangeira à cidade era também parte da comunidade universitária, muito especialmente entre os alunos e professores interlocutores. Entre os professores, escutei depoimentos que davam conta de trajetórias profissionais, tanto como jornalistas quanto na condição de docentes, marcadas pela vivência em diferentes estados e até mesmo países. Tais vivências foram trazidas em contextos que davam conta do quanto experimentar as diferentes culturas contribuía para as suas compreensões sobre as diferenças. O mesmo não escutei na ocasião de minha estada em Alfa, por parte das professoras, ainda que tenha encontrado dois alunos que não eram do estado do qual Atenas é capital. Mesmo com as especificidades em relação a marcante diversidade de origem dos sujeitos, Gavdos não é uma “bolha” em relação ao Brasil, ou seja, a partilha de valores hegemônicos também atravessa a cultura, os indivíduos, os grupos sociais e as relações de forma sempre complexa, expressos nas relações, nas visões de mundo e nos processos de ensino, aprendizagem e também nas formas de enxergar a realidade.

A norma dominante, que incide nas formas como somos assujeitados também para concebermos as coisas do mundo, foi manifestada em diferentes situações. A aluna Bruna (que identifiquei como negra) manifestou suas visões de mundo interferindo na escolha de uma pauta e na seleção das fontes que teriam voz em sua matéria, no que foi confrontada pelo professor Macário:

[turma prof. Macário] Os alunos tinham tido como tarefa, delegada na aula anterior, apurar pautas para fazer matérias sobre cidade e, como era praxe, escreveriam na sala de aula. [...] A próxima a ler seu texto é Bruna. Ela fez uma matéria sobre a reivindicação da retirada dos moradores de rua do bairro, reivindicação que também era encabeçada pelos vizinhos de seu prédio. Bruna começa a ler seu texto e Macário a interrompe dizendo: *precisamos discutir uma coisinha. Aqui entra uma história de valor. A gente fala assim de gente? Como se fosse um entulho? Do ponto de vista formal, tá correto, mas eu falo de valores. Esse aí tem sido um tratamento normal. Aqui, é o nosso papel. O que fazemos? Jogamos pesado assim? Não estamos transformando as pessoas em objeto que se coloca num entulho? Entendeu? Tem que sentir se dá pra fazer isso ou não. Vou sempre jogar com vocês sobre o certo e o errado, e não sobre gosto ou não gosto.* Macário para, senta – ele estava de pé ao lado da aluna Bruna. O professor começa a chamar a atenção dos alunos para a linguagem que poderia estar coisificando as pessoas e chama a atenção deles para seus papéis como jornalistas: *esse é o nosso terreno [a linguagem] como jornalistas. Macário diz para a aluna que ela não pode falar de forma generalizada “nos moradores do bairro Ubatuba, como se todos os moradores estivessem querendo remover os mendigos das ruas e complementa: eu iria personalizar. Eu, por exemplo, moro no bairro Ubatuba. Coloca o padre, o dono da lojinha, diz quem é que quer isso. Tira essa reivindicação de cima e centra no abaixo assinado. Quem é que fez? Foi um morador do teu prédio. Então, coloca ele, que deve ter tido a ideia. Por que tu não põe? Eu sou morador do Ubatuba e não concordo com isso. Tira esses moradores do Ubatuba e coloca ai teus*

vizinhos, o padre, que é um dos que querem. Fico pensando no quanto foi importante Macário ter dado essa parada e ter chamado a atenção para a linguagem, que é algo fundamental no “terreno” dos jornalistas, mostrando como vai construindo um tipo de realidade e também chamando atenção para o lado humano sendo “coisificado” nas escrituras da notícia. **A aluna Bruna me pareceu surpresa e até mesmo um pouco incomodada com a intervenção do professor.** Bruna segue a leitura e, em seguida, Macário faz outro comentário sobre o texto: *entre os principais motivos? Tem motivos secundários? Coloca direto “entre os motivos”, vai direto.* Depois o professor pergunta: *dona Clara não tem sobrenome?* Mais um comentário: ***Tu não pode tratar desrespeitosamente as pessoas, drogado ou não drogado.*** A aluna segue a leitura e novamente o professor intervém: ***E esses aí, que vão ser removidos, eles não falam? Tá toda a comunidade aí, o padre, a dona Clara. Entrevistar pobre é foda? Por que tu não foi falar com eles?*** Bruna responde: *tenho medo.* Macário pergunta: ***medo do quê? São pessoas! São gente como tu. Chega lá e fala com eles. Por que tu não teve medo da dona Clara? Vai lá. Isso é preconceito pra caramba. Não pode ter essa postura. Eu entendo o que tu vais dizer, mas tu tens que saber lidar com isso, chegar nas pessoas, perguntar e ir embora. Isso é preconceito, não é uma coisa fácil de lidar, e isso tem consequência na vida das pessoas. Vocês tem uma educação muito fechada, mas como jornalistas vocês vão acabar falando sempre com pessoas iguais a vocês?*** Bruna então diz: ***falar com o Secretário da prefeitura eu falei.*** Macário responde em tom de ironia: *ah, sim, falou. E deve ter puxado o saco dele. Mas é sério, vocês precisam conversar com as diferentes pessoas* (DC 15, primavera 2013).

O encontro com a alteridade estava também no exercício das práticas profissionais e o excerto acima reflete, entre as experiências que vivenciei nas observações, uma das ocasiões em que o tratamento desigual e o preconceito foram mais diretamente confrontados. Em Atenas, na disciplina teórica da professora Selena, presenciei um episódio em que a escolha de um videoclipe analisado acabou suscitando uma discussão que evidenciou de forma mais direta contrastes de valores e o encontro de alteridades.

[turma profa. Selena] Quando chego à aula de Selena, os alunos do grupo que apresenta o primeiro seminário já haviam começado. Sento em uma classe ao lado da professora. Depois de nos cumprimentarmos, Selena me explica que o aluno que está apresentando acabou de contar que é morador de uma favela e que sua família não gostava que ele escutasse o grupo Racionais Mcs. O referido aluno é negro. Na projeção está colocada e sendo apresentada uma letra de música, dos Racionais, que fala sobre o universo carcerário e que se chama “Diário de um Detento”. A música faz alusão direta ao crime ocorrido no presídio de Carandiru. [...] Observo que as perguntas que vão surgindo são todas a respeito da realidade carcerária, e não sobre os aspectos estéticos, técnicos da obra cultural em análise. Jorge, um aluno (negro) pergunta: *depois de 20 anos [do acontecido em Carandiru], a realidade mudou? A sociedade chegou a enxergar quem está lá dentro?* Selena diz: ***a sociedade vê o Carandiru como um zoológico.*** Uma aluna, Bianca (branca), a mesma que na outra aula falou que as propagandas na França eram melhores do que as do Brasil, diz que ***as pessoas que estão lá no presídio cometeram coisas horríveis e que não tem como não olhar assim*** [como se estivessem num zoológico]. Selena explica que ***o metrô apresentado no videoclipe é uma metáfora da sociedade.*** Na imagem referida, o presidiário está na janela e o metrô passa ao lado, com os passageiros enxergando o presídio. Começa um burburinho a partir da fala de Bianca e o aluno Ulisses, que está ao meu lado, diz para os colegas que Bianca não queria tornar isso uma questão. Os alunos que estão apresentando pedem para poder terminar a apresentação para depois começar o debate. Ulisses é branco, usa barba e *piercing* no nariz. [...] Quando o grupo termina a apresentação os alunos batem palmas e a professora pede que se manifestem, façam perguntas. Ulisses é o primeiro e logo diz que não se trata de uma pergunta e fala: *na cena do metrô é como se o preso estivesse invisível, fosse um peso para o capitalismo.* Roberto, um aluno negro, discorda; diz que *o preso não é um peso para o Estado e, se fosse, o Estado não daria bolsa para a família do preso.* Roberto diz que o Estado deveria investir mais em educação. Ulisses diz que *o problema é a administração do dinheiro, é saber para onde o dinheiro vai.* Outro aluno diz que é isso que o Estado

quer, ter presos. Um aluno do grupo que apresentou diz que tem menos presos atualmente; outro do grupo diz que isso é por causa da educação, outra aluna diz que não é só isso, mas que também as penas têm se voltado para ter menos encarceramentos. Selena explica que diversos delitos poderiam ser resolvidos de forma mais simples, mas as pessoas acabam indo para os presídios. Ulisses diz que não sabe até que ponto seria mais caro investir em educação. Outro aluno, que não vi porque estava escrevendo, diz que acha que o investimento na educação não só melhoraria a questão dos presídios, mas também muito mais coisas. Selena diz que **a violência não tem como causa exclusiva a falta de condições sociais e que as questões sociais seriam apenas uma das causas** e complementa: *se pobreza fosse determinante, não teriam indivíduos de classes mais altas cometendo crimes*. Selena diz: *disfunção familiar, de renda ou educacional são alguns dos aspectos entre muitos que podem gerar violência*. Jorge, novamente pergunta: *será que o Estado está realmente preocupado com a melhoria do sistema carcerário no Brasil?* **Selena diz a ele: pergunte ao grupo** [que apresentou o trabalho]. Duas alunas do grupo estão de braços cruzados, com semblante sério. Uma delas diz: *não acho legal falar que o Estado quer manter o problema, porque o problema está além disso*. Outra aluna do grupo diz: *não é que o Estado queira manter, mas não faz nada, não faz mudança física, nem estrutural*. Outro aluno do grupo fala das parcerias com grupos privados para a construção de presídios. Outra aluna diz: *a tendência [de presídios privados] é essa, esse é o capitalismo*. Bianca novamente intervém e diz: **o grupo [que apresentou] ficou culpando a sociedade e o clipe fala isso. Ficou parecendo que a sociedade não enxerga os presos, mas a sociedade é vítima do que essas pessoas [presos] fizeram. Alguém já foi assaltado? Já sofreu violência? Todo mundo sabe que em Atenas não se pode sair nas ruas por medo. Não acho que a gente tenha que se sentir pressionado. Ao invés de colocar [a culpa] no Estado, colocam na sociedade**. Um aluno fala que **qualquer pessoa tem direito a uma vida digna**. Conta uma história que viu no ônibus de um homem pedindo esmola que, quando disse que era ex-presidiário, uma mulher (passageira) saiu correndo. Uma aluna do grupo argumenta que o **que eles [do grupo] fizeram foi uma análise do vídeo que traz uma visão específica de quem está no presídio, e que estavam tentando fazer e entender a partir do lugar de onde estão falando os presidiários**. O aluno complementa: *o que eu falei aqui estava na letra da música e não se trata de opinião do grupo, também não se trata de querer direcionar a opinião de ninguém*. Selena concorda e diz: **o distanciamento do pesquisador**. Uma aluna do grupo fala: **não podemos esquecer que os presos são vítimas da sociedade, e diz que a participação da sociedade se dá como não tendo conseguido reabilitar os presos também pelo preconceito**. Ulisses diz que o **preconceito contra presidiários é compreensível porque há uma representação sobre quem é preso**. Roberto diz que não vai colocar a culpa só no Estado, mas que as empresas também não acolhem para dar emprego e completa: **há preconceito na sociedade contra os presidiários e não há políticas de emprego para reinseri-los**. Bianca diz que **acha hipocrisia dizer que vão ver os presos como coitados**. Selena pede para fazer suas observações. Ela tem uma folha com quesitos de avaliação sobre a mesa, mas mesmo estando ao lado dela, não consigo ver direito. Selena diz que o grupo conseguiu se aproximar da proposta, que ela gostou da contextualização feita e fala que o massacre do Carandiru é uma mancha na história. A professora diz que o clipe é interessante porque além de comunicar bem com o público levou o rap para outro patamar. Diz que **havia uma associação quase direta do rap com os marginais**. Fala que **gostou muito do desabafo do aluno que disse que a mãe tinha preconceito com ele por gostar de Racionais e que gostou do aluno ter dito que era morador da favela**. Selena faz observações técnicas sobre o clipe e diz que um determinado autor utilizado pelo grupo para a análise ajudou a refletir sobre o objeto. Selena diz que **foi interessante provocar a discussão sobre esse tema, sem glamorizar os presos, porque estão presos ali para cumprir, mas que os direitos humanos devem ser preservados, como o direito ao banho de sol, cama**. Um aluno intervém e diz: **direito à comida que não seja estragada**. Selena então encerra dizendo que melhores condições carcerárias resultam diretamente na reintegração dos presos na sociedade. (DC 23, verão 2013)

Esse fragmento de diário de campo traz uma das maiores e mais longas discussões que presenciei, principalmente na aula de Selena. A escolha do videoclipe incitou um debate que, além de dar mostras de visões diferentes sobre a temática relativa aos presos, trazia importantes questões sociais de fundo, o que de fato mobilizou os alunos. Entretanto, uma discussão envolvendo temas como esses e uma visível diferença de lugares sociais (também entre os alunos) era uma excelente

oportunidade para uma intervenção mais pedagógica por parte da professora. Em minha compreensão, Selena acabou não fazendo uma mediação que pudesse problematizar mais, mas também relacionar com as práticas profissionais, as visões de mundo que acabam interferindo na leitura da realidade, como me parece ter sido a postura do professor Macário, em Zeta. Sobretudo, a discussão acima destacada deu mostras do quanto essas diferentes posições de sujeitos, visões de mundo, noções sobre certo e errado, valores e convenções sociais estão colocadas nas relações de poder, nas pautas, nos trabalhos de análise, nos discursos de alunos e professores. Nesse sentido, indica que as diferenças podem servir como elemento crucial para uma indispensável problematização das visões de senso comum que, em última medida, marcam os encontros dos futuros profissionais com a alteridade, bem como se traduzem nas construções simbólicas que se dedicarão a produzir no exercício de suas profissões.

Machismo, racismo, classismo, heterossexismo, cristianocentrismo, eurocentrismo, ideologias que nascem dos privilégios do novo poder colonial capitalista, masculinizado, branqueado e heterossexualizado (GROSFOGUEL, 2012) perpassam as culturas locais, os sujeitos, as relações e a própria universidade. Tendo vivenciado tensionamentos mais evidentes pelos marcadores de raça e classe em Alfa, em Zeta fiquei inquieta com o embaralhamento que as especificidades da diversidade em Gavdos (e também a familiaridade com a cultura de meu lugar de origem) causavam. Aproveitei uma oportunidade com alguns alunos de Zeta para perguntar sobre como percebiam as distinções e essas ideologias em seus cotidianos e na universidade:

[conversa com alunos na volta do passeio] Com a ausência do professor (que faltou em virtude de uma virose) alguns alunos resolveram dar um passeio e me convidaram a ir com eles, e aceitei. [...] Na volta, retornava junto com Norberto, Ubana, Daniela, Bárbara e Felipe. Falei para os alunos que gostaria que, quando me entregassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se quisessem, me dissessem se eram cotistas ou não. Ubana me perguntou: *posso dizer agora?* Norberto perguntou: *por que dizer depois?* Eu explico que minha preocupação era não causar constrangimentos, que no contato com alunos de outras universidades (inclusive na UFRGS) alguns alunos teriam me dito que sofrem constrangimentos e até mesmo discriminação por parte de colegas não-cotistas quando são identificados pelo ingresso pela política de cotas. Ubana me diz que se inscreveu pelas cotas, mas que acabou entrando pelo acesso universal. Nenhum aluno, nem Felipe (que o professor achava ter tido seu ingresso pelas cotas) declarou ser cotista. **Felipe, aliás, manifestou que nunca sentiu qualquer tipo de preconceito por ser negro e todos dizem que não sentem isso (preconceito) na Zeta.** Comento com os alunos que em minha pesquisa anterior, percebi que havia entre os jornalistas da redação preconceito em relação a homossexualidade. Daniela diz que **acha que a geração deles não tem esses problemas de preconceito, que encaram a homossexualidade com muito mais naturalidade.** Bárbara diz que acha que talvez no **Centro Tecnológico ou na Enfermagem possa haver mais preconceito** e Norberto se lembra de um **aluno, que seria parte do DCE e que era cotista, que teria reclamado do preconceito na Medicina.** Os demais concordam, **achando que em outras áreas o preconceito talvez seja maior e dizem que o Jornalismo é um mundo a parte em Zeta.** (DC 08, primavera 2013)

A solicitação de que os alunos manifestassem no TCLE a forma de ingresso⁴², se era universal ou por políticas de ampliação, como as cotas, foi feita a todos os alunos de Zeta, mas esses alunos com quem conversei diretamente (conforme excerto acima), não informaram se eram cotistas. De todos os alunos de Zeta que participaram como interlocutores, apenas dois manifestaram no TCLE o ingresso por cotas: uma, por cotas raciais (e se declara negra ao informar) e outro por cotas da escola pública (branco), ambos da disciplina ministrada pelo professor Laerte. Outros dois alunos (ambos brancos e também da disciplina do professor Laerte) declaram seu ingresso na segunda chamada do vestibular (com entrada no segundo semestre letivo), sendo que um deles declara ter estudado “a vida toda em escola particular”. Outra aluna fez questão de mencionar no TCLE que sua vida escolar foi toda em escola pública, mas que seu ingresso foi pelo acesso universal. Os demais alunos ou não mencionavam nada ou declaravam o ingresso universal pelo “vestibular sem cotas”. O fato de uma ínfima parcela dos estudantes interlocutores de pesquisa ter se declarado cotistas provocou um contraste com o que alguns professores, como Macário, acreditavam ter em suas turmas. Relacionando com as escutas que fiz ao longo desses quatro anos de doutorado (não apenas nas universidades pesquisadas, mas nas demais universidades públicas que circulei), com depoimentos que davam conta do constrangimento que a identificação como cotista causava para alguns desses alunos, me faz pensar que, sobretudo, este é um marcador de diferença com potencial para a transformação em desigualdades nas relações dentro da instituição universitária.

Outro ponto que gostaria de destacar é sobre as distintas áreas de produção do conhecimento que parecem indicar maior ou menor possibilidades de acolhimento dos sujeitos cujas marcas identitárias sejam associadas aos lugares de menor valor na hierarquia vigente na heteronormatividade, como por exemplo, a homossexualidade. Assim como os alunos de Zeta mencionaram haver uma possibilidade de maior preconceito nas áreas das chamadas ciências duras, em Alfa escutei o mesmo por parte de alguns alunos.

[turma prof. Maíra] Eduardo me pergunta sobre meu trabalho e digo que estou estudando a formação dos jornalistas, mas que minhas pesquisas tem um enfoque em gênero e sexualidade. Eduardo abre um sorriso e me diz, com entusiasmo: *que legal!* **Eduardo me conta que é gay e que por ser gay nunca pensou em procurar as ciências exatas para cursar, por mais que se sentisse atraído.** Ele justifica dizendo acreditar que: *nessas faculdades [nas áreas “duras”] há um estereótipo de que os alunos têm de ser machões, mas nas ciências humanas, principalmente na comunicação, já é mais acessível. Não que*

42 Fiz essa solicitação apenas aos alunos de Zeta porque foi a partir da vivência em Alfa que passei a identificar esse marcador de diferença como um elemento importante para pensar na pesquisa. Tal reflexão foi acontecendo ao longo da pesquisa em Alfa e suscitou essa tomada de decisão para a segunda fase, em Zeta, principalmente depois da leitura dos diários de campo referentes às observações na primeira universidade.

não tenha dificuldades, mas acho que é mais possível. Eduardo me diz que acha que **os valores e os conceitos das pessoas podem influenciar nos estudos, no trabalho, no como falar num determinado assunto, como acontece no jornalismo.** O aluno me conta que fez dois semestres na faculdade de Letras, mas sempre quis cursar Jornalismo. Eduardo me diz que **acha que na faculdade de Letras tem mais possibilidades de um pensamento crítico do que no Jornalismo.** Nice, a estagiária docente, estava conosco na mesa e comenta que teve um namorado que depois **descobriu que era gay, e que o rapaz era da arquitetura, outro lugar que Nice diz achar que há um estereótipo.** Nice diz que Eduardo teve a certa crise com a troca de curso e o aluno concorda, e diz que agora já passou um pouco. Eduardo tem 20 anos e eu o identificaria como negro; Nice tem 26, veio de outra cidade para fazer o mestrado, e eu a consideraria parda (DC 06, verão 2013).

A escuta dessas falas me leva a pensar que, para a produção do saber, há campos em que os marcadores sociais podem mais efetivamente incidir na escolha, na permanência e na forma como os alunos podem (ou não) aprender. A classificação dos marcadores sociais de diferença que produzem uma hierarquia social cujo topo é ocupado pelo masculino, branco, heterossexual, de classe média/alta, que serve como parâmetro, que normaliza identidades e comportamentos tidos como naturais/normais/corretos, também normatiza o perfil dos sujeitos que poderão se aproximar do poder e do prestígio na hierarquia da produção do saber. Nas palavras do aluno Eduardo, em alguns campos de saber, como as ciências “duras”, que ocupam o lugar de prestígio entre as demais áreas, e que numa analogia de gênero seriam relacionadas ao masculino, exigiriam que as identidades (de gênero, de classe, de raça, de sexualidade, etc.) dos sujeitos a elas pertencentes estivessem adequadas ao que se convencionou como “normal”. O sujeito “universal” é o sujeito compreendido como normal para que o conhecimento se produza em bons termos, ou seja, aquele cuja identidade é marcada pela “coerência” com as normas e os valores. É também aquele que reúne atributos capazes de conferir uma postura neutra, apartando subjetividade da objetividade para o alcance da “verdade”.

Pelo que pude observar nos tempos de minha presença nas salas de aula, entendi que em Alfa as preocupações com a forma como se davam os encontros com a alteridade foram menos diretamente marcadas nos discursos e nas práticas de ensino das professoras. Já em Zeta, os professores foram mais diretos na recomendação de que os alunos tivessem uma abertura para o Outro. Entretanto, o que mais chamou a atenção é que essas recomendações estavam muito mais no discurso, nas preocupações individuais expressadas pelos professores, do que calcadas em uma política pedagógica institucional e em uma didática que fosse capaz de permanentemente colocar os alunos a se perceber em seus valores e a exercitarem o tão dificultoso exercício de alteridade a partir de uma relativização sobre as relações nós/outros. Ou seja, esse exercício me pareceu não ser algo que estivesse deliberadamente incorporado como um objetivo didático-pedagógico que transpassasse as práticas e as teorias ensinadas e como parte de uma política institucional. Como um

dato referente ao papel da pedagogia no ensino superior e das estruturas de funcionamento das universidades, percebe-se que não se trata de haver uma política institucional que fomente tais ações, ficando ao encargo individual de cada professor e professora o entendimento ou não dessa necessidade e desta prática reflexiva sobre os encontros entre alteridades no ensino. Não havendo tal previsão didático-pedagógica institucionalizada como parte da política de ensino-aprendizagem, ainda que sem perceber “o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão” (SILVA, 2005, p. 24)

O assujeitamento pela normatividade vigente potencializa os valores hegemônicos justamente por engendrar estratégias de permanente indisponibilidade para a tomada de consciência sobre a alteridade, sobre a construção histórica desses saberes e poderes que constituem a norma e as convenções sociais de certo/errado, normal/anormal, poder/subordinação. Inculcados inconscientemente nos processos de socialização, tais valores só podem ser confrontados através de ações direcionadas com a finalidade de uma reflexão crítica sobre os modos como foram (e são) histórica e predominantemente construídos por instâncias de poder e de saber. Através do acionamento de novas perspectivas de conhecimento é que se potencializa a tomada de consciência acerca desses processos e fomenta-se a desconstrução das formas como se é socializado e os preconceitos delas decorrentes:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista [machista, sexista, classista, ente outras] na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

A vigência desses valores é assinalada pelos tipos de conhecimento predominantes que regem a normatividade e que circulam de forma ampla na sociedade – inclusive no jornalismo –, dando os contornos das hierarquias sociais que assujeitam e são acionadas inconscientemente como um saber de “verdade” pelos sujeitos. A política de cotas trouxe elementos para pensar sobre como esses valores hegemônicos inculcados e não refletidos criticamente acabam por perpassar as relações, as formas de conhecer e ser (re)conhecido na universidade. Foi também nos discursos, nas piadas e nos saberes que pude perceber tais valores circulando nas trocas de sala de aula, valores estes que diziam respeito também as nossas convenções hegemônicas de gênero, sexualidade,

geração, entre outras.

4.3 De que concepções de gênero, sexualidade, classe, etnia e geração falam os discursos que formam os jornalistas?

Quando cheguei a Zeta, o professor Macário recomendou que eu ficasse atenta às piadas: *minhas aulas não são grande coisa, mas presta atenção nas piadas* (DC 04, primavera 2013). É importante contextualizar que as aulas do professor Macário, uma das mais dialógicas que observei, eram assinaladas pelo bom humor, pela leveza que o professor deliberadamente teria adotado como uma estratégia de ensino: *gosto da brincadeira porque o trabalho sério não precisa ser sisudo e a leveza pode ajudar na aproximação com os alunos e a diminuir a pressão* (DC 04, primavera 2013). Mas só com o tempo a recomendação deste professor passou a fazer sentido: na leitura dos dados de campo registrados.

A piada, o chiste, as coisas ditas em tom de humor ou brincadeira podem também nos dizer muito sobre as representações sociais dominantes acerca de comportamentos, grupos e práticas sociais: “As piadas podem ser interessantes para os estudiosos porque, de maneira geral, tratam de temas que são socialmente controversos e podemos encontrar nelas um excelente *corpus* para tentar reconhecer (ou confirmar) diversas manifestações culturais e ideológicas, valores arraigados” (FOLKIS, 2004, p. 04). Foi nesse sentido, de observação das manifestações culturais e dos valores arraigados, que passei a prestar atenção nas piadas feitas em sala de aula, pois, como parte dos discursos circulantes, expressavam na linguagem, significantes que também indicariam o peso das normas sociais dominantes. Assim, as piadas foram percebidas como “reproduzindo, só indiretamente, discursos que já circulam de alguma forma” (POSSENTI *apud* FOLKIS, p. 39) e, como qualquer discurso, trazem marcas sócio-históricas pela qual toda linguagem é constituída (ORLANDI, 1988). Assim, os diferentes discursos podem expressar, ainda que não deliberadamente, as convenções sociais de gênero, de sexualidade, de classe, entre outras, que são mais predominantes na socialização.

Como em geral acontece, as convenções hegemônicas de gênero e sexualidade são parte do imaginário que em grande medida compõe as piadas e suas bases estão nos sentidos da construção social que se faz em relação não apenas às identidades sexuais e de gênero, mas também dos atributos e valores associados ao masculino e ao feminino pela heteronormatividade vigente. A chamada heteronormatividade (BUTLER, 2003) é o que alguns teóricos entendem como o padrão normativo ocidental que, além de partir da premissa da heterossexualidade compulsória, organiza os

sentidos, valores e significados das diferenças anatômicas entre homens e mulheres. Gênero fala do plano de valores que cada sociedade tem – “gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica da primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade” (SCOTT, 1998, p. 115) – e incide nas relações de poder. A construção social que se estabelece entre masculino e feminino, para além dos corpos biológicos, incluindo todas as “coisas” do mundo, produz uma hierarquia que historicamente, em nossa cultura, tem feito com que o que se atribuí ao masculino (e aos homens) acabe tendo um valor positivo, e aquilo que é construído como feminino (ou relativo às mulheres) acabe sendo feito de modo negativo.

Nas convenções de gênero construídas hegemonicamente no Ocidente, o feminino – assim como a representação das mulheres – esteve sempre associado ao privado, ao lar, ao sexo como sinônimo de procriação, à fragilidade, à sensibilidade, à passividade, à subordinação sempre em relação ao seu oposto e centro normativo, o masculino, sinônimo de público, de sexo relacionado ao prazer e ao instinto, de força, virilidade, atividade, provimento, entre outros. Construída num regime heteronormativo, nossas convenções de gênero e de sexualidade partem da premissa

que diz que determinado sexo indica um determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe-se que o sexo é “natural” e se entende o natural como “dado”. O caráter imutável, a-histórico e binário do sexo vai impor limites à concepção de gênero e de sexualidade. Natureza é, de algum modo, equacionada com heterossexualidade, então desejo “natural” só pode se voltar para o sexo/gênero oposto. [...] o limite do pensável, no campo dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito aos contornos dessa tal sequência “normal”. Já que essa é uma lógica binária, acaba-se por ter de admitir a existência de um polo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que talvez possa ser tolerado como desviante ou diferente (LOURO, 2002, p. 26-27).

Ao considerar nossas especificidades na cultura brasileira, acrescentam-se os marcadores de raça e classe como ingredientes que complexificam a normatividade e cujas origens encontram-se na forja do Estado-nação brasileiro:

Quando pensamos em raça, cor, classe, sexualidades, não podemos nos esquecer de nossas peculiaridades locais. Como escreveu Richard Miskolci, no seu *O Desejo da Nação* (2012), “o ideal de nação que guiou políticas e práticas sociais” que orientou nosso desejo de nação foi “moldado por fantasias elitistas sobre branquitude” que passava necessariamente por um regime erótico específico de racialização do sexo e vinculação entre classe e cor, além da sexualização desprestigiada dos não-brancos. Regime sensível ainda hoje. Por isso temos que construir e afiar nossas próprias ferramentas conceituais e teóricas, justamente para pensar essa realidade peculiar (PELÚCIO, 2014, p. 12)

O processo permanente de normalização dos corpos e constituição das normas que regem o social demanda uma desconstrução dos processos históricos pelas quais o regime de poder-saber

opera, não apenas nos assujeitando, mas colonizando nossas formas de pensar e classificar as diferenças. Entretanto, a norma, nem sempre prescrita em lei, “naturaliza” nossa episteme e como tal circula nos discursos, entre eles, as piadas e os chistes. Desse modo pude perceber que a heteronorma também servia como parâmetro que organizava os discursos, as piadas e algumas visões de mundo circulantes no ambiente de ensino-aprendizagem como uma das formas pelas quais o poder opera em rede.

No primeiro dia na sala do professor Macário, em tom de brincadeira, ele me disse: **tu vais encontrar vários casais diferentes aqui**, e apontou para dois meninos e depois para duas meninas. Mais adiante, o professor me diz que vou acompanhar a correção dos textos, cuja leitura é feita em voz alta por cada aluno/a, e depois se dirige aos alunos recomendando, em tom de brincadeira: **os homens, por favor, façam voz de homem! Vamos mostrar pra ela [eu] que nessa turma só tem gente inteligente** (DC 04, primavera 2013). Chamar minha atenção para os possíveis casais diferentes – que seriam casais formados por sujeitos do mesmo sexo – e pedir que homens fizessem “voz de homem” não significa que o professor tenha agido com má intenção, mas denota uma clara alusão aos valores que vigem na heteronormatividade como parte do léxico que inconscientemente introjetamos pela cultura sobre o que é ou não “normal”. Noutra ocasião, esse mesmo professor contou uma piada para ilustrar como aprendeu o uso das vírgulas na escola:

[turma prof. Macário] Macário fala para os alunos que quando explica o uso de vírgulas sempre se lembra de um ex-professor de português que o ensinou a forma correta de utilizá-las. Conta que esse professor explicava com um desenho do Papa Paulo VI, e ia **contando uma história de que um dia uma mulher passou pelo Papa de biquíni e que havia, em um ombro do Papa, um anjinho e, no outro, um diabinho. E que quando a mulher teria passado pelo Papa o diabinho teria dito: papa, Paulo, papa; e o anjinho: Papa Paulo, Papa Paulo.** Macário empolgado acrescenta elogios ao professor: *Genial o [professor] Gilnei. Tu ficavas fascinado com o Gilnei. Eu tinha 10 anos, a gurizada adorava. Imagina hoje? Iam processar o Gilnei* [por dizer isso em sala de aula]. Macário fala sempre gesticulando e estava bem empolgado. Os alunos riem (DC 12, primavera 2013).

O professor Laerte também contou repetidas vezes uma mesma história, um “causo” com conotação sexual:

[turma prof. Laerte] Professor está fazendo a correção individual dos textos dos alunos em sua mesa. [...] Depois Laerte conta a história, que teria sabido que aconteceu com um dos palestrantes (que participou da semana acadêmica sobre a qual os alunos fizeram matérias). O tal palestrante seria estrangeiro e teria contado que durante uma turbulência em um voo, seus colegas (do palestrante) teriam confessado a ele que **o teriam ensinado palavras erradas, principalmente para cumprimentar mulheres.** Segundo teria contado o palestrante, **seus amigos o teriam ensinado a, cada vez que ele fosse apresentado a uma mulher, dizer: muito prazer, quero te comer.** Na hora que o professor fala essa frase, as alunas que estão mais distantes, sentadas de costas escrevendo, escutam e viram-se para trás, na direção do professor, e dão risada. Uma delas diz que pensou que não teria ouvido direito. **Eu já conhecia essa**

mesma história, contada pelo professor quando conversamos quando nos encontramos pela primeira vez para acertar a entrada no campo, e ele me disse que esse entrevistado estaria na semana acadêmica. [...] Mais adiante na aula, um aluno estava tendo seu texto corrigido e três alunas, que estavam de saída, se aproximam da mesa. Duas delas foram as que riram quando o professor contava a tal história do “muito prazer, quero te comer”. O professor diz para elas que vai explicar-lhes que estava contando uma história sobre esse palestrante e que elas não levem a mal. Laerte **conta novamente a história** e acrescenta que o tal jornalista teria utilizado essa história para iniciar um texto sobre outro livro. [...] Laerte **conta também que um dia foi apresentado ao marido norte-americano de uma amiga e que quando ele [o marido da amiga] com um forte sotaque lhe disse “muito prazer”, o professor logo se lembrou dessa história e que pensou: *pode parar por aí, não me diga o resto, como quem diz que não gostaria de ouvir “vou te comer”***. As alunas então dizem que já mandaram a matéria por e-mail, se despedem e saem (DC 07, primavera 2013)

Nesta mesma aula de Laerte, ele retomou uma fala de outro palestrante da semana da comunicação:

[aula prof. Laerte] Laerte diz que o editor da revista National Geographic, em sua palestra teria dito que a revista faz fotojornalismo e que teria destacado que no Brasil ***não tem essa coisa de jornalista afeminado, que busca zoom, mas sim que vão lá e colocam a câmera na boca do jacaré***. O professor diz que esse palestrante **era muito espirituoso** (DC 07, primavera 2013).

Tanto na sala de aula quanto na palestra, as convenções de gênero e sexualidade permeavam os discursos. Mesmo que os homens, há uns trinta anos, tenham sido predominantes nas redações e nas escolas de Jornalismo, conforme também me contou o professor Macário, as convenções sociais hegemônicas historicamente assujeitam e atravessam as concepções e os valores de homens e mulheres. Em Atenas, também as escutei na fala das professoras discursos permeados pelas convenções hegemônicas de gênero, convenções essas que também determinam os padrões de beleza, de comportamento, em intersecção com outros marcadores, como de geração, de classe:

[turma prof. Naiara] Naira comenta com os alunos sobre a entrevista da médica que estava sendo acusada de matar os pacientes num hospital que a professora diz ser *jornalismo investigativo, de denúncia*. [...] **A aluna Janaína diz que a médica é um monstro** e Naiara, em tom irônico diz: ***Monstro? Monstro sou eu. Imagina ver essa mulher, a imagem dela presa, se solta já é muito feia***. A monstruosidade referida pela aluna, naquele contexto, me pareceu ter a ver com um julgamento de valor aos atos pelos quais a médica estava sendo acusada, e Naiara, não só não problematizou a questão da “monstruosidade”, como tomou o termo monstro como um atributo físico do que considera feiura. Naiara fala agora dos vídeos que são enviados por espectadores para os programas, ou nos termos dela *os vídeos que a audiência manda*. A professora recomenda: *tem que ter um pouco de senso crítico. Quem sabe que não tá bem na fita, não manda. Quem é que manda vídeos? Só a desgraceira. Quanto mais pobre, mais gorda, mais ferrada é que é escolhida pra dizer que não tem colchão. Tem um monte que não tem colchão, mas escolhem esses* (DC 16, verão 2013).

[turma prof. Naiara] Faltam ainda uns 20 minutos para aula terminar. Naiara está sentada à sua mesa, folheando uma revista. [...] A professora vê o título de uma matéria, “Bicicleta, a nova 'vedete' da classe média”. Ela comenta com os alunos que o jornalista não precisaria usar aspas na palavra vedete, justificando que hoje em dia essa palavra não tem mais a conotação que tinha antigamente, e diz: *vocês não sabem o que era uma vedete. Se bem que agora com essa onda vintage...* Em seguida, a professora

emenda dizendo: *filho é sinal de bom senso. Dificilmente você vai sair na rua ridícula quando você tem filhos que vão lhe perguntar 'você vai com essa roupa?'. Hoje em dia, separou do marido, aí é a chance de errar na roupa que vai vestir. Usa minissaia do tamanho que não pode, vai fazer capoeira. Alguém precisa lhe dar um dado de realidade. Eu tô falando isso do pessoal de 60 anos.* Em seguida, Naiara me olha, volta-se para os alunos e diz: *eu to lascada com a pesquisa dela.* Os alunos riem. Não entendi o que suscitou o comentário sobre filhos como “sinal de bom senso”, penso que talvez alguma coisa que tenha visto na revista, mas estranho muito o que a professora diz sobre isso (DC 19, verão 2013).

Com o passar do tempo pude perceber que os valores da cultura hegemônica perpassavam a bagagem cultural dos sujeitos e expressavam-se permeando os discursos, em maior ou menor medida, na forma de chistes, nos saberes de profissão, nas formas de conhecer a realidade. Transbordavam, mesmo de forma não-deliberada. E só me foi possível perceber como, quando e onde por estar observando e registrando tudo que estava sendo dito e feito. Nesses registros estão discursos que sugerem que nome de pobre, que é grande demais, se abrevia, que algum professor teria recomendado que mulheres que são fontes não se trata pelo sobrenome, que meninas preferem entrevistar meninas, que uma aluna deve ter cuidado com os “tentáculos” de uma fonte que é homem, que no Sul do Brasil o machismo seria maior, conforme fragmentos de diário de campo que trago a seguir:

[turma prof. Macário] Uma aluna manifesta dúvida sobre como nominar uma pessoa, uma fonte, de quem recebeu um cartão que traria o pré-nome abreviados (S. Franco). Ela pergunta: *preciso colocar o nome todo?* Macário diz para a aluna que sim, que ela deve colocar o nome todo e complementa: ***se for nome de pobre, que é enorme, tu pode abreviar os sobrenomes, mas o primeiro nome tem que estar*** (DC 06, primavera 2013).

[turma prof. Laerte] Professor está fazendo a correção individual do texto de Marília. [...] O professor pede que a aluna coloque o sobrenome do palestrante para não se repetir. A aluna, então, diz que no semestre passado um professor teria dito que não era bom [usar o sobrenome], principalmente quando se trata de mulheres. Laerte diz para a aluna que isso é por causa de uma ***cultura machista: aqui no Brasil você vê que não chamam de presidente Rouseff, na Europa, sim. Apesar de Portugal também ser machista, usa o sobrenome da presidente para se referir, mesmo sendo mulher. Você não precisa ter minha opinião como verdade. Você acabou de dizer que meu colega no semestre passado sugeriu assim. Você escolhe.*** (DC 06, primavera 2013).

[turma prof. Máira] Quando volto do banheiro, me chama a atenção a conversa de dois alunos, uma menina e um menino (Eduardo), que estavam se dividindo para entrevistar alunos. A menina dizia para Eduardo: *eu entevisto as meninas e tu os meninos, tá?*, e o colega concorda. Ela ***diz para Eduardo que já passou por umas situações vexatórias que, pelo que entendo, parece ter sido um assédio ocorrido por ocasião de uma entrevista*** (DC 06, verão 2013).

[turma prof. Máira] As alunas que vão fazer a cobertura da rotina de repórteres chegam para conversar com Máira. Nadine diz que está com a mãe doente, que faz estágio, mas que conseguiu liberação do trabalho para poder acompanhar as rotinas. Essa aluna conta que ***pegou carona com um radialista, que será o profissional que vai acompanhar a rotina.*** Máira diz, rindo e em tom de brincadeira: ***tenha cuidado com os tentáculos dele!*** Logo me lembrei da conversa de Máira com as alunas no dia em que ela sugeriu que acompanhassem as rotinas e o nome desse radialista surgiu. Ele seria um profissional conhecido, ex-colga da professora, e pelo que relataram era um homem bonito e famoso por ser popular

com as mulheres (DC 10, verão 2013).

[turma prof. Laerte] Conforme o professor Laerte havia me consultado, na aula de hoje os alunos, depois da teoria, vão experimentar uma entrevista na prática, e a entrevistada serei eu. O professor pede que os alunos busquem informações sobre mim na internet. [...] Falo muito sobre a pesquisa do mestrado, sobre gênero, e os alunos parecem interessados, fazem perguntas. [...] Assim que o professor encerra a aula, uma aluna, Gabriela, vem em minha direção e **me pergunta se eu não achava que no Sul o machismo era mais intenso**. Ela então me conta que ela e a família são de São Paulo e que **quando a mãe trabalhou no Sul do Brasil ela reclamava que, mesmo ocupando um cargo de chefia, ganhava menos que os homens**. Gabriela me diz que minha fala na entrevista **ajudou com que ela compreendesse o que a mãe havia vivenciado**. [...] Marília vem conversar comigo também e vamos pelo corredor conversando. Ela me diz **dos incômodos que sente com a revista Capricho que, segundo ela, também reproduz machismo** (DC 09, primavera 2013)

[turma prof. Laerte] Quando o professor dá uma saída, uma aluna me pergunta se eu conheço o **dicionário machista**, que foi criado por uma das alunas do curso que, segundo ela, **também criou um programa de rádio pela internet, com assuntos sobre temáticas femininas**, exibido diariamente às 19h. A aluna me conta que também faz parte do programa, que foi criado há dez anos e é formado apenas por meninas, cerca de 10. Outra aluna vem falar comigo e diz que foi muito importante pra ela me escutar falando **sobre gênero [na entrevista que dei para a turma] e que isso a fez pensar sobre muitas coisas que acontecem na vida dela** (DC 13, primavera 2013).

Com os excertos de diário apresentados penso trazer apenas alguns fragmentos das percepções da pesquisa sobre como se dá o atravessamento dos valores sociais hegemônicos que, em alguma medida, compõem nossas bagagens culturais e que são acionados de forma inconsciente nas diferentes relações, práticas e discursos também nos espaços ensino e aprendizagem do jornalismo. Perceber professores, alunos e estruturas da Universidade perpassados por esses discursos – tanto quanto qualquer pessoa ou instituição brasileira – dá pistas de como estão conectados aos regimes de verdade e dos modos pelas quais a realidade pode ser inteligível pelo acionamento destas formas dominantes de conhecer. Nessas percepções, cabe ressaltar que há também resistências, questionamentos dessas verdades, fruto de ações que são muito mais relacionadas às iniciativas pessoais (seja de professores, seja de alunos) que, por suas distintas posições de sujeito ou biografias, criam brechas para que a normatividade possa ser confrontada. Essas micro-ações acontecem a despeito dos sistemas que continuamente engendram, reificam e dificultam nossos entendimentos sobre como as normas se tecem, como somos tecidos e as tecemos involuntariamente nessas redes do poder-saber.

O que destas percepções importa destacar é que esses valores são parte dos conhecimentos dominantes na cultura, que circulam e podem ser acionados inconscientemente tanto nas interações de ensino-aprendizagem quanto nas práticas sociais e formas de produção do conhecimento – inclusive do, sobre e para o Jornalismo (MEDITSCH, 2014). E também que esta bagagem cultural serve como uma forma de conhecer e de enxergar a realidade, compondo as lentes pelas quais os acontecimentos serão narrados e circularão no jornalismo como forma de conhecimento social. Se

o jornalismo é uma forma de conhecimento social da realidade cristalizada no singular, e se esta singularização acontece em uma relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, categorias lógicas que representam aspectos objetivos da realidade (GENRO FILHO, 1987), entendo que essa bagagem cultural que expressa os valores sociais hegemônicos reside na universalidade, matéria cognitiva no processo de construção das notícias. Segundo Adelmo Genro Filho, no processo de construção de conhecimento social da realidade, a universalidade é o lugar onde residem os pressupostos que organizam a apreensão do fenômeno e servem como significado mais geral da notícia. A universalidade é também o espaço onde se situam as concepções dominantes acerca da sociedade.

Em termos epistemológicos, a base na qual o fato será assentado e contextualizado tende a reproduzir de maneira latente a universalidade social tal como é vivida imediatamente. Não é por outro motivo que a ideologia das classes dominantes é normalmente hegemônica e o senso comum tende a decodificar os fatos numa perspectiva conservadora. Isso ocorre espontaneamente na sociedade, à medida que a reprodução social das pessoas, segundo padrões estabelecidos, aparece como se fosse, diretamente, a reprodução biológica de cada indivíduo (GENRO FILHO, 1987, p. 117, online).

Ao perceber que os padrões normativos dominantes perpassam a bagagem cultural dos sujeitos nas relações e práticas do contexto de formação dos jornalistas, o que esta pesquisa se propõe a discutir é o quanto esses valores sociais hegemônicos, ao serem involuntariamente partilhados (e não problematizados), integram os processos de produção do conhecimento social e profissional. São saberes de socialização primária e secundária (BERGER, LUCKMAN, 2007), constantemente reproduzidos por instâncias de poder e saber que, em alguma medida, servem de matéria base sobre a qual a realidade pode ser compreendida e simbolicamente reproduzida no processo cognocente do jornalismo. A racionalidade vigente nos sistemas políticos institucionais da universidade acaba participando do processo de ensino do Jornalismo, dificultando uma reflexão sobre essas práticas e discursos nos modos de conhecer, bem como dificultando a colocação dos sujeitos em perspectiva quanto à pervasividade de tais valores nos modos como são assujeitados. A partir destas observações na pesquisa, não há qualquer intenção de culpabilizar os sujeitos em relação às suas práticas (sociais, profissionais, de ensino ou de aprendizagem), muito menos produzir julgamentos de valor em quaisquer quesitos relativos às suas identidades pessoais e profissionais. O que se vislumbrou nesta pesquisa foram as operações do poder atravessando instituições, saberes e sujeitos que são (in)formados no Jornalismo. Do mesmo modo, a pesquisa tentou perceber as tramas do poder que tecem malhas difíceis de serem enxergadas sem um

permanente exercício de práxis, mas que, a partir do olhar escrutinador de pesquisa, pode ajudar a compreender como se dão.

Perceber as opacidades pelas quais o poder se articula em redes de saber contribui para a visibilidade e tomada de consciência dos sujeitos agentes do campo, condição necessária para a criação de novas possibilidades de problematização e complexificação das noções de mundo que forjam a universalidade. Compreender e problematizar a reprodução dos conhecimentos culturais hegemônicos circulantes nas relações e nas práticas do ensino dos saberes de profissão pode incidir na transformação dos modos como a realidade e os sentidos de verdade são compreendidos, interpretados e narrados pelos jornalistas.

Por ser também o lugar da resistência crítica, a Universidade se situa como um espaço onde tais valores e racionalidades podem ser mais facilmente desconstruídos e observados por outros prismas, outras lentes capazes de ampliar o escopo de compreensão e de ação. Nesse sentido, a universidade se reveste ainda mais de importância para que o conhecimento social do jornalismo possa tornar-se mais crítico e revolucionário (GENRO, FILHO, 1987). Mas importa ressaltar que nessas operações do poder no âmbito dos processos políticos-pedagógicos da universidade, os saberes teóricos e práticos de profissão também acabam servindo como ingredientes importantes a serem refletidos a partir da ingerência das visões de mundo e dos sistemas epistemológicos dominantes presentes em seus discursos e práticas pedagógicas de ensino, questões que passo a discutir nos próximos capítulos.

5 O CONHECIMENTO *PARA* O JORNALISMO E AS REDES TECIDAS PELO PODER-SABER

Foram surgindo, ao longo da pesquisa, algumas pistas sobre os elementos que participam dos tipos de conhecimento que circundam os saberes de profissão do jornalismo e que, em última instância, se expressam em narrativas semânticas pouco afeitas à alteridade e reprodutoras do *status quo*. Para tanto, foi importante considerar as diferentes etapas do processo cognitivo que envolve o jornalismo como uma forma de conhecimento social da realidade que, segundo Meditsch (2014), pode ser observado em três diferentes esferas: o conhecimento *do Jornalismo*, que se expressa nas narrativas dos fatos da atualidade; o conhecimento *sobre o Jornalismo*, expresso nas teorias e pesquisas do campo; o conhecimento *para o Jornalismo*, que se constitui no que é selecionado para o ensino e para a aprendizagem no âmbito da universidade. Assim, para entender o que o jornalismo dá a conhecer na forma das narrativas noticiosas é relevante compreender o que e como se conhece na formação dos jornalistas, observando não apenas os discursos sobre os saberes de profissão, mas *como* esses discursos circulam através do ensino e da aprendizagem na universidade. Ou seja, não só o que se ensina, mas *como* se ensina e se aprende sobre o Jornalismo é importante ser considerado. Observar os impactos da chamada colonização epistemológica e pedagógica (GROSFOGUEL, 2012) sobre as questões relativas à docência, às práticas de ensino e à contextualização da realidade no sistema de ensino superior como um todo e, mais especificamente, no ensino e nas aprendizagens sobre o jornalismo foi um caminho interessante para compreender mais alguns contornos das formas como esses conhecimentos são tecidos.

Neste capítulo discuto o papel da docência e das práticas pedagógicas como um dos espaços por onde o regime poder-saber opera, bem como o quanto essas práticas podem estar interligadas às alegadas (e históricas) dicotomias entre a teoria e prática no jornalismo, influenciando nos modos como esse conhecimento social é produzido. A discussão aqui proposta se dá o intuito de destacar o quanto essas práticas pedagógicas são elementos fundamentais tanto para incentivar quanto para dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico.

5.1 Tá faltando professor. Só tem jornalistas no curso de Jornalismo (?)

Era o primeiro dia da pesquisa de campo. Havia me apresentado para os alunos e alunas da aula de Maíra, explicando os objetivos do estudo. Mesmo que ninguém tivesse se oposto ou mesmo pedido mais informações, estava apreensiva, porque sempre há a possibilidade de as pessoas não

entenderem e ficarem constrangidas de falar, perguntar, questionar. Entretanto, não demorou muito para que eu recebesse um *feedback*, um sinal de que alguém não só havia entendido do que se tratava como também parecia ter encontrado na pesquisa um espaço para manifestar suas percepções sobre a temática em questão – no caso, a formação dos jornalistas. Esse alguém era o aluno Edison. Nosso primeiro encontro foi marcado por um depoimento que não apenas me surpreendeu pela espontaneidade, mas também por ser assinalado por uma série de questões que me levariam a ampliar minhas lentes para a observação. A abordagem do aluno, que foi ao meu encontro enquanto fazia um intervalo para tomar um café, trouxe pistas interessantes para pensar o papel da docência e das práticas pedagógicas como um dos espaços por onde o sistema poder-saber opera, bem como podem estar interligadas às relações entre a teoria e prática no jornalismo. E também como se dão as relações de alteridade entre alunos e professores dentro dos sentidos hegemônicos do que significam a docência e a discência.

[Universidade Alfa] Aproveito que os alunos estão se movimentando, entrando e saindo da sala de aula de Maíra, para fazer um intervalo. Ao procurar um banheiro, que ficava no térreo, fui chamada por um aluno dessa disciplina, Edison. Me surpreendi quando o aluno bateu no meu ombro e me chamou para a conversar. Não me lembro muito bem como foi a abordagem, porque nem esperava o que ele iria me dizer, mas não demorou muito para ele me dar mostras de que estava querendo me falar sobre como se sente como aluno em relação às aulas e a determinados professores. Edison parece ter prestado bem atenção no que foi dito em minha apresentação da pesquisa. Pelo menos entendeu que se tratava de investigar a formação dos jornalistas na universidade. Edison começou me contando que estava cursando aquela disciplina [de Maíra] do primeiro semestre, apesar de já estar no quinto, por conta de sua transferência de outra universidade federal. Me diz que é ateniense e que sua transferência de volta para seu estado tinha se dado em função de **na outra universidade haver poucos professores de Jornalismo, e que por isso os alunos teriam poucas aulas**. Edison disparou a falar sobre as aulas em Alfa e logo percebi que precisaria anotar os ditos, pois eram muitas informações e eu não esperava por isso, assim, de imediato, na chegada. O aluno me diz: *em Alfa os professores de Jornalismo falam em aula como se fossem chefes de redação e não como professores. A didática é mercadológica e não consigo entender porque as coisas têm que ser assim* (DC 02, verão 2013).

Se na hipótese inicial da pesquisa havia o entendimento de que a pedagogia do ensino era parte integrante dos processos que forjam os saberes de profissão, os dados de campo permitiram observar como esses processos se davam e refleti-los a partir da teoria concernente. Relacionando os dados com a teoria, pude compreender que as lógicas de pensamento e de observação da realidade que atravessam os conhecimentos do (para e sobre o) jornalismo estão interseccionadas a paradigmas, epistemes, métodos e visões de mundo mais amplas e dominantes que também constituem as práticas pedagógicas. Ou seja, não apenas os discursos sobre a teoria e a prática, que discuto no próximo capítulo, mas os modos como esses discursos circulam com a finalidade de ensinar constituem parte importante das redes que se tecem intrincadas aos sistemas mais amplos de produção do conhecimento, das relações de poder e dos regimes de verdade. Talvez o que o aluno

Edison identifique com uma *didática mercadológica* guarde relações mais amplas com o sistema-mundo capitalista (GROSFOGUEL, 2012), que Quijano (2000) chama de poder colonial global.

A conversa com Edison foi um dos indicativos de que as práticas pedagógicas talvez não estivessem contribuindo para que se pudesse compreender e refletir sobre as práticas profissionais ensinadas e aprendidas através das teorias e das técnicas. Apurar a escuta e o olhar para observar como as interações de ensino e aprendizagem se davam tornou-se um caminho indispensável para este estudo. Segundo o depoimento de Edison, ser jornalista não seria suficiente para facilitar a compreensão sobre o jornalismo em seu ensino na universidade. E algumas práticas pedagógicas não estariam contemplando uma relação dialógica entre professores e alunos e, desse modo, estariam era dificultando essas compreensões.

Edison me diz que **alguns professores não deixam espaço para argumentação**, como ele teve há pouco na aula de Maíra, *porque alguns professores, simplesmente, além de não explicarem os motivos que levam a considerar erros no que os alunos fazem, também acabam fazendo suas críticas aos trabalhos de forma a constrangê-los*. O aluno me diz que em geral a forma como os professores falam causa constrangimento ao aluno, e que quando criticam um trabalho dizem apenas que não pode, tá ruim, mas não explicam o porquê e não abrem espaço para que os alunos digam porque fizeram de determinado modo. Edison diz que muitas vezes não consegue entender os objetivos de algumas disciplinas, nem as propostas de trabalho feitas pelos professores ou os motivos pelos quais exigem que determinadas coisas sejam feitas de um jeito e não de outro. Diz que na disciplina de rádio as aulas são muito técnicas, que não há teoria, e que ele nunca consegue saber o que fundamenta aquela prática, os motivos que levam a que as coisas sejam feitas de determinados modos: *não consigo entender o objetivo. Não tem teoria. Na disciplina de rádio não tem nenhum livro, nenhum texto pra ler e eu não consigo entender a proposta da disciplina*. Edison segue falando. Diz que as aulas práticas são muito técnicas, mas que na aula de foto, que ele manifesta como uma boa aula, **trabalham com um livro e que os alunos sabem porque estão fazendo as fotos**. Me diz que teve uma disciplina de Jornalismo, cuja professora queria parecer muito próxima e informal com os alunos, mas que quando dava retorno sobre as produções realizadas em aula dizia coisas como: *porra, mas tá ruim isso aqui, falando alto e não justificando o porquê de estar ruim*. Edison diz que, por conta dessa forma de avaliação dos trabalhos, ele e outros colegas acabaram não mostrando mais seus textos na aula: *voltava com meus textos guardados pra casa, com medo de apresentar em aula e me sentir constrangido pela forma de falar da professora*. Edison elogia uma professora da outra universidade que quando criticava um trabalho parecia entender o que ele teria proposto, como ele teria produzido e o modo como escrevia, sempre explicando onde, como e porque teria errado, atuação oposta, segundo ele, ao que era feito em Alfa: *na aula só dizem como tem que ser feito e não discutem como o aluno faz*. Os professores técnicos vêm pra aula como se estivessem indo para uma redação, e não para uma aula. E fica difícil compreender os objetivos da disciplina. Faltam professores no curso de Jornalismo. Só tem jornalista. (DC 02, verão 2013).

Para a aluna Tamires, da turma de Selena, ter doutorado também não seria uma formação suficiente para garantir que os professores contribuíssem com sentidos sobre a teoria e prática em sala de aula:

[aula Selena, conversa com Tamires, Alfa] Estava aguardando o início da aula quando uma aluna senta ao meu lado e me pergunta se eu era orientanda de Selena. Respondo que não sou e explico que estou

fazendo a pesquisa sobre a formação dos jornalistas [...]. Essa aluna, Tamires, me diz que acha que o curso [de Jornalismo em Alfa] não dá muito sentido ao jornalismo e suas relações com a realidade e que prefere o estágio. Ela conta: *as disciplinas teóricas não falam sobre a realidade e não se consegue associar a prática com a teoria. Como é que eu vou associar as notícias que tenho todos os dias com a teoria?* Tamires me diz que seu chefe no estágio a ajuda a pensar mais do que os professores, porque ele pergunta o que ela pensa sobre o que está acontecendo e sendo noticiado, mas que isso não é feito em sala de aula. Ela continua: *a gente pensa que os professores, que são doutores, vão saber ajudar a pensar sobre a realidade, mas isso não acontece.* Tamires me conta que faz estágio em dois sites de notícias. São 9h45 e a aula [que deveria começar às 9h] ainda não começou. Tamires recebe a prova de Selene e eu pergunto se ela foi bem e ela me responde: *sim, acho que ela* [a professora Selena] *gostou da minha prova* (DC 09, verão 2013).

Gostaria de partir dos depoimentos desses alunos para iniciar essa discussão sobre a produção do conhecimento *para* o Jornalismo, o que envolve refletir *como* esses saberes de profissão são ensinados e aprendidos. Quando Edison diz que está faltando professor e sobrando jornalistas, no contexto de seu depoimento, de imediato indica que as profissões são distintas e que para que os alunos aprendam a teoria e a prática do jornalismo, ser professor se impõe como o ofício mais qualificado. Nesse mesmo sentido, Tamires também indica que o doutorado, por si só, não é uma qualificação suficiente para que se produza conhecimentos *para* o Jornalismo, para que se consiga associar a teoria com a prática ou mesmo para facilitar a articulação de tais conhecimentos com a compreensão sobre a realidade vivenciada e potencialmente narrável. Nos depoimentos dos alunos está implícita a configuração da docência como uma profissão específica, como ensinam os estudos sobre a pedagogia do ensino superior:

Conforme indica Tardif (2002), o trabalho docente é uma profissão específica que se diferencia daquela dos cursos de origem e que exige conhecimentos e práticas também específicos. Em outras palavras, é diferente ser professor no curso superior de determinada área e ser um profissional dessa mesma área. Compreender o trabalho docente nessa perspectiva inaugura um modo de pensar dissonante daquele que ainda é comum e hegemônico nas instituições de ensino superior (CARVALHO; DURAN, 2008, p. 127-128).

Relacionando o que Edison e Tamires manifestaram como diferentes empecilhos para suas aprendizagens aos quadros teóricos sobre os processos de ensino na universidade, percebi que há indicativos de que as práticas pedagógicas adotadas, além de estarem mais próximas dos paradigmas de pensamento da modernidade, são parte dos regimes de poder que vem secundarizando o ensino e o investimento na docência. Sobretudo entendi que, em última instância, essas práticas incidem nas formas como se produz conhecimento social pelo jornalismo.

A falta de diálogo entre professores e alunos é uma das adversidades apontadas por Edison. Segundo o aluno, esse é um elemento do processo de ensino-aprendizagem que dificulta a compreensão discente não só sobre os conteúdos e técnicas ensinadas, mas também sobre os seus

próprios percursos cognitivos e as lógicas que determinam os erros e os acertos. Em suas considerações, Edison parece indicar que há no sistema de ensino um enfoque na transmissão dos conhecimentos (conteúdos ou técnicas) cuja averiguação da compreensão dos mesmos seria feita sem considerar todo o percurso que envolve uma elaboração cognoscente. Ou seja, uma verificação sobre uma recepção (memorização) correta ou não do que foi transmitido. Segundo o relato destes alunos, as metodologias de ensino não contemplam a conjunção da teoria e da prática e esse também seria um fator que dificultaria as aprendizagens. Entretanto, ao longo da pesquisa fui percebendo que essas dificuldades não se restringiam a um ou dois alunos. Tinham a ver com questões pedagógicas mais amplas, do sistema de ensino superior como um todo e causavam desconfortos também aos professores, que igualmente indicavam dificuldades em suas atividades docentes. Por um lado, os alunos e alunas falavam sobre as agruras da aprendizagem, tanto teórica quanto prática. Davam indicativos de que essas dificuldades eram parte dos processos de ensino e perpassavam os modos como os discentes produziam conhecimentos sobre o jornalismo e, de forma mais ampla, sobre a apreensão da realidade. Por outro, os professores reconheciam suas limitações em lidar com situações adversas, de diferentes ordens, no dia-a-dia de sala de aula, e também informavam que suas práticas didáticas eram fruto de estratégias individuais mais do que resultantes de uma formação distintiva para a docência, como aparece mais claramente no depoimento do professor Macário:

[primeira observação aula prof. Macário] Pergunto ao professor Macário há quanto tempo ele está em Gavdos e ele me diz que há quase trinta anos, mesmo período que está em Zeta. De imediato, o professor fala que **quando chegou à universidade não tinha formação como professor. Conta que precisou encontrar estratégias para dar aulas e que uma dessas estratégias foi lembrar-se dos tempos da redação, de como ele começou na profissão de jornalista: eu ficava na redação escrevendo, observava os colegas do lado, como eles faziam. Depois [de escrito] vinha o copidesque e mexia em tudo que eu tinha escrito. Aprendi [a fazer jornalismo] observando outros jornalistas e [observando] o corte do copidesque.** Macário diz que para dar aula precisou acionar **a memória do erro**. Conta que ao longo do tempo, **fez muitos cortes no conteúdo de aula**. Diz que os alunos hoje em dia são muito bons com as tecnologias e relacionamentos virtuais, mas que morrem de medo de ir para rua. **Diz que em sala de aula tenta reproduzir um ambiente de redação**, tenta manter o ritmo da escrita acelerado, mas sem consulta a internet para que aprendam a buscar as suas formas de escrita sem buscar as formas de escritas de publicações online. [...] Macário diz que as aulas são bem dinâmicas e que os alunos produzem em aula. Explica que **não costuma dar teoria e depois prática, mas que vai tentando dar as duas coisas ao mesmo tempo**. O professor diz que faz em aula a correção dos textos produzidos através da leitura dos alunos em voz alta. Macário diz que essa forma de avaliação às vezes causa constrangimentos para alguns alunos, mas justifica: *como todos [os alunos] tem que ler os seus textos e todos cometem erros semelhantes, com o tempo eles percebem isso e vão se sentindo mais à vontade. Eles até riem dos textos um do outro* (DC 04, primavera 2013).

Um dos primeiros pontos que gostaria de destacar é o fato de que a docência e o ensino-aprendizagem não ocupam lugar de prestígio dentro da universidade, secundarizados em relação à

pesquisa – inclusive em alguma medida delas (das pesquisas) desconectados, como já foi discutido noutro capítulo. Os discursos escutados no trabalho de campo davam conta de que a docência, de um modo geral, não era tomada como uma profissão específica, mas davam pistas de que suas limitações e a ausência de políticas institucionais voltadas para o ensino seriam de ordem mais ampla, e não restrita aos indivíduos ou a determinadas universidades.

Embora se utilize a expressão instituições de ensino superior para designar o espaço onde se realizam os cursos de graduação e pós-graduação, a função universitária do ensino tem sido muitas vezes relegada a um plano secundário. No Brasil, somente há poucos anos iniciaram-se as discussões sobre o significado do ensino na universidade e sua estreita relação com a aprendizagem, sobre as implicações da qualidade do trabalho dos professores na formação competente dos profissionais das diversas áreas (RIOS, 2012, p. 7).

De acordo com as bibliografias consultadas, o sistema universitário, por suas normas, racionalidades e políticas, estaria mais propício a relegar o ensino a uma secundarização na hierarquia institucional e a outorgar a responsabilidade com os processos de ensino e de aprendizagem exclusiva e individualmente aos professores. Ao não investir em uma permanente profissionalização e qualificação dos docentes, (especialmente àqueles que não são graduados em licenciaturas) em mesma medida que na pesquisa, estaria deixando de contribuir não só com a resolução de uma série de problemáticas comumente enfrentadas (individualmente) nas práticas de ensino-aprendizagem, como estaria deixando de cooperar para fomentar um pensamento mais crítico e complexo nos profissionais que estão sendo formados nesse sistema. Nessa hierarquia, parece haver um maior investimento na produção e avaliação de objetos quantitativamente mensuráveis e menos na escuta qualitativa das vivências dos sujeitos ao longo do processo para o cumprimento do que lhes é esperado. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos nos processos de construção do conhecimento parecem não estar sendo observadas e nem recebendo o mesmo investimento em qualificação e profissionalização que outros elementos que compõem o sistema universitário, como a pesquisa.

Entretanto, os interlocutores deste estudo davam pistas, mas não pareciam ter clareza de que a profissionalização e um permanente investimento nos professores poderiam contribuir para transformar as dicotomias entre a teoria e prática, bem como as demais questões relativas ao ensino e a aprendizagem, no contexto das salas de aula e na instituição como um todo. Desta forma, buscar estratégias individuais vem sendo a solução encontrada para a maioria dos docentes nas universidades, segundo informam os estudos voltados para os processos de ensinagem no ensino superior (ANASTASIOU, 2012). O depoimento de Macário é um exemplo dessas estratégias

peçoais a que precisam recorrer os professores, mas a literatura ensina que essas ações individuais acabam sendo uma das formas através das quais a produção do saber está organizada no sistema universitário como um todo. Nesse sentido, não se pode perder de vista que

os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre elas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica. A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos (CUNHA, 2008, p. 8-9).

O encontro com essas teorias trouxe um melhor entendimento sobre o quanto as questões relativas à docência, às práticas de ensino e à contextualização da realidade não se circunscrevem a Alfa ou Zeta, sequer ao Jornalismo, mas dizem respeito aos processos históricos, políticos e epistemológicos mais amplos relacionados às formas de construção do saber. As estruturas e as normatividades da Universidade têm servido, historicamente, como um espaço mais profícuo para a restrição das possibilidades de práxis e para que haja a reprodução dos mais diferentes tipos de conhecimentos, e menos propício na promoção de condições para a produção criativa do novo – que demanda um tempo de reflexão e um contato com a opacidade da experiência (CHAUI, 2001). Isso se reflete não apenas nos tipos de conhecimento, mas nos métodos de ensino, nas práticas pedagógicas majoritariamente adotadas para ensinar. A universidade, campo do saber científico e *locus* da produção do saber validado como legítimo, para além de suas normas e hierarquias, está interseccionada aos regimes de verdade (FOUCAULT, 2012) no decurso de colonização do pensamento, da epistemologia e da pedagogia (GROSFOGUEL, 2012). O conhecimento legitimado é produzido a partir de lógicas, de sistemas de pensamento, arcabouços conceituais e metodologias oriundas do paradigma moderno que, até hoje, serve de baliza para a produção destas formas validadas de saber e interfere diretamente nos modos como a realidade pode ser compreendida.

No mundo contemporâneo [...] permanece a resistência do denominado homem moderno em reconhecer e valorizar as particularidades de outras culturas nos aspectos do conhecimento, da sexualidade e da governabilidade. De forma específica, o conhecimento ocidental que se agrupou sob a denominação de ciência tende a desqualificar o saber produzido por grupos sociais que se pautam por diferentes referências. Ainda, além de desvalorizar as diferentes formas de conhecer produzidas por outros grupos culturais, a denominada sociedade moderna, industrial e científica, tende a impor pela força física e ideológica, seus padrões e valores. O processo de colonizar mentes e corações ocorre em nome da expansão de valores considerados verdadeiros e universais por parte dos colonizadores. Nessa perspectiva, a ciência também pode ser compreendida como uma forma de conhecimento que, em decorrência do seu trajeto histórico e das configurações de sujeito e de método que assume, se constitui como uma instância colonizadora (SOUZA, 2008, p. 58).

Nesse sentido, relegar o ensino a um lugar secundário na hierarquia da produção do conhecimento na Universidade é parte dos regimes de poder. Propicia que se reproduzam sistemas de ensino crivados de saberes e visões de mundo dominantes que se refletem numa hierarquia excludente (processo difícil de ser percebido pela falta de incentivo à práxis) e que incide diretamente nas dificuldades dos encontros com a alteridade e dos processos de relativização e do diálogo com a diferença, parte fundamental e presente nos processos de conhecer.

As práticas de ensino informadas por essas estratégias de poder e por esses arcabouços conceituais dominantes encontram-se baseadas numa ação pedagógica cujos registros epistêmicos estão alocados num paradigma de pensamento mais afeito a simplificar do que complexificar a realidade. Uma lógica de pensamento fragmentária baseada na noção moderna de ciência,

uma visão estritamente formal do conhecimento e de sua transmissão como necessária e suficiente, portanto uma visão reducionista, [que] leva, segundo Limoeiro (1988) a diversas consequências, entre as quais destacamos: a pretensão de atingir verdades absolutas e perfeitas, uma vez que do ponto de vista formal uma afirmação ou é absolutamente verdadeira ou falsa; oscilação entre o dogmatismo e a negação igualmente absoluta de uma verdade; heterogeneidade substancial entre o desconhecido e o conhecido, como se o pensamento fosse uma substância (ANASTASIOU, 2012, p. 29).

A predominância histórica da lógica formal do conhecimento obstaculiza a atualização das práticas pedagógicas para que se tornem mais consonantes a uma visão contemporânea, que preveja uma maior dialogia, complexidade e dinamicidade para as apropriações do conhecimento, fomentando o pensamento crítico. Ao secundarizar o ensino, a universidade acaba não visando ao aperfeiçoamento dos processos de ensinagem e à construção de uma racionalidade crítica: dificulta o acesso dos docentes a uma formação continuada e a “um caminhar científico relacionado ao quadro teórico-prático atual que a Pedagogia coloca à disposição” (ANASTASIOU, 2012, p. 18), quadro esse que muito possivelmente contribuiria para a produção de conhecimentos mais revolucionários, também no jornalismo. Nos acompanhamentos de sala de aula, porém, não percebi que as pedagogias contemporâneas estivessem contempladas como uma política de ensino das universidades, nem como parte de estratégias metodológicas das práticas de ensino-aprendizagem. Foram observados na pesquisa os esforços de alguns docentes para tornar o ambiente de sala de aula mais dialógico, para contextualizar os conteúdos e técnicas, resultando em alegadas aprendizagens. Mas mesmo que tenham sido escutadas referências diretas a pensadores da área da educação, como Paulo Freire (mais especificamente pelo professor Laerte), ainda assim as práticas pedagógicas não pareciam estar orientadas por quadros teórico-práticos e pelos métodos específicos de uma

pedagogia contemporânea como parte integrante de seus planejamentos didáticos.

Em muitos momentos, observando as salas de aula, identificava algumas angústias tanto dos professores quanto dos alunos em relação às práticas pedagógicas colocadas e aos resultados destas. As práticas majoritárias de ensino e os depoimentos de alunos e professores davam pistas de estarem mais relacionados à influência do modelo de ensino tradicional, predominante desde a colonização do Brasil, do que às perspectivas mais inovadoras:

Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* – datado de 1599 -, os três passos básicos de uma aula: **preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova.** Nessa visão de ensino, **a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, e compete ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. [...] em geral explicita-se o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando-se os elementos históricos e contextuais**, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram. Toma-se, assim, **a simples transmissão da informação como ensino**, e o professor fica como fonte de saber e torna-se o portador e a garantia da verdade (ANASTASIOU, 2012, p. 17-18, grifos meus).

De acordo com a lógica formal, a inteligência se associava à memorização, o que orientou a metodologia tradicional de ensino que, partindo desse pressuposto como forma de saber “correta”, orientou o trabalho docente “para dirigir-se à explanação do conteúdo e à manutenção da atenção do aluno. A exposição era o centro do processo, acompanhado de anotação e memorização: a estratégia predominante era a da aula expositiva tradicional” (ANASTASIOU, 2012, p. 23-24). Nesse sentido, uma visão estritamente formal do conhecimento e de sua transmissão como necessária e suficiente, conforme prevê também a metodologia de ensino tradicional, exprime uma visão reducionista e promove a pretensão de atingir verdades “puras”.

O modelo de ensino tradicional pode ser percebido como parte dos processos de colonização epistêmica e pedagógica a que todos somos submetidos e assujeitados na ocidentalização do pensamento (GROSFLGUEL, 2012). A prevalência desse modelo, ao longo da história, nas instituições de ensino de diferentes níveis de escolarização, em alguma medida permeava também as vivências de aprendizagem dos docentes, quando na condição de discentes, e pode ser pensando como ensina Léa Anastasiou:

embora esse tenha sido o modelo [o modelo de ensino tradicional] que nós, professores atuais, vivenciamos como alunos e com o qual conseguimos efetivar sínteses que nos possibilitaram prosseguir em nossa caminhada acadêmica, temos hoje dados de pesquisa que nos permitem um caminhar científico relacionado ao quadro teórico-prático que a Pedagogia coloca à disposição (ANASTASIOU, 2012, p. 18).

Entretanto, a mesma crise que envolve o paradigma moderno também perpassa a lógica formal do conhecimento e os modelos tradicionais de ensino. Deste modo, se expressam não apenas nas adversidades cada vez mais enfrentadas nas salas de aula, mas, também a partir delas, vem sendo refletidas pelo “desenvolvimento da ciência que, incluindo conceitos de transformação, de organização crescente e a ideia de tempo, exigiu a construção de novos conceitos que extrapolam a lógica tradicional” (ANASTASIOU, 2012, p. 26). Ainda assim, a vanguarda pedagógica, que poderia ajudar a avançar para uma superação das dicotomias entre a teoria e prática no ensino das profissões, bem como fomentar o pensamento crítico e complexo, acaba não sendo fomentada em virtude dos lugares de menor prestígio e investimento que o ensino e a docência ocupam na organização das instituições de ensino superior.

Aos poucos fui percebendo nas dinâmicas de sala de aula que poderia haver resquícios dessa modalidade dominante de ensino influenciando as práticas docentes e os processos de aprendizagem. Principalmente pela percepção de alguns pontos em comum: 1) as aulas, principalmente as teóricas, eram mais expositivas do que dialogadas, com os professores/professoras mais centrados nos conteúdos e com dificuldades de promover diálogos, provocar questionamentos junto aos alunos que, por sua vez, mantinham-se em uma postura passiva; 2) as soluções para os “problemas” pareciam vir de iniciativas individuais dos professores (mesmo que as mesmas questões sejam entendidas como problemáticas pelos colegas docentes), o que indicava que uma reflexão pedagógica mais ampla e baseada em teorias específicas não estava sendo possibilitada institucionalmente (no máximo era indicado o que a instituição estabelecia que não se poderia fazer); 3) uma lógica punitiva parecia ser norteadora das soluções mais facilmente encontradas individualmente pelos docentes para tentar “corrigir” problemas; 4) as avaliações centravam-se mais no cumprimento das tarefas (principalmente nos conteúdos produzidos/memorizados, na leitura e discussão dos textos), nos comportamentos dos alunos (na disciplina/indisciplina em sala de aula), pela forma como interagem; 5) as avaliações em geral pareciam visar se havia a fixação do conteúdo/das técnicas e não pareciam contemplar o processo de aprendizagem como um todo, em suas diferentes fases. A fala da professora Naiara, por ocasião da entrega das provas, serve como exemplo disso: ***Não me interessa como você chegou a uma conclusão, eu quero saber qual é a teoria*** (DC 13, verão 2013).

Nas observações de pesquisa, dificuldades de diferentes ordens eram manifestadas e as angústias eram perceptíveis em ambos os agentes envolvidos – professores e alunos. Trago alguns relatos destas observações para refletir sobre essas percepções e que dão pistas de que estas

adversidades são resultado deste não investimento nas práticas pedagógicas. Em Alfa, a professora Selena encontrava muita dificuldade em conseguir que os alunos lessem os textos propostos, bem como que a turma participasse da aula. Algumas tentativas foram feitas por ela e também por sua estagiária docente, porém, sem resultar no objetivo almejado:

[aula prof. Selena] Era meu primeiro dia de observação na turma da professora Selena, que sugeriu que eu acompanhasse essa turma justificando que **os alunos seriam mais participativos do que os do horário seguinte**. [...] **Selena diz que não teve tempo de preparar os slides e faz anotações no quadro branco**. Mesmo com poucos alunos em aula, a professora começa a discutir o texto solicitado na aula anterior. [...] Os alunos vão chegando atrasados e sentando nas cadeiras que estão dispostas em fileiras, uma atrás da outra. A estagiária docente, Évelin, também chega atrasada e senta à mesa da professora. [...] Observo que **poucos alunos anotam o que está sendo dito ou apresentado; outros nem têm o texto ou sequer um caderno em cima da mesa; outros têm celulares nas mãos, duas meninas dormem com cabeça para trás**. [...] Selena segue falando sobre o texto e os **alunos não são participativos**. Quando **surgem barulhos de conversas, a professora bate palmas, faz “xiii”, pedindo silêncio, e segue suas explanações sobre o texto**. [...] Percebo que as alunas que dormiam com a cabeça para trás agora dormem debruçadas por sobre as mochilas. **Os poucos comentários feitos pelos alunos são sempre relativos aos programas, seriados ou filmes utilizados como exemplos pela professora, mas há nesses comentários dos alunos quase nenhuma relação sobre a teoria discutida**; são comentários especificamente sobre os produtos pelos produtos, impressões, gostos. [...] No final da aula, Selena diz: *vamos terminar a aula corando vocês*. A professora nem chega a terminar a frase e já puxa a tela de projeção que estava acima do quadro branco. Esse coramento dizia respeito ao fato de que agora seriam exibidos vídeos, o que dava a entender que essa assistência dos audiovisuais talvez fosse reconhecida pela professora como mais interessante para os alunos. [...] Depois da exibição dos vídeos, Selena faz a chamada e avisa que as próximas duas aulas serão ministradas por Évelin. Tão logo Selena termina de falar, Évelin diz: *quem não ler o texto eu vou tirar pontos* (DC 03, verão 2013).

Já havia sido informada por Edison que a professora Selena ficava contrariada pelo fato dos alunos não lerem: *Selena é uma pessoa legal, mas se os alunos não leem, ela nem olha para a cara deles* (Edison, DC 02, verão 2013). Pelo visto, essa era uma questão central para Selena e, na aula seguinte, o mesmo aconteceu. Os alunos não leram e as professoras reagiram:

[aula profa. Selena] **Évelin abre a aula dizendo aos alunos que vai tirar dois pontos de quem não leu o texto**. Um aluno responde dizendo que ela [Évelin] é má e que Selena é boazinha, tira apenas um ponto. Selena me olha e dá um sorriso meio amarelo. Évelin responde ao aluno: *Selena é boazinha, eu não. Se tivermos uma boa discussão hoje, na segunda parte da aula vamos só assistir seriados. A estagiária docente pergunta quem leu o texto (que era do autor Calabrese) e ninguém responde. Pelo que percebo, ninguém leu*. Diante do silêncio dos alunos, Évelin diz: *vocês magoaram meu coração. Infelizmente, não vou passar os seriados então*. Évelin passa a apresentar o texto em slides. [...] Évelin diz: *estamos aqui pensando sobre a televisão aberta americana, que é o que os autores estão estudando. Se vocês não lerem o texto do [Humberto] Eco na semana que vem, vou fazer como a Selena sempre faz e tirar vinte e cinco décimos* [da nota]. Évelin diz que hoje não vai fazer isso [tirar pontos] porque é a primeira aula dela. [...] Percebi que hoje dois alunos trouxeram computadores para aula e consegui enxergar o de um deles, que estava com fotos sendo visualizadas na tela. Vejo muitos alunos com fones de ouvido, outros mexendo nos celulares. Évelin, em alguns momentos diz: *por favor, comentem* – mas nesses momentos ninguém atende aos pedidos. [...] Quando a aula termina, me aproximo da mesa onde estão Selena e Évelin. **Selena comenta que não consegue entender porque os alunos não leem os textos** e diz que já tentou *diversas alternativas para tentar forçá-los a isso*. A professora me diz que já mandou que fizessem resenhas dos textos, mas que isso acabava gerando mais trabalho pra ela, porque

teria que ler todos. Selena conta que começou a tirar pontos e complementa: *a pedagogia não permite mais que se mande sair da aula os alunos que não leram. Dizem que mesmo sem a leitura dos alunos os assuntos têm que ser abordados com a presença mesmo daqueles que não leem*. Sinto que Selena não é muito favorável ao fato de não poder pedir que alunos que não leram se retirem da sala de aula, porque ela retorce o rosto quando fala dessa decisão e, no contexto, penso que talvez ela gostaria de poder ter essa alternativa. Pelo visto, isso foi uma discussão travada dentro do curso, mas pelo relato de Selena, indicou-se apenas o que não se deve fazer, mas não apontou-se caminhos para pensar como lidar com essas questões. Me vem à memória uma história que minha amiga Renata contou sobre **um professor que teve dessa mesma disciplina**, quando era aluna de Alfa, que, segundo ela, **costumava pedir para saírem da aula aqueles alunos que não tinham lido** sob a justificativa de que estavam ali para “fruir” com o texto. Selena me diz que acha que os alunos **leem os textos antes da prova** e que os **alunos desta turma teriam ido melhor do que os da outra** (a outra turma é no horário seguinte, de 11h às 13h). Évelin me diz: *eu achei que eles [os alunos] gostavam de mim e que iriam ler o texto*. A estagiária diz que preparou a aula contando com essa leitura e me pareceu desapontada, tendo sua expectativa frustrada, pois **acreditava em uma “relação de afeto” com os alunos como algo que seria potencializador daquilo que em geral não fazem nas aulas da professora, ou seja, ler os textos**. Fico pensando que a solução encontrada para a não leitura é punitiva, e a estagiária reproduz essa mesma lógica, mas, ainda assim, essa “solução” não produziu efeitos desejados. **Os alunos não leem e não interagem, não discutem** (DC 05, verão 2013).

“Os alunos não leem” foi uma das principais reclamações que escutei ao longo da pesquisa, tanto nas universidades participantes quanto na interlocução com outros professores, de diferentes instituições, com os quais fui encontrando nesses anos de doutoramento. Não era, portanto, uma questão apenas para Selena ou para Alfa. Mesmo sendo essa uma preocupação recorrente, não consegui observar projetos pedagógicos individuais ou institucionais que propusessem refletir mais profundamente sobre os motivos que resultam em tais posturas por parte dos alunos, nem mesmo alternativas pedagogicamente efetivas para a transformação desta alegada problemática. Para além das tentativas de Selena observei que, em geral, os professores indicavam a necessidade de leitura dos alunos para uma melhor compreensão dos fatos da realidade, para melhoria da escrita e ampliação do vocabulário, mas não percebi ações didáticas individuais ou institucionais que propusessem alternativas para o fomento à prática da leitura.

Nas aulas de Selena, por exemplo, os alunos ou ficavam mais apáticos, chegando a dormir ou, quando comentavam alguma coisa, em geral se dava em conversas paralelas, entre eles, ou emitindo opinião sobre os produtos, não sobre os textos ou relacionando ambos. E a solução punitiva de tirar pontos daqueles que não liam acabou sendo substituída por outra: dar pontos para quem lia.

[turma profa. Selena] Selena vai para frente da turma e explica que Évelin está atrasada e que vai entregar as provas e discuti-las. A professora diz que **hoje está uma “santa” e que quem apresentou os trabalhos vai ganhar vinte e cinco décimos**. Explica que **não tirou pontos daqueles que não apresentaram ou não leram os textos**. Selena diz que **ficou surpresa positivamente com os resultados das provas**. Os alunos manifestam alegria com as notícias. (DC 09, verão 2013)

A surpresa de Selena com o resultado das provas foi a mesma manifestada pelo professor Gregório, mas, ainda assim, surgiam propostas que pretendiam formas mais “duras” de avaliar:

[aula prof. Gregório] No final da aula o professor diz aos alunos que **eles devem ler e que na terça vai fazer uma prova relâmpago**, e complementa: ***vou ter que apertar mais, porque vocês foram muito bem nas provas. São mais inteligentes do que eu pensava.*** Então, o professor começa a entregar as provas e diz aos alunos que ***não é porque alguém tirou dez que não pode rodar, porque a prova vale três.*** Diz que há outros critérios de avaliação como a presença em sala de aula. Gregório pede de 5 a 10 páginas para o resumo de dois textos e que devem ser entregues na aula da semana que vem. Por fim, o professor faz a chamada e os alunos vão saindo (DC 17, primavera 2013).

A avaliação inspirada no modelo tradicional de ensino “requer do aluno o aprendizado do conceito enunciado geralmente por meio de memorização. Isso, normalmente, propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, no ano e no curso, porém não garante o apropriar-se” (ANASTASIOU, 2012, p. 27). Nesse sentido, a surpresa dos professores parece estar suportada, em alguma medida, por essa lógica. Surpreendem-se pois, mesmo que as expectativas com as atitudes esperadas em sala de aula (como, por exemplo a leitura e a discussão dos textos) não sejam cumpridas, há o alcance dos objetivos do que na lógica formal se entende como aprendizado/cognição/inteligência, ou seja, a memorização, a chegada ao símbolo. Entretanto, os comportamentos dos alunos em sala de aula, seja a passividade ou relutância na leitura para o diálogo, parece ser parte desta mesma lógica que, além de operar num sistema fragmentado de pensamento, também acaba individualizando a produção do conhecimento. A leitura feita em momentos que antecedem imediatamente às provas, conforme alguns alunos mencionaram que faziam, talvez reflita essa lógica de memorização. Pois, de acordo com a lógica formal e o ensino tradicional, cabe ao professor a exposição, explicação dos conteúdos e a avaliação destes conteúdos memorizados pelos alunos como indicativo de aprendizagem. Há no cerne dessas racionalidades a influência da “visão e da expectativa de 'causa-efeito', típica do pensamento cartesiano e tão presente na nossa formação e na nossa forma de agir” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 79)

Em relação ao comportamento dos alunos, além da resistência à leitura, certa passividade, apatia e dificuldade de interações pessoais e de formulação de questionamentos chamaram a atenção nas observações de sala de aula. Esses comportamentos dão pistas de ser também reflexo de práticas de ensino que, de um modo geral, também não demonstravam uma perspectiva mais dialógica, mas centrada nos conteúdos/técnicas, na transmissão dos saberes e que prevê uma postura passiva e não questionadora por parte dos “receptores” aprendentes. O peso histórico dessas lógicas e metodologias tradicionais, nas diferentes fases da escolarização dos sujeitos, acaba interferindo nos comportamentos de sala de aula também na universidade, dificultando as ações dos professores

que tentem trazer estratégias inovadoras e que visem provocar uma interação mais dialogada na construção do conhecimento. Principalmente pelo não investimento numa profissionalização permanente que ofereça acesso a uma formação continuada, através de novas perspectivas teóricas e práticas da pedagogia, capazes também de provocar rupturas no papel da qual foram investidos os docentes e cujas implicações são diretas nas práticas de ensino:

[...] o professor foi investido como aquele que deveria deter todo o saber referente à sua área de intervenção. Trata-se de um lugar impossível de ser sustentado, em decorrência da condição epistêmica e ontológica humana, marcada pelo limite. Ainda, trata-se de uma posição que se revela saturada pela busca do saber pleno no plano cognoscente e subjetivo. Em outras palavras, a construção do imaginário que sobrepõe o trabalho docente ao acúmulo de informação e à suposta detenção do saber pleno, corrobora o *modus operandi* do sistema liberal na medida em que leva as pessoas a acreditarem na possibilidade de substancializar o lugar do suposto saber. Esse processo opera de forma perversa, já que paralisa a assunção dos sujeitos à condição de produtores de conhecimento (SOUZA, 2008, p. 69).

A noção de autoridade que detém “a” verdade e “o” saber, que revestiu a figura dos professores ao longo da história, é também a mesma noção masculinista que compreende a verticalidade, a não-escuta, a pró-atividade como práticas corretas dos docentes na ação de ensino, em uma relação que pressupõe o aprendente numa condição de subalternidade e passividade. O depoimento de Edison, por exemplo, indica que os saberes dos alunos, em suas incompletudes, não eram contemplados por aqueles professores que, segundo o aluno, não contribuíam para os processos de aprendizagem, *não levavam a compreender*, nos termos deste interlocutor. E em grande parte de seu extenso relato, os docentes assim identificados também se caracterizavam por posturas verticalizadas, como nesse fragmento que trago para ilustrar:

[Alfa] Edison me conta de outro professor, Xavier, que, segundo o aluno é ***um promotor de constrangimentos***. Me diz que teve um período em que esteve doente, por conta de uma bactéria (que poderia causar uma tuberculose) adquirida, segundo ele, pelas péssimas condições de higiene da cidade em que ele estava morando com o tio, localizada na região metropolitana de Atenas. Conta que por conta dessa bactéria teve que ficar em casa, e que acabou faltando muitas aulas. Mesmo no período de recuperação, quando já podia retornar às atividades, precisava frequentar o posto de saúde para fazer nebulizações e isso, somado à distância da universidade e ao sistema de transporte público, acarretava muitas vezes em atrasos. Edison diz que uma das aulas que acabou faltando e tendo muitos atrasos era da disciplina do professor Xavier. Conta que um dia o professor lhe disse, na frente dos colegas, *você tem muitas faltas em minha aula*, e que ele teria respondido que estava com problemas de saúde e que conversaria depois com o professor, em particular, e apresentaria os atestados médicos. Edison diz que **o professor teria debochado e sido irônico com ele como se o aluno estivesse mentindo** e que essa postura de Xavier o teria deixado indignado. Edison diz que respondeu ao professor dizendo que apresentaria todas as formalidades a que tinha direito na universidade, mas que apenas estava justificando informalmente respondendo à pergunta. O aluno relata que **depois desse episódio, em todas as aulas, quando ele pedia para fazer perguntas, o professor sempre o ignorava e chamava outro**. Edison diz que **chegou a reclamar para a coordenação do curso, especialmente pelo deboche, pelo descrédito e,**

principalmente, pelo fato do professor ignorá-lo na sala de aula. Diz que os professores na coordenação pediram que ele esperasse um pouco e caso o professor continuasse, ele voltasse a procurá-los. Edison me diz: *desisti de procurar a coordenação, afinal, trata-se de Xavier*, como em referência ao poder desse professor. O aluno me conta que **passou a pedir para que outros colegas perguntassem por ele, pois não suportava mais ficar constrangido por ser deliberadamente ignorado pelo professor** na sala de aula. Disse que Xavier é sempre irônico em aula e que uma vez teria dito a uma colega dele, minutos antes da prova, que ela deveria deixar aquela prova ali mesmo, uma vez que as faltas já haviam sido estouradas e ela estaria rodada. Conta que o professor foi irônico dizendo “não se preocupe, o ano que vem você estará aqui e poderá continuar se divertindo nas minhas aulas com as minhas piadas”. Edison complementa: *Xavier faz da prova um instrumento máximo do orgulho dele. Se diverte com o desespero dos alunos* (DC 02, verão 2013).

Renata (minha amiga ateniense), que também foi aluna na graduação e pós-graduação em Alfa, igualmente relatou alguns episódios que davam conta de uma postura mais impositiva e menos dialógica por parte do professor Xavier:

[conversa com Renata] Renata me fala sobre Xavier que, segundo ela, é um dos professores da faculdade mais populares nas redes sociais, mais seguido por alunos homens do que pelas alunas mulheres. Fala que esse **professor é reconhecido também por sua postura autoritária e irônica.** Renata me conta que Everaldo (um amigo dela a quem fui apresentada anos atrás) está desesperado tentando terminar a dissertação que é orientada por Xavier, porque tem prazo até o final do mês, mas que havia pedido uma prorrogação após entregar 60 páginas. Renata diz que **Xavier, em suas orientações, não costumava dizer o que Everaldo teria feito de errado, apenas mandava que refizesse**, e que **Everaldo sofreu muito, o que o fez entrar em depressão e, inicialmente, desistir do mestrado** (não entendi se formalmente se licenciou). Entretanto, mesmo com o afastamento e perda de todos os prazos por parte de Everaldo, Xavier acabou “dando uma nova chance” para que seu orientando terminasse e um prazo curtíssimo, sob pena de jubileamento. Renata me diz que Uriel, namorada de Everaldo, o estaria ajudando a escrever para ver se ele consegue terminar, e que o sofrimento de Everaldo tem sido imenso. Renata me conta também de um episódio, ocorrido na universidade, em que o professor Xavier teria aplicado **uma prova oral e que os alunos teriam reclamado por terem se sentido constrangidos com a postura irônica e debochada do professor diante dos erros dos alunos**, situação que parecia acusar deleite no professor. Ela continua: *Suas provas eram terríveis, de fazer os alunos desistirem da avaliação e até da disciplina, principalmente as provas orais. Segundo os veteranos da época [em que Renata cursava a graduação], a última prova oral individual que ele aplicou rolou noite a dentro, e as disciplinas da graduação eram todas pela manhã, e terminou com várias alunas saindo da sala aos prantos, uma pilha de nervos e constrangidas. O episódio teria sido tão traumático que ele deixou as provas orais de lado por um bom tempo* (DC 07, verão 2013).

O relato de Renata vai ao encontro do de Edison com relação a esse professor. Mas também pude observar em algumas aulas, como por exemplo da professora Naiara, algumas posturas que talvez ajudem a entender os sentidos do que significa ser professor dentro da lógica formal que muito possivelmente está nas bases das práticas pedagógicas adotadas.

[turma profa. Naiara] A segunda questão da prova era sobre o que é o Gatekeeper e Naiara diz que o Gatekeeper não é o ou a, mas são várias pessoas, é uma função. Diz que para ser “o” gatekeeper só se for no jornal tal, e se refere a um jornal que pelo que entendo é de uma cidade da região metropolitana. Ela fala sobre **uma resposta feia** que teria sido dada sobre a questão que pedia para articular a construção social da realidade com argumentos de Alsina, mas não diz que resposta teria sido essa. Naiara reclama de alunos que fizeram a prova a lápis **e ainda por cima com a ponta mal feita, que parece um carvão.** A

professora diz que não vai aceitar mais que fiquem cobrindo as respostas a lápis com caneta. Naiara faz piadinhas para fazer suas reclamações, dizendo coisas do tipo *isso eu fazia quando era criança pequena, lá em Barbacena. Parece querer ser despojada, faz piadas para criticar os trabalhos* e lá pelas tantas diz: *teve gente que escreveu senso com “s”, quer dizer, com “c”, e nem colocou uma cedilhazinha pra fica mais bonito*. Naiara pega uma prova e lê: *em cima dos acontecimentos. Não use nunca mais “em cima”*. *Informação não é passada, é publicada*. [...] Naiara fala alto, fala muito, fala rápido e tento anotar o máximo do que está sendo dito. Quase impossível ficar observando os alunos, porque preciso anotar rapidamente, então apenas levanto a cabeça em alguns momentos para percebê-los em sala. De todo modo, os alunos **em geral estão do mesmo jeito, escutando, pois as aulas são expositivas, basicamente faladas pela professora. Poucos alunos fazem perguntas, e são raras e muito esporádicas, e quando fazem, presto atenção e tento anotá-las**. Naiara diz aos alunos: *o que eu falo de teoria aqui é pra que vocês entendam, não é pra ficar usando o que eu digo, e sim o que o autor diz. [O que eu digo] É pra sofisticar a linguagem de vocês. Outra coisa, não se escreve como se fala. Rasguem da vida de vocês as aspas. Qual bom escritor tem um livro cheio de aspas? Só serve pra poluir o texto. Tem provas, aqui, que até os conceitos, os verbos têm aspas*. Naiara explica a diferença entre vinculou e veiculou. Diz que um veículo veicula, *mas se você quiser sacanear um deputado que tenha dito vinculou, ao invés de veiculou, você coloca a palavra vinculou entre aspas e coloca sic, que quer dizer escrito sobre o dito. O português que está entre aspas é dele* [do deputado, no caso]. [...] Naiara diz aos alunos que algumas justificativas de alunos por não terem feito a prova devem ser entregues ao colegiado e ,entre as coisas que ela traz como previstas de acontecer, mas que não seriam consideradas doenças, ela fala do aborto. Depois a professora diz: *Eu pergunto todo dia se tem dúvidas e ninguém pergunta nada. É vergonhoso isso. Vocês vão pegar pela frente as disciplinas de estética, política, e eu to aqui, suquinho de laranja, sou a porta de entrada. Vem coisa muito maior por ai*. Naiara diz que **alguns alunos são muito melhores que suas provas**. Com o passar do tempo, fui entendendo o que o aluno Daniel disse antes do início da aula, quando esperávamos a professora em frente ao prédio. Ele disse: *hoje vai ser o dia das pérolas*. Observando como a professora comenta as provas, entendo o motivo.(DC 13, verão 2013)

O fragmento acima parece também dar pistas de uma prática pedagógica mais verticalizada e menos dialógica, mais impositiva sobre o certo/errado, que talvez não contribua para que a/os aluna/os compreendam porque erraram/acertaram. E tampouco parece propiciar que a/os própria/os professora/es compreendam sob quais hipóteses se sustentaram essas formas de produzir conhecimento por parte da/os aluna/os. Com isso, parece criar-se uma dificuldade do diálogo, da manifestação da curiosidade e das perguntas. Paulo Freire ajuda a refletir sobre o quanto as práticas pedagógicas que em alguma medida desqualifiquem ou não promovam as perguntas dos alunos são cerceantes no processo de produção do conhecimento, especialmente de um pensamento crítico que só pode ocorrer quando se dispõe de uma pedagogia capaz de cumprir os propósitos de ensinar e de aprender. Segundo ensina Paulo Freire,

um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar (FREIRE, 1985, online)

Relatos que associavam as dificuldades de aprendizagem aos métodos de ensino e a posturas

menos dialógicas e mais verticalizadas por parte dos professores também foram escutados em Zeta:

[turma prof. Macário] Enquanto os alunos e eu aguardávamos a chegada do professor, em frente a sala, puxei conversa com dois alunos (que identifiquei como negros) que estavam mais próximos: Felipe e Bruna. Pergunto para esses alunos em que semestre estão, e eles **me dizem que estão no segundo semestre**. Então, **pergunto se estão gostando do curso e ambos me dizem que sim, e Bruna me diz que está amando**. Contam que estão produzindo um telejornal em uma disciplina de extensão e me sugerem que visite a página do jornal no facebook. Bruna me diz que **só não gosta da aula de sociologia** e quando pergunto por que ela me diz: ***o professor tem um método sono de dar aulas e ainda nos manda ler os livros que ninguém quer ler***. Ambos me dizem que querem atuar em televisão (DC 06, primavera 2013).

[turma prof. Macário, conversa com alunos no corredor] A aluna Daniela me diz que **é uma pena que eu não esteja observando as aulas do professor Bianor**, porque certamente eu veria muita diferença em relação às aulas do professor Macário. Eu pergunto por que e ela me responde: ***esse professor [Bianor] tenta impor as coisas e eu não gosto da forma como isso acontece nas aulas***. **Os demais alunos que estavam ali concordam** (DC 08, primavera 2013).

Os estranhamentos com a passividade da/os aluna/os, bem como a constante identificação com a dificuldade que o alunado apresentava em fazer perguntas e travar interlocuções pessoalmente eram recorrentes em minhas observações e registros nos diários de campo. Em muitas e diferentes ocasiões, observei a/os professora/es solicitando que a/os aluna/os interagissem, que fizessem perguntas, conforme exemplifico trazendo algumas destas anotações nos fragmentos de diário abaixo.

[turma prof. Laerte] Professor Laerte **pergunta se alguém tem alguma pergunta** sobre fontes diferenciadas, **mas ninguém responde nada ou faz qualquer pergunta sobre o que foi discutido**. (DC 05, primavera 2013).

[turma profa. Selena] Percebo muitos alunos com fones de ouvido, outros mexendo no celular. Évelin, em alguns momentos pede: ***por favor, comentem, perguntem***. Mas nesses momentos, **ninguém atende aos pedidos** (DC 05, verão 2013).

[turma profa. Naiara] Faltam uns vinte minutos para o final da aula. Naiara está sentada em sua cadeira, folheando uma revista e mostra um entretítulo e em seguida diz: ***Me perguntem. Ninguém pergunta nada?*** E segue folheando a revista. **Nenhum aluno faz perguntas** (DC 19, verão 2013).

[turma prof. Laerte] Lá pelas tantas, o professor diz: ***vocês não estão proibidos de perguntar***. Mas fiquei pensando que mesmo sendo uma aula prática, o professor fala bastante e os alunos quase não perguntam, em geral respondem aos questionamentos feitos a eles, principalmente nas correções de trabalho (DC 17, primavera 2013).

Mas com o tempo refleti que esses “pedidos” não seriam suficientemente pedagógicos para que essas interações acontecessem. Como em geral as aulas eram mais expositivas, partindo dos conteúdos que eram explanados aos alunos, não parecia haver um contrato pedagógico que previsse a dialética como parte das metodologias de ensino adotadas. A passividade dos alunos e suas

resistências, as tentativas mal sucedidas de diálogo por parte dos professores e a dificuldade de interação e formulação de perguntas dão pistas de relacionarem-se diretamente a vertentes de pensamento moderno-positivista que predominam no cientificismo fundante das lógicas de pensamento e dos modelos dominantes de ensino. Em última instância, esses elementos que envolvem os processos cognitivos podem estar contribuindo para a dificuldade de um pensamento crítico e do exercício da práxis:

A partir dessas vertentes o exercício da crítica racional é subsumido pelo axioma de verdade e pelo expurgo da dúvida, e a promessa da produção de bem-estar social é substituída pela ideologia do mercado. Assim, essas vertentes produzem o mito do conhecimento ocidental como verdadeiro e único. [...] O modelo de operar proposto pelo saber científico se ancora na capacidade racional do homem de conhecer o real pelo trabalho dedutivo indutivo ancorado nas hipóteses como ferramenta apta a ser construída e questionada no exercício constante da dúvida. Entretanto, de forma paradoxal, o trajeto da ciência como forma de saber que alcança a hegemonia no projeto de modernidade produz modos de subjetivar e de conhecer que expurgam o pensamento crítico e o exercício da dúvida. Assim, o homem científico é constituído por um pensamento e por uma subjetividade “pouco científicos” e realiza uma leitura sobre o real baseada em preconceções e em análises preestabelecidas quando, por exemplo, não exerce a crítica e cauciona os discursos colonizadores a partir do axioma da verdade (SOUZA 2008, p. 62-63).

O expurgo do exercício da dúvida se materializa na adoção de didáticas incapazes de promover o diálogo e o questionamento, ação indispensável para o aprender e para a criticidade. Paulo Freire já há muito advogava por uma “pedagogia da pergunta”, que inclusive nomeia uma de suas muitas obras, clamando pela transformação desse sistema de pensamento dominante que insiste em promover respostas simplificadas que não dão conta da complexidade humana, principalmente em relação ao ato de conhecer:

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por, tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (FREIRE, 1985, online).

Sem o fomento da dúvida, da pergunta, incide-se na reprodução e não na criação de novos conhecimentos. Se a origem do conhecimento está na pergunta (FREIRE, 1985), como produzir novos conhecimentos sem perguntar? Ao observar o papel da dúvida nos processos de conhecer, não é difícil perceber sua centralidade na produção do conhecimento *para* e *do* Jornalismo, bem como naquilo que faz deste conhecimento social uma reprodução do saber dominante:

A dúvida possibilita o exercício do pensamento e do diálogo, pois nos coloca em posição de problematizar as certezas associadas aos mitos postos pela concepção cartesiana do sujeito cognoscente e do método com estratégia universal e definida *a priori*. Uma dessas certezas diz respeito ao fato de que a consciência subsume a subjetividade e a razão totalizadora. Esse pressuposto cauciona a ideia de que a comunicação se estabelece de forma linear entre os sujeitos e opera um sistema representacional capaz de transportar informações de um sujeito para o outro sem percalços. Esse pressuposto utiliza a concepção de que a cognoscência opera através do engate imediato e linear de um conteúdo ao outro sem considerar a mediação posta pela singularidade e pelo social. Assim, expurga-se a questão de que os conteúdos são mediados por uma rede simbólica e discursiva que singulariza a percepção construída pelo sujeito a partir do plano coletivo e concreto. Ainda, esse pressuposto nos leva a crer que podemos ter acesso total à elaboração do real realizada pelos sujeitos e que basta construir estratégias que nos possibilitariam elaborar métodos capazes tanto de discernir a percepção do real quanto de positivar a transmissão de conteúdos. Faz-se necessário também pontuar que esse pressuposto produz a crença de que o saber se associa ao domínio discursivo sobre uma dada área do conhecimento e a dúvida, bem como a crítica, passa a ser concebida como um erro (SOUZA, 2008, p. 63-64)

A reflexão de Mériti de Souza me fez pensar o quanto as certezas fomentadas pelas concepções modernas e cartesianas, em boa medida, ainda subjazem os métodos e os procedimentos adotados para a produção do conhecimento *para* e *do* Jornalismo. No conhecimento *para* o Jornalismo, há pistas de que as práticas pedagógicas estejam influenciadas pela dominância histórica da lógica formal e do modelo tradicional de ensino, assim entendidas principalmente pelas reiteradas dificuldades de diálogo, interação e questionamentos nas aulas observadas. A falta de investimento na permanente profissionalização dos professores e no acesso destes ao aporte teórico-prático capaz de suplantar suas práticas e elidir as problemáticas pedagógicas cotidianas está nas bases da potencialização da reprodução destes sistemas lógicos e metódicos. Mas como pude observar, e discuto mais adiante, alguns saberes de profissão ensinados também pareciam “iluminados” por perspectivas de pensamento que indicavam essa crença de que se possa ter acesso total à elaboração do real, bastando seguir as estratégias que possibilitariam elaborar métodos capazes tanto de discernir a percepção do real quanto de positivar a transmissão de conteúdos. E essas estratégias e métodos seriam justamente os procedimentos e técnicas profissionais, bem como as noções de realidade, verdade, objetividade e imparcialidade colocadas através de alguns conceitos ensinados e aprendidos como corretos para a produção do conhecimento social *do*

Jornalismo, o que discuto no próximo capítulo.

Ao longo das observações da formação dos jornalistas também pude perceber o quanto as dificuldades em lidar com a dúvida, bem como de formular perguntas se expressavam como um dificultador para exercitar a prática profissional desde as primeiras experimentações. Trago alguns fragmentos de diário de campo que exemplificam:

[turma profa. Máira] Máira começa a aula e alguns alunos dizem que não tem pauta. Máira, então, pergunta: *como não tem pauta? Vocês não falam com os porteiros?* [...] Máira **pergunta aos alunos se eles não perguntaram** [aos professores que entrevistaram] que objeções seriam estas e a aluna responde: ***não perguntei, não, fiquei meio assim.*** Os alunos fazem menção de **mandar e-mail** e Máira diz: *não mandem e-mail para os professores. Se uma pessoa não quer falar sobre o assunto, o que fazer? Se tiver tete-a-tete, você vai ver e tentar insistir; mas por e-mail, não. Pessoalmente é melhor.* [...] **Máira dá caminhos para os alunos buscarem as pautas** (facebook, mural da faculdade) e **sobre o que os alunos devem perguntar.** (DC 04, verão 2013)

[aula profa. Máira] O aluno Zeca ficou incumbido de fazer a matéria sobre a obra no prédio, **mas ele argumenta com a professora que não sabe o que perguntar.** Máira diz que Zeca deve perguntar tudo o que puder ao mestre de obras, e **vai sugerindo perguntas** como: onde vão acontecer as obras, quais mudanças tiveram, porque essas mudanças afetam o dia a dia (DC 06, verão 2013).

[aula profa. Máira] **Os alunos pedem o tempo todo que a professora diga o que eles têm que perguntar** (DC 19, verão 2013).

[aula prof. Macário] A aluna Naomi diz que queria fazer uma matéria sobre a greve dos bancários, mas que **foi até o local e ficou com vergonha porque não sabia o que perguntar.** Macário responde: *vocês vão ter que fazer esse esforço. Foda-se se acharem ridícula sua pergunta. É uma dificuldade para a geração de vocês o Outro. Vocês vão ter que fazer esse troço. Nossa função é ter empatia, ouvir o outro* (DC 06, primavera 2013).

[aula prof. Laerte] Um aluno diz que tem **muita dificuldade de abordar uma fonte**, e que se apenas chegasse para conversar ficaria mais à vontade e completa: *quando eu digo que estou fazendo uma matéria, fico constrangido.* A aluna Tatiana conta que um dia falou para o entrevistado que estava fazendo uma matéria, **mas ele não me ouviu e foi me falando de outras coisas.** O aluno Xande diz que não se apresenta como estudante de jornalismo: *eu digo que sou jornalista, porque se tu dizes que é estudante, a fonte pode murchar* (DC 16, primavera 2013).

[aula prof. Laerte] Na aula anterior, o professor havia solicitado que os alunos fizessem uma entrevista com pessoas “com um *lattes* melhor” que o dele e que essas entrevistas teriam de ser feitas pessoalmente, de preferência. Antes de a aula começar, Laerte me falou sobre sua preocupação com o fato de alguns alunos terem feito “cozinha”, ou seja, requeitado matérias já feitas ou até mesmo copiado, e ao longo das conversas individuais com os alunos ele perguntava como tinham sido feitas as entrevistas. Acompanhando essas conversas, **percebi que os alunos em geral não entrevistaram pessoalmente** e, quando fizeram, as fontes eram sempre uma vizinha da amiga, o assessor do vereador, o diretor do hospital da cidade da aluna que, segundo a mesma, por ser uma cidade pequena todas as pessoas se conheciam. Não identifiquei nenhum/a entrevistado/a com o “*lattes* maior” que o do professor, mas foi identificada uma “cozinha”. **Os alunos manifestaram novamente suas dificuldades de perguntar e de fazer contatos pessoais.** (DC 13, primavera 2013)

[Zeta, em frente ao prédio da faculdade] Antes de entrar na aula, fiquei em frente ao prédio fumando um cigarro, e ao meu lado estava um grupo de alunos, que não conhecia, mas que logo chamou minha atenção pelo conteúdo da conversa. Os alunos conversavam sobre uma matéria que teriam que fazer sobre o aumento nos preços dos lanches do bar, mas discutiam entre si que **não sabiam o que perguntar e nem como perguntar.** Um desses alunos alegou temer sofrer algum tipo de violência por parte do dono do bar

dizendo: *tu viste o tamanho dele [do dono do bar]? Imagina se eu pergunto se ele sabe que estão reclamando do preço?* (DC 14, primavera 2013)

Como esperar que os futuros jornalistas possam complexificar seus prismas para a observação da realidade, produzir novos conhecimentos sobre os sujeitos, os comportamentos, colocar as normas em perspectiva e desnaturalizar sistemas de poder que produzem desigualdades se está parece estar havendo dificuldades em promover o incentivo aos questionamentos? Como operar na transformação das noções dominantes sem que os alunos possam, por um lado expressar seus conhecimentos acerca disso e, por outro, terem suas verdades colocadas em perspectiva para, a partir daí, produzir um pensamento crítico e uma nova forma de conhecimento? Para o descentramento do olhar e incentivo da criticidade, o cultivo da dúvida é central pois

obriga-nos a questionar o efeito de verdade dos nossos referenciais e a questionar a referência cognoscente e subjetiva que nos constitui, a que damos o nome de identidade. A dúvida pode ampliar o caminho do pensar; afinal, não se sustenta mais tanto o imperativo de produzir uma resposta e, principalmente, uma resposta definida como a verdadeira, a correta, a única. A dúvida, ainda, questiona a certeza de que conhecemos o outro que se enuncia e nos enuncia, pois a pergunta nascida torta, tal qual o anjo torto de Drummond (ANDRADE, 2001), descentra e resiste, ao sugerir de forma angelical para sermos gauche na vida (SOUZA, 2008, p. 71).

Um dos caminhos possíveis parece ser a adoção de estratégias pedagógicas capazes de “considerar a prática social do aluno, partindo da percepção que o aluno traz do objeto de estudo, de sua realidade para a sala de aula. Essa prática social ou visão será problematizada, ou seja, será submetida a um processo crítico de questionamento” (ANASTASIOU, 2012, p. 36). Assim, uma transformação de perspectiva epistemológica, também sobre o ensino, pode ser um dos caminhos para produzir um novo tipo de conhecimento jornalístico.

5.2 Do limite simplificador à potencialidade crítica: a vanguarda pedagógica como aliada no conhecimento jornalístico

Foi importante encontrar reflexões teóricas sobre o ensino, mais especificamente sobre o ensino superior, para poder dimensionar o quanto a pedagogia é parte das redes nas quais o híbrido poder-saber opera. E opera nos mesmos moldes: assujeitando e dificultando a criticidade. Opera incidindo em diferentes formas de produzir conhecimento, e o Jornalismo é uma delas. A partir do paradigma moderno, o positivismo, o cientificismo, a racionalidade cartesiana e tecnicista dão os contornos da colonização do pensamento, bem como dos modelos de ensino pelos quais o

conhecimento legitimado como verdadeiro deveria ser produzido.

Como ensina Boaventura de Sousa Santos (2010), a racionalidade que preside a visão moderna, desde o século XVI, foi se desenvolvendo ao longo da história reconhecendo como legítimas apenas duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista das ciências naturais. Nessas bases, segundo Santos, o pensamento científico moderno criou uma noção de universalidade para o estudo dos fenômenos sociais, dificultando a compreensão dos contextos históricos e culturais, negando a subjetividade e os valores sociais que são partícipes da observação da realidade e dos modos de conhecer. Legou-nos um conhecimento funcional do mundo, que hoje em dia não dá conta de nos ajudar a compreender as facetas mais complexas da realidade de modo a que possamos avançar socialmente nas relações humanas. Prevendo o apartamento do sujeito no processo de produção do conhecimento, segundo o sociólogo português, essas lógicas encontram-se presentes ainda hoje nos sistemas de organização do ensino e nas noções restritivas e simplificadoras, tais como o mecanicismo, o determinismo, a ordem, o disciplinamento, que foram preponderando e servindo aos propósitos de legitimação do *status quo*. Os modos de conhecer se fundam, a partir de então, numa organização fragmentada, num sistema de pensamento dicotômico, binário, hierarquizante e de medição quantitativa, incidindo nos procedimentos pedagógicos.

No processo de colonização ocidental do pensamento, a universidade brasileira incorporou sistemas de saber que, com base numa “ciência interessada no controle do universo natural e social, portanto a serviço do desenvolvimento e do progresso” (ANASTASIOU, 2012, p. 50), estavam em consonância com os regimes de poder. Por esse prisma, os modelos de referência adotados no Brasil acabaram corroborando a prevalência de uma racionalidade formal, do ensino tradicional e da organização fragmentária dos modos de produção do saber nas instituições de ensino superior brasileiras. E nesta perspectiva ainda prevalente de ciência, a separação entre a teoria e prática se evidencia:

Em estudos realizados sobre os modelos de influência da universidade brasileira, verifica-se que herdamos da universidade napoleônica alguns elementos importantes para as reflexões sobre o currículo. Destacamos as decorrências da visão de ciência, que gerou um tipo de organização curricular. [...] A atividade científica é concebida como a atualização de um método, como um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos e legitimados, para o qual se **supõe validade generalizada conforme o objeto de estudo, e não tem vínculo com o objeto pesquisado nem com o processo particular de inteligência do indivíduo pesquisador.** [...] A **organização acadêmica é feita por faculdades**, por objetos de estudo, dos quais decorrem os conjuntos de disciplinas rigidamente determinados. Os **cursos se organizam com um período básico e outro profissionalizante, separando a teoria – que necessariamente vem antes – da prática.**

Assim, os estágios ficam alocados no final do currículo escolar de cada curso. [...] Por esses elementos, pode-se verificar que **vários currículos universitários atuais seguem ainda a configuração em grade, proposta há dois séculos; conforme o modelo da racionalidade, separa a teoria da prática e distingue as disciplinas do básico e do profissionalizante** com um conjunto de requisitos, pré-requisitos e outros, com a configuração de coleção. **Agrupadas por ano ou semestres, as disciplinas são destinadas a um docente, que fica responsável por uma parte do currículo; assim, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independente dos demais** (ANASTASIOU, 2012, p. 50, grifos meus).

É interessante perceber como as racionalidades e as lógicas historicamente construídas e ainda vigentes vêm propiciando uma separação da teoria e da prática na organização do ensino superior. Portanto, com o Jornalismo não poderia ser diferente. Os conhecimentos *do, para e sobre* o Jornalismo estão vinculados aos modos mais amplos dos regimes de saber do campo universitário (BOURDIEU, 2010), principalmente na formação dos profissionais neste campo específico que até hoje mantém

a estrutura curricular em grade, a separação da teoria e da prática, um ciclo básico e outros profissionalizantes, separados e distintos, assim como um habitus docente baseado na predominância da exposição do conteúdo pelo professor e da memorização pelos alunos, centralizados, ambos, na verificação pelos exames. [...] A visão de ciência moderna permanece fortemente influenciada por esse modelo de racionalidade [...] e se reflete na organização do conhecimento e do saber escolar decorrente. [...] Na visão cartesiana, o modelo racionalista está de tal forma entranhado que não facilita ações integrativas dos saberes por parte dos docentes. Essas experiências integrativas vêm ocorrendo como fruto de verdadeiros malabarismos criativos dos professores, que, já tendo percebido os resultados que a visão fragmentada acarreta aos alunos, acabam por assumir pessoalmente, ou em grupos, ações de integração disciplinar (ANASTASIOU, 2012, p. 54-56).

Acrescenta-se a isso o fato de que, no Brasil do final dos anos 1960/início da década de 1970, período histórico que marca também a Reforma Universitária e a exigência de formação acadêmica para os jornalistas, o tecnicismo foi a tendência pedagógica implementada no ensino, reforçando ainda mais os processos fragmentários e dicotomizantes entre a teoria e a prática no decurso dos saberes profissionalizantes dentro da universidade:

Na tendência tecnicista ocorre uma predominância de situações modelares, geralmente apostiladas, a serem aplicadas pelo professor e assimiladas e internalizadas pelos alunos. Há, nesse caso, uma preocupação com o controle externo e comportamental, **excluindo a criticidade, a historicidade, a contextualização, pois operações desta natureza levariam a um desempenho crítico não incentivado naquela situação histórica**. Também a ênfase no planejador como técnico especializado, a quem o espaço decisório era garantido, fazia do docente um mero executor do processo (ANASTASIOU, ALVES, 2012, p. 12, grifos meus).

A organização curricular em grade, separando a teoria da prática, o modelo de ensino

tradicional, hierárquico, verticalizado, não dialógico, centrado no conteúdo e na exposição dos professores, com vistas a respostas e não a perguntas, partem de determinados pressupostos que condicionam um lugar limitado aos aprendizes, não levando em conta suas especificidades culturais e identitárias, especificidades estas que, segundo as novas perspectivas pedagógicas são fundamentais para que se produzam aprendizagens, sentidos e relações com a diferença e a alteridade. Afinal, os

alunos não são apenas cérebro e memória. São pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades. São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e, se necessário, ressignificados. Assim, também é preciso considerar que os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas muitas vezes sem a necessária reflexão sobre elas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica (CUNHA, 2008, p. 08).

Compreender que, ao longo da história, as lentes que forneceram as diretrizes para os tipos de pensamento, formas de produção do conhecimento e saberes legítimos são as mesmas que predominaram nos processos de normalização da sociedade foi importante para observar a produção do conhecimento jornalístico nelas enredado. Essas lentes são partes das teias por onde o poder-saber se tece, especialmente desde a modernidade, delineando e incidindo diretamente nas possibilidades de compreensão da realidade. Entretanto, os arcabouços conceituais, os métodos e as práticas de ensino dominantes, desenvolvidas dentro desses registros de saber e de poder, não estão sendo capazes de lidar de forma satisfatória com a complexidade do mundo contemporâneo. Relacionando os campos de saber, arcabouços conceituais e metodológicos historicamente construídos como legítimos, é possível entender porque ainda estão nas bases de compreensão da realidade as noções essencializantes, estruturantes, deterministas, funcionais e simplificadoras da racionalidade moderna sobre os modos de conhecer: “um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 2010, p. 30). Mas também foi interessante perceber que mesmo que essas lentes conceituais sigam predominantes, rupturas já vem sendo empreendidas. Transformações vêm sendo feitas pelo entendimento de que o paradigma emergente – denominado de pós-moderno por alguns autores – necessita nos ajudar a complexificar mais por uma perspectiva compreensiva do que buscar respostas e simplificações.

Na atualidade, os saberes encontram-se dissociados e isso propicia a dificuldade das pessoas, e dos educadores em particular, em se reconhecerem como seres humanos. Para

Morin (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2005c), **ao conseguir compreender a identidade humana** como da ordem da literatura, da poesia, da física e da matemática (o humano é uma máquina térmica), da biologia, **poderíamos compreender nossa relação com o cosmo, a natureza e com o outro, sem nos sentirmos ameaçados perante essa alteridade**. O autor trabalha com o pensamento complexo e afirma que a palavra *complexus* se refere àquilo que se encontra tecido de forma conjunta. Ele utiliza o conceito pelo fato de que **os fenômenos naturais e culturais são complexos e encontram-se entrelaçados e, dessa forma, demandam para serem problematizadas leituras e teorias que considerem as diversas interferências na sua produção. O conhecimento atual dividido em disciplinas inviabiliza a leitura da complexidade dos fenômenos**, já que as ciências [...] se consideram independentes e concebem seus objetos de estudo e seus sujeitos como dissociados entre si. Para o autor, é premente a necessidade de pensar e de entender os fenômenos a partir de suas ligações, em decorrência da própria realidade do contexto global e das **sociedades que se encontram em fase de deterioração em decorrência da dificuldade das pessoas em compreender os vínculos entre suas condições de vida e as condições de vida do outro e do planeta** (SOUZA, 2008, p. 68-69 grifos meus).

Esse momento de ruptura paradigmática pode ser pensado como “uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, [cujo] paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2010, p. 60). Na esteira da transição do paradigma moderno igualmente as práticas pedagógicas de ensino vem se transformando, assim como novas perspectivas para a apreensão da realidade. Através de outras perspectivas epistemológicas, em geral nominadas com o prefixo pós (pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-críticas, pós-coloniais, pós-construtivistas), o conhecimento vem sendo compreendido de forma mais complexa. Desta forma, vem incidindo em novas organizações do saber que vão desde a Pedagogia, passando pelas noções de currículo e pelas concepções de realidade que influenciam em última instância nossos modos de viver. Afinal, “o conhecimento [...] é uma forma ao mesmo tempo teórico-prática e prático-teórica de compreender a realidade que nos cerca, sendo produto de um enfrentamento de mundo realizado pelo ser humano que somente faz sentido à medida que o produzimos e o remetemos como forma de entender a realidade, que nos facilite e melhore o modo de viver” (LUCKESI *apud* ANASTASIOU, 2012, p. 54).

Ir ao encontro dos saberes e das práticas sociais dos alunos é parte das propostas educacionais de vanguarda, que estão em consonância com um novo paradigma de pensamento – em que o sujeito e sua subjetividade não são mais apartados, mas completamente integrados à construção do conhecimento e da própria realidade. A ensinagem passa a ser refletida pela lógica e pelo método dialético, o que incentiva as condições de práxis e rompe com o processo meramente reprodutivo:

Esse método de ensino [dialético], fundamentado na lógica dialética, considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que ela seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a reflexão como condição básica. [...] A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo estudante e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em ação conjunta de alunos e professores (ANASTASIOU, 2012, p. 28).

O interesse crescente, por parte dos docentes, em pensar novas estratégias de ensino e práticas pedagógicas capazes de auxiliá-los na condução diária (e solitária) de suas práticas profissionais é também característico deste período de transição epistemológica, tendo resultado no igualmente crescente desenvolvimento de pesquisas e ações voltadas para o aperfeiçoamento do ensino e para a aprendizagem nas universidades, a partir da demanda dos próprios professores. Cada vez menos o ensino e a aprendizagem são percebidos como ações disjuntas que levavam a afirmações como “eu ensinei, o aluno que não aprendeu” (ANASTASIOU, 2012, p. 17). Por novos prismas, a docência se reveste de extrema importância por ser entendida como uma prática complexa, relevante na mediação entre as coisas do mundo, a realidade, a cultura e as possibilidades transformativas tanto dos alunos quanto dos professores e da própria sociedade. A ensinagem torna-se uma prática mais do que pedagógica, sendo efetivamente reconhecida como política e envolvida nos processos sociais mais amplos, especialmente nas conexões entre os valores sociais (que perpassam os conhecimentos produzidos e as relações de poder estabelecidas) e os valores de profissão. Nesse sentido, o encontro com a alteridade também se transforma desde a sala de aula e em sua relação com a realidade, pois a diferença não mais se restringe a ser aceita ou respeitada: a diferença é colocada como elemento cognitivo importantíssimo que pode levar à compreensão de que “estamos todos implicados na construção do Outro, e que quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará” (MISKOLCI, 2012a, p. 16).

Na pesquisa de campo, os depoimentos dos alunos sobre quais disciplinas ou professores contribuiriam mais para suas aprendizagens sobre a profissão destacavam características que vão ao encontro dessas perspectivas mais contemporâneas. O diálogo, a aproximação com os saberes dos alunos, uma perspectiva de troca entre colegas, prevendo a diferença como um elemento positivo, as relações dos conteúdos e das práticas com a realidade, entre outros, foram algumas das qualidades destacadas.

Quando o aluno Edison me contou de suas dificuldades de aprendizagem, igualmente

destacou, em contraponto, as práticas que considerava positivas e que facilitariam seu processo cognitivo. Além de realçar possibilidade de argumentação na aula de Maíra e a postura dialógica de uma docente da faculdade onde iniciou o curso, conforme registrado em excerto anterior, Edison destaca outro professor, de Alfa, nesse mesmo sentido:

Edison me fala do professor Tavares como um excelente professor. Diz que esse professor **costuma estar presente com os alunos na apresentação de trabalhos, que avalia e dá *feedback* de uma forma que os alunos compreendem como fizeram e no que porventura erraram ou acertaram** (DC 02, verão 2013).

Os trabalhos em grupo, a diferença como salutar, as aulas no formato de seminário e a possibilidade de mais e diferentes formas de avaliação foram considerados atributos desejáveis para contribuir com as aprendizagens, segundo a aluna Márcia. Essa aluna é uma das interlocutoras da pesquisa que era discente tanto na turma da professora Naiara quanto na da professora Maíra. Márcia estava no primeiro semestre, era moradora de uma cidade da região metropolitana de Atenas, entrou, segundo ela, na terceira chamada do vestibular e, em minha identificação, era negra. Em uma das conversas que tivemos após a aula de Maíra, a aluna contou um pouco de como vivenciava as aulas, suas dificuldades para aprender e as potencialidades didáticas que contribuía para dirimi-las. Márcia havia chamado minha atenção nas observações de sala de aula por alguns pontos: em geral, nas aulas de Naiara, essa aluna, mesmo usando óculos, sentava na última fileira de classes, junto a outras colegas que eu também identificava como negras, bem como com dois meninos que identifiquei com marcas corporais e comportamentais que se aproximavam do que nossas convenções hegemônicas associam ao feminino, costumava ser uma aluna bastante silenciosa em ambas as disciplinas; era sempre uma das poucas alunas a estar na universidade as 7hs da manhã, antes mesmo dos professores. Convidada por mim a falar sobre suas impressões de aula, Márcia acabou, depois de vencida uma possível timidez, contando um pouco de sua história, o que deu pistas também sobre suas dificuldades. Sua colega, Katia, (branca, também no primeiro semestre e aluna das mesmas disciplinas), que estava por perto no momento que me aproximei de Márcia, também resolveu espontaneamente falar suas impressões sobre as aulas:

[turma Maíra] No final da aula, encontro Márcia, que está saindo da sala, e peço para conversar sobre as impressões dela sobre as aulas. A aluna Kátia, que está ao seu lado, acaba se juntando a nós e, de imediato, passa ela mesma a falar de suas impressões. Márcia, inicialmente, permanece calada e me parece um tanto tímida.[...] Kátia me diz que **a disciplina da professora Naiara (disciplina teórica que envolve conceitos do jornalismo) é a melhor disciplina teórica que ela tem, que os textos e a linguagem são mais acessíveis** do que os de outra disciplina teórica (que envolve conceitos sobre comunicação), e que **na aula de Maíra é onde ela vê a teoria na prática**. Kátia me diz que não se vê

como repórter e que não veio para o curso deslumbrada com a profissão. Ela diz achar que as perspectivas para ser jornalista são: *ou trabalha muito ou vira estrela*. Fico inicialmente um pouco incomodada com o fato de Kátia tomar a frente e ir falando, não dando espaço para que Márcia falasse, mas presto atenção no que está falando e fico satisfeita que ela tenha espontaneamente desejado falar. Numa tomada de fôlego de Kátia, olho para Márcia, que começa a falar. Márcia me diz que a disciplina teórica mencionada por Kátia (a que envolve conceitos sobre comunicação) **tem mais formas de avaliação do que a disciplina da professora Naiara**. Conta que **na disciplina da professora Naiara há só uma prova e um seminário, e na outra disciplina, os alunos têm duas provas e dois seminários de apresentação de textos e trabalhos**. Márcia diz que esta **outra disciplina teórica, lecionada pela professora Neide Aparecida, seria a única até agora que teve seminários e que ela acha que os seminários são muito bons**. Márcia me explica que **os trabalhos em grupo e os seminários ajudam a aprofundar a discussão dos textos e que os alunos podem, assim, conhecer os colegas**. Ela me conta que a professora Neide fez uma seleção aleatória de alunos para formarem os grupos e que isso permitiu que os alunos pudessem conhecer seus colegas, principalmente porque estão entrando. Kátia concorda com Márcia, diz que tinham em aula um colega com mais de quarenta anos e que esse colega trazia coisas interessantes, e que isso possibilitava trocas e formas de ver as coisas de modos diferentes, o que, segundo ela, enriquecia o diálogo entre os colegas e as trocas de aprendizagem. [...] Márcia me diz que acha que foi mal na prova de Naiara porque ela não conseguiu estudar tudo e que não consegue dar conta de toda a rotina universitária de estudos. Me diz que tinha o livro “Grande Sertão – Veredas” para ler, e que esse livro teria cerca de 600 páginas, além de todos os textos do seminário da disciplina da professora Neide e mais a prova da professora Naiara, *tudo na mesma semana*. Márcia me diz que **leu em casa e estudou pelo facebook com os colegas, mas não conseguiu ir bem na prova**. Kátia me diz que **no início achava que Naiara não dava aula, que entregou os textos e ninguém leu**. Márcia novamente fala que acha que são poucas formas de avaliação na disciplina da professora Naiara. Kátia diz achar que os alunos ainda estão na lógica da escola, que só estudam antes das provas. Conta que **Naiara perguntava sobre os textos, mas que ninguém lia, e que a professora trazia alguns exemplos e diz: é sempre melhor aprender as coisas no contexto**, e afirma que **consequia aprender melhor através do exemplo**, mas que alguns alunos achavam que Naiara não dava aula. Márcia diz que achava que Naiara fugia do assunto e Kátia concorda e diz: *de vez em quando é uma viagem*. Mas logo em seguida **Kátia afirma acreditar na experiência profissional da professora Naiara, dizendo que essa professora é comentarista de rádio**, o que no contexto me pareceu ser uma informação que atribuiria credibilidade à professora. Afirma ainda que **acha que a professora Naiara ajudava a compreender o mercado de trabalho já que ela ainda está nele**. Quando Kátia nos deixa, Márcia me conta que sempre gostou de escrever, de fazer poesia, e que inicialmente tinha pensado no curso de letras, mas que depois optou pelo Jornalismo *porque era mais amplo*. Conta que não passou na primeira tentativa que fez do vestibular e que só entrou agora, *na terceira lista*. Diz que **veio da escola pública** e que se considera persistente. Ela conta que passou todo o ano de 2011 e de 2012 estudando para o vestibular, que é **moradora de um município da região metropolitana de Atenas** e que vinha para a biblioteca da faculdade todos os dias para estudar, pela manhã, e depois, à tarde, ia para o trabalho. Me diz que **quando era criança gostava muito de escrever, mas que quase não lia**. Pergunto se ela é a primeira de sua família a entrar na universidade e ela me diz que a irmã ingressou no ano anterior em Farmácia. Conta que depois que ela passou no vestibular o pai a apoiou para que ela parasse de trabalhar e pudesse se dedicar aos estudos: *ele disse que a gente dava um jeito*, disse Márcia sobre o pai em relação ao trabalho e o que isso significaria em termos financeiros. (DC 15, verão 2013).

Entre os vários elementos que teriam contribuído para facilitar as aprendizagens das alunas, gostaria de destacar dois: o trabalho em grupo e o encontro positivo com a diferença. O trabalho em grupo vem sendo pensado como uma das grandes potencialidades para os processos de ensino-aprendizagem nas perspectivas pós-modernas da educação, considerando principalmente que a aprendizagem se dá na relação com o outro:

A aprendizagem é um ato de reconstrução interna, pelo sujeito, de aspectos da realidade externa (e interna), com os quais se encontre em interação. Neste sentido, a aprendizagem e a própria construção das estruturas de pensamento são necessariamente um ato pessoal, que não pode ser realizado por outro a não ser pelo próprio sujeito. Ocorre, entretanto, que esta reconstrução interna se dá através da interação do sujeito com a realidade material e social que o cerca e, nesta medida, a aprendizagem depende de um outro. Pois o confronto contínuo entre diferentes esquemas de assimilação leva o sujeito a um reconhecimento de variáveis antes ignoradas, forçando assim um reforço de acomodação que tende à incorporação do que resultava não assimilável. [...] Dentro de um modelo tradicional de ensino, onde a professora apresenta o problema a todos os alunos simultaneamente (modo de ensino coletivo), é muito difícil que ela possa atingir mais que uma diminuta parcela dos alunos, posto que, para a maioria, a apresentação do problema não está adequada para seu estágio de problematização. Uma comunicação real entre a professora e os alunos, neste modelo, é bastante restritiva e, sendo assim, a interação social no plano cognitivo é limitada (BETTS, 2005, p. 61-62).

As trocas entre os alunos, como uma experiência rica para a aprendizagem, era percebida pelo professor Macário que, também em suas memórias de aprendizado na redação, ressaltava a troca com os colegas como o modo como aprendeu a fazer jornalismo, conforme excerto anteriormente trazido:

[turma prof. Macário] Macário me diz, baixinho: *é normal rolar uma troca entre os alunos. Aqueles que sabem menos, conversam com os do lado e eles aprendem mais entre eles do que comigo. Faço que não vejo e eles vão trocando e aprendem muito* (DC 04, primavera 2013).

Mesmo que a troca entre os alunos não fosse deliberadamente prevista pelo professor, o mesmo reconhece que essas interações são proficuas para as aprendizagens. Talvez não seja por acaso que Macário goze da reputação de excelente professor, tanto pela maioria dos alunos com quem conversei quanto pelos colegas, conforme me informou o professor Daros, chefe de departamento, desde minha chegada:

[sala chefe-departamento Zeta] Conversava com o prof. Daros sobre a entrada em campo e ele me explicava sobre como eram as disciplinas, quem eram os professores. [...] Daros me diz que acharia legal se eu pudesse observar as aulas do professor Macário que, segundo ele, **é o professor que os alunos que passam por Zeta dizem ser referência no ensino do Jornalismo. Ele me diz que esse professor tem uma metodologia, uma didática de aula que os alunos adoram e dizem que aprendem com ele.** Mas o professor Daros me diz que acha que o Macário não toparia, porque nunca topou escrever sobre sua metodologia, e que é um professor que não está interessado em publicar, que o que ele faz mesmo é vir e dar suas aulas (DC 01, primavera 2013).

Macário acabou topando ser interlocutor da pesquisa, e foi muito acolhedor com a proposta, causando surpresa no professor Daros, que fez a mediação e nos apresentou depois de alguns professores não terem respondido meus e-mails solicitando o acompanhamento de suas aulas. As aulas de Macário foram, para mim, aquelas onde pude observar mais e diferentes interações: entre

os alunos, aluno-professor, conteúdo-realidade, teoria-prática, contexto histórico. E pareciam estar mais aproximadas das perspectivas pedagógicas contemporâneas. Longe de pretender avaliar ou julgar práticas de sala de aula, este estudo se dedicou a refletir sobre os sentidos postos pelos discursos de alunos e professores, tentando compreender o que fazia sentido como ensino ou aprendizagem para os sujeitos de pesquisa, relacionando com o que foi observado empiricamente e refletindo a partir das teorias pertinentes. Trago mais detalhadamente os elementos que me fizeram identificar desta forma as aulas do professor Macário a fim de explicitar, através dos dados, como cheguei a essa interpretação sobre como essas interações em sua de aula aconteciam e se aproximavam das perspectivas mais contemporâneas.

Nas aulas de Macário, os textos e suas respectivas correções eram feitos no mesmo dia das aulas, e as apurações eram feitas na rua, sobre temas previamente definidos em aula. As avaliações eram feitas no contexto da escrita dos textos – observando, por exemplo, se havia faltado apurar, como foi apurado, o que foi escrito, etc. Macário tinha um jeito expansivo, falava alto, fazia brincadeiras sem perder a seriedade. Seus alunos pareciam sempre motivados, não se dispersavam em sites e redes sociais e costumavam mesmo trocar suas dificuldades entre eles. Sempre recebiam retorno do professor que, ao avaliar, sempre dizia onde/como/porque teriam errado, mas também como/onde/porque teriam acertado, didaticamente. As correções de cada texto individual eram feitas a partir da leitura de cada aluno, frente a todo o grupo de colegas. Macário reconhecia que a estratégia de correção em voz alta junto ao grupo poderia causar constrangimentos, tanto que afirmava já ter ocorrido em suas aulas, gerando *até choradeira*, segundo ele. Mas em seu depoimento dava mostras de que estaria atento e propício a se repensar, em permanentemente rever suas estratégias. Tive oportunidade de ouvir sobre o incômodo e constrangimento que essa estratégia causou por parte de uma ex-aluna de Macário que, no período da observação, estava na turma de Laerte:

[turma prof. Laerte] Professor Laerte pergunta para uma aluna, Nádia (que identifiquei como negra) porque ela teria dito que esperava que ele não falasse de seus erros em público. **Nádia diz que estava traumatizada com o semestre passado, com o professor Macário. A aluna diz que não gostava que alguém falasse gritando sobre seus erros.** O professor Laerte diz que se ele estiver sendo muito duro... Não termina de falar e a aluna diz que não, que ela prefere saber dos erros em particular (DC 07, primavera 2013).

Acompanhando a aula de Macário, duas vezes identifiquei no semblante de dois alunos algo que me fez pensar que estes tivessem ficado constrangidos ao ter seus erros apontados. Uma delas foi a situação já descrita no capítulo anterior, sobre a matéria em que a aluna não entrevistou os

moradores de rua. Os alunos desta turma estavam pontualmente nas aulas, não costumavam faltar e pareciam bastante motivados e empenhados em suas tarefas, tanto em sala de aula quanto nas atividades fora. Pareciam ter ótimas relações entre si, e costumava vê-los juntos, em pequenos ou grandes grupos, nos demais espaços da universidade e também fora dela. A partir do relato da aluna de Laerte, e já tendo observado a dinâmica de avaliação de Macário, resolvi perguntar aos alunos quais eram suas impressões sobre as aulas e descobri que o fator “grupo” também era um elemento considerado importante no “rendimento” desta turma:

[conversa com alunos de Macário antes da ida e na volta do passeio] Enquanto esperávamos os outros alunos para combinar o passeio, no corredor do prédio, fiquei conversando com alguns alunos de Macário (o professor faltou a aula nesse dia por problemas de saúde). Daniela me diz que acha que **Macário é um dos melhores professores**. Conta que **desde que passam no vestibular os alunos já ficam ansiosos para serem alunos dele**. A aluna fala que **acha impressionante o quanto eles conseguem aprender com Macário e que conseguem perceber essa aprendizagem de uma semana para outra**. Daniela me diz que **mesmo com o jeitão dele, ficam encantados e aprendem muito**. *A gente consegue ver semana a semana o quanto a gente aprende, e na aula seguinte, quando vai escrever, já sabe mais alguma coisa. Os demais alunos ali presentes, Mário e Norberto, concordam.* [...] [na volta do passeio] Quando falamos em Macário, as meninas e Felipe se mostram encantados, sorridentes, e até imitam o jeito de falar do professor. **Perguntei se eles se sentiam constrangidos quanto ao sistema de avaliação em grupo do professor e os alunos responderam que não**. Um dos alunos me diz que **acha que não se sentem constrangidos porque eles formam um grupo unido, o que, segundo ele, talvez facilite para que não se sintam desta forma**. Mas diz que **acha que pode ser constrangedor para turmas que não formavam grupos, que os alunos em individualidade talvez possam se sentir assim**. Mas todos falam que **adoram o método de aulas de Macário**. Quando pergunto se **teria alguma disciplina de que não gostam, são unânimes em falar que seria a de sociologia, reclamando que a aula seria expositiva demais e que não gerava interesse**. Já tinha escutado isso de Felipe e de Bruna (DC 08, primavera 2013).

As correntes pedagógicas construtivistas e pós-construtivistas compreendem que a formação e o trabalho de grupo permite uma relação dialógica e horizontal, um processo dialético na construção do conhecimento. Entre pares e mediado pelo professor ou professora, o trabalho em grupo vem produzindo experiências de aprendizagem que possibilitam uma melhor aproximação teórico-prática com os aspectos da realidade social e cultural dos sujeitos em diferentes estágios escolares, o que inclui o ensino superior. Para Madalena Freire, “o grupo é resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inscritos” (FREIRE, 2005, p. 41). Nestas correntes teóricas, os processos educativos decorrem da cultura, tanto quanto fazem parte dela (ROCHA, 2005), e a perspectiva da cultura envolve diferença e alteridade, o que também sugere a importância de um novo prisma nos modos como os sujeitos e as normas são compreendidos nas facetas da realidade, em uma perspectiva não normalizadora e com potencialidade transformativa na sociedade:

Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não-reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador. [...] uma ideia de educação que não impusesse modelos preestabelecidos de ser, de se compreender e de classificar de uns aos outros. Isso para que a educação buscasse deixar de ser um dos braços de normalização biopolítica para o Estado e passasse a ser um veículo social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças. [...] O primeiro passo nessa direção me parece ser o de identificar e desconstruir os pressupostos de neutralidade sob os quais se assentaram durante tanto tempo o processo educativo e escolar [...] (MISKOLCI, 2012^a, p. 51-52)

As posturas mais dialógicas em salas de aula costumavam resultar em alunos mais participativos, com demonstrações de interesse pelos conteúdos e pelas aulas. Nesse sentido, o/as aluno/as do professor Macário formaram um grupo não apenas entre eles, mas também com o docente. Formavam um grupo que demonstrava, de todas as formas, em todas as aulas, interesse e comprometimento, diálogo e escuta, relações mais horizontais e colaborativas. Um grupo em que a diferença – elemento evidente nas distintas marcas de gênero, raça, etnia, geração, sexualidade, origem geográfica – estava colocada em relações mais integradoras e menos desiguais, principalmente entre os alunos. Através de alguns dados de campo, destaco alguns pontos que relacionei teoricamente às perspectivas pedagógicas contemporâneas para tentar compreender quais práticas estariam sendo mais afeitas à alteridade e mais propícias como produtoras de sentidos para as aprendizagens, em especial nas aulas de Macário. Tentava também observar essas práticas como a concretização de alternativas de resistência ao sistema poder-saber e desejava compreender como elas estariam acontecendo nos universos observados. Parecia haver um amplo conjunto de elementos que, em conjunção, estariam mais próximos dos procedimentos pedagógicos de vanguarda. Destaco alguns desses elementos nos excertos de diário abaixo.

A dinâmica de sala de aula de Macário, em geral, obedecia a uma rotina. Previa um início com o professor perguntando aos alunos sobre as experiências vividas na apuração: o que teriam mais gostado na palestra que cobriram, quais matérias decidiram fazer e como, qual foi o grande assunto da semana, quais foram as dificuldades encontradas, etc. A partir das escutas sobre o que os alunos pensavam (ou faziam), que aconteciam também ao longo da aula, o professor costumava ensinar, utilizando um tom de conversa, relacionando as falas dos alunos ao conteúdo. Discutia conceitos relacionando-os às práticas (a partir do que era produzido ou manifestado) e buscava contextualizar fatos da realidade e práticas profissionais exercidas com a realidade vivenciada. A (inter)subjetividade era contemplada como elemento cognitivo.

[turma prof. Macário] Macário **inicia a aula perguntando aos alunos o que mais gostaram na semana [acadêmica]**, e a maioria diz que foi a palestra de Bruno Torturra, do Mídia Ninja. O professor fala alto, de pé, se movimento pela sala, gesticula, é coloquial. Me explica que os alunos fizeram a cobertura das palestras na semana de atividades acadêmicas. Macário **pergunta se todos fizeram a apuração e todos respondem que sim**. Depois, **individualmente, e em voz alta, cada aluno vai dizendo sobre o que vai escrever** (DC 04, primavera 2013).

[turma Macário] **Macário abre a aula perguntando aos alunos: qual foi o grande assunto da semana?** Alguns falam sobre o incêndio, e professor responde: *mas isso foi hoje*. Depois alguém fala do julgamento do mensalão, e o professor diz: *mas isso foi semana passada*. Depois alguém fala das enchentes, e o professor concorda. Macário comenta com os alunos sobre uma manchete de jornal que teria dito que determinado rio estaria oito metros acima do mar e pergunta: *onde está o erro?* Nenhum aluno responde e o professor explica que estamos todos acima do nível do mar, e que o certo seria que o rio subiu oito metros acima de seu próprio nível, e diz aos alunos que essa manchete, com a informação errada, ficou bastante tempo no ar com esse erro. Ele recomenda: *vocês tem que ficar ligados na informação. Se tu não conheces a informação, não sabe te relacionar com a realidade*. [...] (DC 06, primavera 2013)

Explicava como os alunos deveriam produzir as matérias, e sempre retomava o que já tinha sido dito, quantas vezes fossem necessárias:

[turma prof. Macário] Terminada a rodada de perguntas do professor sobre as pautas apuradas pelos alunos, Macário pede que os alunos escrevam: *Eu quero o lead. O que combinamos. Primeira frase, porradona, três parágrafos, cinco a sete linhas cada parágrafo. Se liguem no tempo, no lugar, no nome completo das pessoas*. [...] *Primeira frase sempre longa, verbo no passado, notícia tá? Segunda frase, de apoio, terceira é a perspectiva. Tá legal?* (Macário, DC 06, primavera 2013).

Procurava contextualizar o jornalismo, as suas técnicas e a sociedade:

[turma Macário] O início da aula é sempre uma “teoria” sobre o jornalismo, em que o professor fala mais longamente, chamando atenção para diferentes questões da profissão. Macário diz que a notícia surge de um rompimento, um fato que rompe expectativas, e se dá nos mais diversos formatos. Explica que 30 a 40% do que o jornalismo vai tratar tem a ver com a linguagem. O professor diz que a sociedade é toda fragmentada em guetos de conhecimento, que podem ser guetos de raça, por exemplo, e que é da natureza das pessoas se juntar em torno daquilo que gostam. Diz que no Brasil há um *gueto social que fragmenta a sociedade*, que cria *nichos que têm sua própria linguagem*. Explica que às vezes se fala com um médico ou com um advogado e não se entende nada, porque a linguagem implica em um conhecimento que se desenvolve em cada gueto, como também são as profissões. *O jornalismo entra onde? Entramos para criar uma linguagem que possa circular por esses guetos. O jornalista ouve, estuda a porra, passa a ser o burrão para entender e colocar cada assunto numa linguagem que todos entendam. A profissão passa por transpor a linguagem, tirar do gueto e partilhar no senso comum. A gente fala para um universo amplo de pessoas, que passa pelos analfabetos e pelos doutores, e para colocar essa linguagem acessível, tem que conhecer*. Macário conta aos alunos como eram as redações antes da necessidade de diploma para jornalistas, em que as empresas chegavam a contratar economistas, por exemplo, para escrever sobre economia, mas que *o cara podia saber tudo de economia, mas escrevia de um jeito que ninguém conseguia entender*. [...] Fala da necessidade dos jornalistas em ter informações mínimas a respeito dos assuntos que vão tratar até mesmo para entrevistar as pessoas: *o que acontece quando vão conversar [com uma fonte] e tu não sabes nada? O teu não saber nada na entrevista faz com que o especialista fique inseguro pelo teu despreparo. Tu pode não dominar a linguagem, mas não pode chegar a zero pau. Tem que ter um conhecimento mínimo para estabelecer esse diálogo*. Macário dá o exemplo de uma reportagem que considerou bem feita e que o teria feito conhecer melhor o assunto. *O cara [jornalista que escreveu a matéria] te pega pela mão e vem te trazendo, te explicando. É uma aula. Uma*

matéria rica, toda em cima da linguagem, que te ajuda a entender. Nossa função é isso. O professor chama atenção para que os alunos não incorporem irrefletidamente a linguagem de outros lugares, de nichos específicos, como tem sido feito bastante no jornalismo. Tu vê um repórter dizendo 'uma viatura bateu'. Como assim? Um carro. Por que o repórter diz isso? Porque o policial fala assim. Isso tudo é linguagem de um universo próprio, que pegam daquele ambiente e colocam no texto. Nosso papel não é repetir as linguagens dos diferentes ambientes e sim transmutar para a linguagem de acordo com o perfil editorial do veículo. [...] (DC 12, primavera 2013)

Perguntava sobre as dificuldades encontradas:

[turma prof. Macário] A aluna Naomi diz que queria fazer uma matéria sobre a greve dos bancários, mas que **foi até o local e ficou com vergonha porque não sabia o que perguntar**. Macário responde: *vocês vão ter que fazer esse esforço. Foda-se se acharem ridícula sua pergunta. É uma dificuldade para a geração de vocês o Outro. Vocês vão ter que fazer esse troço. Nossa função é ter empatia, ouvir o outro*. Macário diz que precisam *conversar sobre o cagaço que vocês têm de entrevistar alguém*. O professor diz que **os alunos são muito bons na internet, mas que pessoalmente é mais difícil**. Ele pergunta a Naomi se a experiência dela foi ruim e a aluna responde que sim. Macário recomenda que os alunos enfrentem seus receios, façam mais contatos pessoais e que jamais copiem do Google. Ele diz: *não tem problema, faz uma merda, mas faz a tua merda (DC 06, primavera 2013)*.

Chamava atenção para que os alunos aprendessem mais sobre a sociedade:

[turma Macário] Macário diz aos alunos: *tem um outro problema. Tu tens que entender como funciona a sociedade*. Ele pergunta para o aluno Hélio: *qual o papel do legislativo?* E Hélio responde: *sancionar leis*. Macário: *Sancionar leis. Não, não é*. O aluno se dá conta e diz: *ah, é, é fazer leis*. Macário pergunta: *o que é um desembargador? Vocês sabem pra que serve uma certidão de nascimento? Os alunos acenam com a cabeça, que não*. O professor diz aos alunos que falta muita coisa para eles **aprenderem sobre a sociedade, para entenderem minimamente sobre aquilo que vão se dedicar cotidianamente a fazer, que é falar sobre a sociedade**. Diz que não tem como ir para o quadro ensiná-los sobre isso e diz: *falta muita leitura, especialmente daquelas áreas que vocês detestam, como economia e política. Isso precisa ser incorporado em vocês desde agora e é algo que tem que ser acumulado para que vocês possam ter um padrão de conhecimento para acessar o mundo adulto. Porque vocês estão aqui [na universidade pública] e outros estão pagando a universidade privada? Isso tem a ver com os pactos de cidadania que se estabelecem, e às vezes nem o repórter entende o que é cidadania, direitos. Não tem nada a ver com apenas pagar impostos e ter o serviço*. Depois, Macário pede que os alunos prestem atenção em questões mais amplas a respeito de direitos, de cidadania e recomenda: **a questão da discriminação da mulher, dos negros. Vê o debate, vê os argumentos das pessoas, o que elas querem**. O professor conta de uma experiência que teve na Amazônia e do quanto sua estada lá ajudou a compreender questões da cultura local. [...] *Bom, vamos entrar agora nos manuais de redação (DC 12, primavera 2013)*.

Incentivava a construção coletiva, também de pactos:

[turma de Macário] O professor conta a história do surgimento dos manuais [...]. *Anotem, agora nós vamos decidir a forma como vamos escrever aqui*. Os alunos levaram para a aula manuais de redação de dois grandes veículos, a Folha e o Estadão, e o professor levou o seu manual, da Folha da Manhã, produzido na década de 1970. **O professor convidava os alunos a procurarem em seus manuais o que era prescrito como correto para a escrita do jornalês, e também dizia o que estava previsto no seu. A cada novo item, quando havia diferentes formas de escrita previstas nos manuais trazidos, convencionavam em conjunto, decidindo o que iriam adotar para a padronização dos textos que iriam produzir em sala de aula. A decisão é feita coletivamente. [...] Nós vamos tratar de escrever**

assim. Não tem certo ou errado, mas nós vamos escrever como combinamos, tá legal? Pra próxima aula, vamos pra rua fazer matéria de cidade e escrever aqui. [...] (DC 12, primavera 2013).

Os textos eram produzidos individualmente e os alunos costumavam trazer para aula suas anotações, feitas na apuração de rua, e só poderiam consultar essas anotações, o professor ou os colegas, não a internet, que o professor Macário julgava *contaminar os textos* e por entender que os alunos precisavam criar por eles mesmos. As avaliações eram feitas em aula, no mesmo dia, e cada aluno lia e tinha os erros e acertos de seu texto comentados pelo professor que, a partir destes, chamava a atenção para questões gerais:

[turma Macário] Pensem assim: quando tu encontras alguém, e tu vais falar sobre isso, tu começa dizendo foi ontem, dia 19? Não, começa no que aconteceu. Esse texto obedece a estrutura da fala humana. O que é um cara chato? É um cara sem lead. As provas – quando aconteceu, quantas pessoas tinha – não podem ocupar o primeiro plano. O melhor vai ser sempre o verbo. O início é o verbo. O verbo é fundamental. Sempre a ação. Puxa pra cima alguma coisa interessante da palestra. Como e porque é na segunda frase. [...] Eu entendi o que tu quiseste fazer. Não tá ruim, é isso aí, o que tá ruim é esse teu [escrito] cortar a frente.[...] Não tô aqui discutindo gosto. Não tem nada a ver com isso. O que estamos lidando aqui é com o certo e o errado. Tu fazes como quiser, mas tu não podes errar. Quando o aluno termina de ler Macário pergunta: o que faltou no texto do alemão? Depois o professor diz que faltou a fuga do cara, alguém que descrevesse a fuga, o que aconteceu. [...] (DC 06, primavera 2013).

Macário costumava acionar a memória daqueles que considerava bons professores, e a contextualização era uma das características destacadas como facilitador de suas próprias aprendizagens. E acionava suas memórias nas relações de ensino-aprendizagem como forma de fazer contexto sobre o contexto. Reconhecia também a fragmentação dos processos de ensino como parte das dificuldades de contextualização:

*[turma Macário] Quando vocês começaram, perguntei o que era notícia, e disse que era uma quebra de expectativa. Mas por que há uma quebra de expectativa? Qual a expectativa que tem uma sociedade? O PIB cresce. Mas pra quê? Em relação ao que? É assim que vocês **chegam aqui, tendo ideias pontuais da vida individual. Tem que abrir portas novas sobre o coletivo. Vocês têm que estar familiarizados com os outros universos distintos que existem. Vocês têm que conhecer dentro do contexto onde as coisas estão acontecendo e onde estão atuando. [...]** Jornalista faz contexto das coisas. Como vai contextualizar se tu não conheces as coisas? Vocês precisam conhecer os valores. O conhecimento de vocês é fragmentado, porque em história, por exemplo, os professores dão as datas, mas não dão o contexto das coisas. Macário conta que odiava matemática na escola até que um professor conseguiu dar todo o contexto. Contou uma história de que, depois da contextualização do professor, quando a equação foi para o quadro, tudo fez sentido e ele pode finalmente entender. O professor continua: **as coisas só vão ter contexto se vocês acompanharem elas sempre. O contexto tem que estar na cabeça do repórter** (DC 06, primavera 2013).*

Pelas novas perspectivas pedagógicas e do conhecimento, fazer a contextualização do mundo vivenciado socialmente é condição fundamental, pois “é no contexto das relações sociais

que ele [o aluno] se apropria do real, domina o mundo e constrói a realidade” (ANASTASIOU, 2012, p. 57). A dificuldade dos processos de contextualização, que também atinge o jornalismo nas formas como é criticado por seus procedimentos de narração da realidade, diz respeito ao percurso histórico, político e epistemológico mais amplo das formas de construção do conhecimento, que são marcadas por uma organização do saber que é fragmentária e que perpassa todos os níveis de escolarização:

[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2003, p. 15).

De um modo geral, percebia o esforço dos professores em tentar contextualizar os fatos, os conceitos e técnicas, entretanto, tratavam-se mais de iniciativas pessoais do que reflexos de uma prática pedagógica suportada por um arcabouço teórico-prático devidamente embasado e apropriado para a construção específica das didáticas de sala de aula elaboradas. A implementação de uma metodologia de ensino como a dialética pressupõe não apenas a aplicação metódica de estratégias previamente planejadas e em permanente reflexão, num processo que é também dialético, e sempre centralizando as aprendizagens e não o conteúdo. Historicamente recentes, e não fomentadas política e majoritariamente nos cursos superiores, estas metodologias contemporâneas representam uma ruptura epistemológica, o que demanda um processo específico de profissionalização e uma permanente atualização como suporte fundamental. O método de ensino alicerçado na lógica dialética, que vai em direção diferente que a do tradicional,

considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que ela seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a reflexão como condição básica. Isso vem responder a muitos anseios dos professores, os quais, constantemente, denunciam que os “alunos não sabem ou têm dificuldade em pensar, em raciocinar”. A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo estudante e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em ação conjunta de alunos e professores. Portanto, o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade, devendo-se considerar que o momento de chegada ao símbolo, etapa final do

ensino baseado na lógica formal, se torna o ponto intermediário do processo de apreensão pela lógica dialética. É necessário todo um caminho de volta, do símbolo ao ser confrontado com a realidade (ANASTASIOU, 2012, p. 28).

A disciplina de Macário era uma disciplina de técnicas de escrita jornalística. Era voltada para alunos do segundo semestre e contava com uma quantidade pequena de discentes em sala de aula (eram 15 ao todo). As disciplinas que envolvem a prática, em geral, eram mais valorizadas pelos alunos, provavelmente pelas possibilidades de maior mobilidade e interação, e por talvez promoverem mais concretude para a profissão. Mas era importante observar o contexto das aulas para poder refletir sobre os elementos que podem ser mais ou menos facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, cabe aqui relacionar as aulas do professor Macário com as demais disciplinas práticas observadas para poder pensar mais amplamente sobre os diferentes elementos em cada contexto desses processos.

Havia dinâmicas diferenciadas de trabalho nas disciplinas práticas observadas, que identifiquei principalmente nos seguintes pontos: produção, avaliação dos textos e formas de interação. Todas tinham o mesmo objetivo de ensinar técnicas de escrita jornalística. Porém, possuíam especificidades que não podem ser desconsideradas. A primeira delas diz respeito ao tempo de profissão na docência: enquanto os dois professores, Macário e Laerte, estavam prestes a se aposentar, a professora Máira estava ainda em início de carreira, em fase de estágio probatório em Alfa. Outro ponto a destacar é que as disciplinas eram formadas por quantidades diferentes de alunos e destinadas a distintas fases do percurso escolar.

A disciplina da professora Máira era formada, inicialmente, por cerca de 40 alunos (ao final restaram 32), o dobro da quantidade de alunos participantes da disciplina do professor Macário, e era voltada para alunos do primeiro semestre do curso. A do professor Laerte era formada por 18 alunos do terceiro semestre. Nas turmas de Máira e Laerte, percebi que tanto os trabalhos, especialmente a produção dos textos, não eram feitos necessariamente em aula – com um início, meio e fim –, como também as avaliações destes trabalhos não eram feitas no mesmo dia de suas produções.

Nas disciplinas de Macário e Laerte, todas as práticas eram precedidas de uma preleção conceitual, teórica, acerca dos conteúdos como uma regularidade, o que não observei na aula da professora Máira, fator talvez dificultado pelo número muito superior de alunos e alunas nas aulas desta professora. Na disciplina da professora Máira, segundo fui informada por ela e pela estagiária docente, houve a recomendação de um livro sobre práticas jornalísticas e a abordagem de conteúdos teóricos no início do semestre – a pesquisa de campo foi realizada na segunda metade do semestre.

Em geral, essa professora procurava, nas correções individuais, relacionar algumas questões do trabalho aos conceitos. Já o professor Laerte foi o único docente das disciplinas práticas que observei citando os autores dos conceitos teóricos abordados.

Nas aulas do professor Macário, após essa fase de preleção mais conceitual/teórica, os alunos produziam textos, a partir das apurações feitas em situações na cidade (na maioria das vezes externas à universidade), que traziam anotadas. As correções eram feitas no mesmo dia, sobre o texto de cada aluno, lido em voz alta no grande grupo, com comentários feitos pelo professor durante a leitura, e em interação com os demais. Na disciplina do professor Laerte, era facultado aos alunos terminar os textos fora da sala de aula, e todos deveriam enviar suas produções textuais por e-mail para o professor, que costumava fazer as correções individualmente, fora da sala de aula, e dava os retornos pormenorizados aos alunos, individual e particularmente, na sala de aula. Maíra também fazia a correção de textos majoritariamente fora da sala de aula e dava os retornos em particular ou no máximo em duplas de trabalho.

Nas aulas da professora Maíra, os alunos formavam grupos de trabalho. Segundo me informou essa professora, a turma estava dividida como em uma redação: tinha pauteiro, editores, repórteres, fotógrafos. Mas em geral os textos eram produzidos em duplas, e não poucas vezes a professora identificou que alguns textos teriam sido produzidos mais por um/a do que por outro/a aluno/a que formava dupla. Os alunos de Maíra escreviam textos para o jornal laboratório, que era produzido ao longo do semestre e que se definia como um produto jornalístico “feito na faculdade, sobre a faculdade e para a faculdade” em que estava inserido o curso de Jornalismo. Também produziam textos para um blog, e a professora contava com a ajuda da estagiária docente para as correções, inclusive antes de serem postados na internet (caso do blog, que contemplava mais o factual e era atualizado mais periodicamente).

Como recursos didáticos, apenas o professor Laerte utilizou, em algumas aulas, slides com conteúdos teóricos sobre as práticas a serem aprendidas durante o período de observação. Em geral, as aulas eram faladas pela/os professora/es, e os trabalhos práticos eram feitos pela/os aluna/os em computadores próprios da universidade ou nos pessoais, levados por alguns aluno/as (exceto nas aulas de Macário). Macário e Maíra utilizaram a lousa branca uma vez, cada um, para escrever enquanto explicavam/avaliavam. Na única ocasião que observei uma avaliação direcionada ao grupo todo, por parte da professora Maíra, foi na primeira aula, e ela utilizou a lousa branca:

[turma prof. Maíra] Maíra devolve os trabalhos para cada aluno – são matérias que os alunos produziram para o jornal laboratório da disciplina. A professora puxa um quadro branco e começa a fazer observações

sobre as correções dos trabalhos (que ela havia corrigido em casa). Maíra comenta uma matéria na qual, em vez de colegiado, teriam escrito colégio, e que isso era um erro de nomeação que não poderia acontecer. Um aluno reclama pelo fato da professora ter corrigido a primeira versão do texto (feita individualmente) e não a versão editada. Maíra explica que a correção foi feita no original porque a versão editada tinha passado por diversas mãos. Ela sugere que os alunos comparem o original com a matéria editada pelo grupo. Maíra fala sobre a hierarquização dos textos e diz que depois da apuração é preciso fazer uma síntese. Diz que nem todos os textos precisam ser hierarquizados, mas que em geral sim. A professora explica que não dá para contar uma história no jornalismo pela ordem cronológica, e sim a partir do fato. A professora escreve no quadro branco da seguinte forma: ordenação-hierarquização x cronologia; tamanho-caracteres; nomeação: tem que nomear todas as coisas, pessoas, instituições. [...] (DC 02, verão 2013).

A internet era utilizada como um recurso didático somente pelos professores Laerte e Maíra. As interações mediadas por computador em aula eram completamente desestimuladas pelo professor Macário. Laerte estimulava o uso da internet para pesquisas. Já na disciplina da professora Maíra havia a previsão do uso das redes sociais como uma ferramenta de trabalho, de apuração, de interação entre alunos e professora. Entre os recursos digitais estavam as redes sociais Facebook e Twitter, a nuvem de armazenagem de dados virtual Dropbox, o e-mail e o blog. O professor Laerte também fazia uso do e-mail para receber os textos dos alunos, mas temia que os alunos utilizassem a internet para fazer “cozinha⁴³” nos seus textos.

[turma prof. Laerte] Laerte me falou, enquanto nos dirigíamos para a sala de aula, que estava um pouco preocupado com a possibilidade de alguns alunos terem feito cozinha em suas matérias, que poderiam ter buscado em outros veículos falas das pessoas que trazem em suas notícias. Me diz que essa era uma preocupação que já tinha quando pensaram em fazer um blog com as matérias produzidas na disciplina. [...] [Já na sala de aula, durante a correção dos trabalhos] O professor pergunta a todos os alunos como eles teriam feito suas matérias, como entrevistaram, no momento dos *feedbacks* individuais. [...] O próximo aluno a ter seu texto avaliado é Ulisses, que fez uma matéria sobre compra de votos em outra cidade, no mesmo estado. [...] O professor fala de um problema de vírgulas e pede que o aluno deixe algumas coisas mais explícitas no texto. Depois, **pergunta ao aluno como surgiu o interesse pela matéria e como ela foi feita**. Ulisses conta: *foi uma vez que fui nessa cidade, porque minha namorada mora lá, e conversei com os pais dela. Aí, não falei com os vereadores, mas achei no site as informações da assessoria de imprensa*. O professor explica que **se foi uma informação de segunda mão, foi cozinha**. O aluno responde: *é, eu poderia ter falado com alguém lá, né?* Laerte explica: *você pode fazer cozinha, para se preparar para a pauta, mas é importante você trazer informações novas, fazer suíte, saber dos impactos para as pessoas. Por não ser inédito, merecia atualização, uma perspectiva nova*. As 16h só restam 8 alunos na sala, 3 deles escrevendo o que parece ser a matéria. De todos os alunos, apenas Ulisses parece ter feito mesmo cozinha (DC 13, primavera 2013).

O uso da internet como uma ferramenta didática e pedagógica, principalmente tendo em vista as novas interações do jornalismo no espaço cibernético, me parece ser uma questão específica a ser pensada no atual contexto das produções jornalísticas, não apenas como forma de interação, apuração, mas também nos termos éticos e em relação às novas perspectivas de circulação-

43 No jargão jornalístico, cozinha é reescrever um texto publicado em outro jornal. Se no texto reescrito não houver créditos ao veículo onde a matéria foi originariamente publicada, informando que o texto está buscando informações nela, passa a configurar plágio.

recepção. A internet como uma ferramenta pedagógica vem sendo objeto de pesquisa por parte das áreas da educação, além de ser contemplada por outras áreas do conhecimento, como na comunicação.

As interações dos professores com os alunos eram feitas de formas diferentes. Os professores Macário e Laerte costumavam dirigir-se a todo o grupo, sistematicamente, na fase inicial das aulas, mas Macário seguia fazendo diálogo com todo o grupo na fase de correção. Não observei nas aulas do professor Laerte e da professora Máira a formação de um grupo maior, entre todos os alunos, e percebi poucos pequenos grupos entre eles, em sala ou fora dela. A professora Máira, talvez pelo contingente maior de alunos, acabava discutindo individualmente, mas muito a partir da dinâmica de permanente solicitação da atenção da professora por parte dos alunos, na medida que iam surgindo questões, de diferentes ordens, em seus trabalhos. E as demandas eram constantes, a todo momento. Por vezes a professora anotava na lousa branca o nome dos alunos que queriam conversar com ela, *por ordem de desespero* (DC 18, verão 2013).

Entre as questões sociais presentes durante as aulas, a relação com o Outro, diretamente referida e através de observações a partir da prática, foram observadas nas aulas dos professores Laerte e Macário. O conteúdo era o foco principal das avaliações nas três disciplinas práticas, e os erros ortográficos, as normas de escrita (jornalês) e os problemas de apuração eram os elementos que mais se destacavam nessas avaliações. A escrita jornalística era inspirada no jornalismo impresso, em todas as disciplinas. De um modo geral, esses foram os contextos das disciplinas práticas observadas, com algumas de suas especificidades.

Em relação às disciplinas teóricas, percebi que eram mais preeminentes os recursos de aulas expositivas, com pouca interação entre alunos-professor, alunos-alunos. As correções dos trabalhos eram feitas, na imensa maioria, de forma individual, em casa, pelos professores. Nas aulas da professora Selena é que pude observar a exibição de vídeos e de slides como ferramentas didáticas, e também cheguei a acompanhar os trabalhos feitos em grupo, ocasião que mais gerou interlocução entre o/as aluno/as e entre aluno/as e professora. Nas aulas da professora Naiara, apenas a lousa branca era utilizada, com a finalidade de anotar e delimitar os temas que seriam discutidos. Nas do professor Gregório, o professor fazia exposições faladas, sentado à sua mesa. Mas chamou atenção, nas duas primeiras aulas deste professor, alunos fazendo perguntas relacionadas às discussões propostas pelos textos, o que praticamente não foi observado nas demais aulas teóricas.

Os empenhos pessoais dos professores para levar a cabo a função de ensinagem poderiam ser considerados como esforços gigantescos, além de solitários, pois andavam na contramão de todo

um sistema que até hoje mantém as estruturas fragmentárias para a produção do conhecimento, a começar pela organização curricular que prevê a divisão em disciplinas. O desafio de tornar os conteúdos de ensino relevantes (especialmente os relacionados à teoria), constituir vínculos entre professores e alunos e proporcionar a construção do conhecimento numa perspectiva dialética, em que a realidade é elemento cognitivo fundante, encontra dificuldades que se situam também na organização curricular em disciplinas isoladas, em que teoria e prática são previstas como apartadas.

A necessidade de tornar os conteúdos de ensino relevantes, por meio de sua mobilização pelos alunos no enfrentamento de situações reais, aponta a necessidade de vencer a separação entre a teoria e a prática que caracteriza a organização curricular em disciplinas isoladas, considerando que essas duas dimensões da realidade formam uma unidade indissolúvel (SILVA, 2012, p. 99).

Nas instituições pesquisadas, os currículos obedeciam uma divisão entre disciplinas teóricas e práticas, em consonância com a forma como estão organizados e previstos os currículos nas universidades. Entretanto, as ementas disponibilizadas pelos cursos tornavam mais dificultosa a tarefa de perceber como as demais disciplinas estavam previstas (se havia previsão de relacionar teoria e prática, por exemplo) e nesse sentido partilho o que pude observar nos documentos com a finalidade de contextualizar um pouco mais essas divisões. O nome das disciplinas não será divulgado em função das medidas protetivas e éticas adotadas.

Em Alfa, ao todo eram 21 disciplinas obrigatórias: 10 teóricas, 08 práticas e 03 envolvendo elaboração e desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Havia ainda a oferta de mais 70 disciplinas optativas (teóricas e práticas), sendo que a cada semestre era previsto uma optativa na distribuição curricular (06 em grade ao longo do curso). Nas informações publicadas pela instituição, o curso previa 1920 h/a de disciplinas obrigatórias e 420 h/a de disciplinas optativas, além de 300 horas de atividades complementares. Na divisão das disciplinas por semestre (período/fase), 03 eram obrigatórias e 01 optativa, distribuídas na grade curricular da seguinte forma:

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
1 optativa 2 teóricas 1 prática	1 optativa 1 teóricas 2 práticas	1 optativa 2 teóricas 1 prática	1 optativa 2 teóricas 1 prática	1 optativa 2 teóricas 1 prática	1 optativa 1 teórica 1 prática 1 proj. Tcc	1 prática 1 proj. TCC	TCC

Em Zeta, ao todo eram 32 disciplinas obrigatórias: 19 práticas, 11 teóricas, duas dedicadas aos trabalhos de conclusão de curso. Eram cerca de 60 as disciplinas optativas oferecidas. Nas

informações publicadas pela instituição, o curso previa 2250 h/a de disciplinas obrigatórias, e 756 h/a de disciplinas optativas. Na divisão curricular das disciplinas por semestre, não havia inclusão das disciplinas optativas, nos termos de Alfa, nem menção direta de como as mesmas deveriam ser cursadas. As disciplinas estavam distribuídas da seguinte forma:

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
3 práticas 3 teóricas	4 práticas 1 teórica	3 práticas 2 teóricas	2 práticas 2 teóricas	3 práticas 3 teóricas	2 práticas 2 teóricas	1 prática 1 projeto	TCC

A divisão curricular entre as disciplinas teóricas e práticas se dava em ambas, entretanto, possuíam características específicas quanto a estas divisões, como se pode perceber. Havia uma diferença importante com relação a essa divisão: mesmo que nos três primeiros semestres de Zeta apareçam disciplinas teóricas, essas em geral não estão relacionadas diretamente ao jornalismo, como, por exemplo, a disciplina de sociologia. Segundo fui informada pelo professor Laerte e por alguns alunos, as teorias sobre o jornalismo só seriam disponibilizadas a partir do 5º semestre. Em Alfa, elas são oferecidas desde o primeiro semestre. Em nenhuma das universidades pesquisadas havia a inclusão de uma disciplina sobre história da imprensa, conforme inclusive informaram os professores Gregório (em Zeta) e a professora Naiara (em Alfa). Segundo a professora Naiara, os alunos teriam que *se virar sozinhos se quisessem conhecer*.

As vertentes pós-modernas sugerem uma nova forma de produção do conhecimento, capaz de contribuir com um pensamento mais crítico, reflexivo, declaradamente político e engajado, especialmente na transformação das mazelas sociais. Defendem que a educação seja tomada como fenômeno histórico, social e coletivo, considerando o espaço dos sujeitos, professores e alunos como seres históricos, determinados, mas também determinantes, da e na realidade social (ANSATASIOU, 2012). Reconhecem o papel do ensino como fundamental nas transformações epistêmicas, em relação dialética, como ensina Edgar Morin: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2005, p. 20). Sugerem uma transdisciplinaridade, “que corresponde a uma integração total, dentro de um sistema globalizador, de modo a explicar a realidade para além do parcelamento disciplinar” (ANASTASIOU, 2012, p. 59), sugerindo currículos globalizantes:

Os currículos globalizantes têm como centro os universitários e suas necessidades educacionais. Os nexos estabelecidos superam a fragmentação disciplinar e propõem a articulação dos conteúdos curriculares a partir de projetos, pesquisa, resolução de problemas e outras atividades. Nesse caso, os currículos centram-se no princípio de que o

estudante constrói o conhecimento utilizando uma abordagem relacional do conteúdo. Tal abordagem deve conter atividades significativas, de forma que possibilite ao universitário construir, no pensamento e pelo pensamento, as relações essenciais pretendidas no currículo, apropriando-se delas. Essa ação significativa garante que as capacidades, as motivações e os interesses dos estudantes sejam mobilizados e direcionados para a construção e elaboração das sínteses necessárias para o “agarrar”, o apropriar-se do conhecimento (ANASTASIOU, 2012, p. 59).

Os currículos globalizantes são uma das estratégias sugeridas, a partir de um paradigma pós-moderno, onde se situam os princípios de um pensamento complexo que, segundo Morin, seria mais afeito à criação de uma racionalidade crítica, facilitadora para compreensão da complexidade humana e para a criação de uma ética que contribuiria para a melhoria das condições de humanidade.

A ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada [...] Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo. A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez (MORIN, 2005, p. 51)

Por essas novas perspectivas, a ensinagem passa a ser uma prática mais do que pedagógica, sendo efetivamente reconhecida como política e envolvida nos processos sociais mais amplos, especialmente nas conexões entre os valores sociais (que perpassam os conhecimentos produzidos e as relações de poder estabelecidas) e os valores de profissão. Nesse sentido, o encontro com a alteridade também se transforma desde a sala de aula e em sua relação com a realidade, pois a diferença é colocada como elemento-chave da cognição, que pode levar à compreensão de que estamos todos implicados na construção do Outro.

Ao deslocar o olhar da pesquisa também para as práticas de ensino-aprendizagem, foi possível perceber que também há através delas um caminho para revolucionar os tipos de conhecimento social produzidos pelo jornalismo, contribuindo para que se tornem mais críticos. Por esse prisma, facilitar-se-iam as compreensões das relações entre os sujeitos que conhecem e aquilo que dão a conhecer, fomentar-se-iam a reflexividade, os encontros com a alteridade e as condições de práxis. Associadas a perspectivas teóricas e práticas convergentes na ampliação e complexificação das lentes de leitura da realidade, poderia o “Jornalismo cumprir plenamente a sua

função social não apenas em relação às necessidades das empresas, mas também do setor público, do terceiro setor e dos movimentos sociais, ou seja, da sociedade como um todo” (MEDITSCH, 2012, p. 22). E é sobre o olhar lançado sobre os discursos acerca das perspectivas teóricas, conceituais e práticas ensinadas como parte dos saberes de profissão que me dedico a refletir no próximo capítulo.

6 SABERES DE PROFISSÃO: UM OLHAR SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA DO JORNALISMO NOS DISCURSOS DO ENSINO

Um caminho possível para refletir sobre os conhecimentos que circulam na formação dos jornalistas foi investigar os saberes de profissão (ERICSON, BARANEK E CHAN, 1987) ensinados aos estudantes de jornalismo nas universidades. A sala de aula como universo de pesquisa representou a possibilidade de encontrar com diferentes perspectivas sobre o jornalismo, como é compreendido em teoria, e sobre quais os preceitos orientam a prática. Na observação das interações de ensino-aprendizagem foi possível perceber que os saberes de profissão ainda estão relacionados a um paradigma de pensamento (moderno-positivista) que restringe as possibilidades de complexificação da participação do sujeito nos processos simbólicos do fazer jornalístico e propicia a reiteração de normas e valores mais afeitos ao cumprimento das expectativas do mercado. Seja através das lentes conceituais abordadas ou dos procedimentos metódicos e técnicos prescritos, os conhecimentos *sobre* o jornalismo circulantes na formação universitária davam indicativos da prevalência de valores oriundos de determinadas instâncias de poder e de saber. No entanto, tal circunstância não foi percebida como objeto de reflexões mais aprofundadas acerca de suas implicações para o exercício da profissão. Com isso, a responsabilidade dos jornalistas na construção social da realidade pouco era problematizada, o que acabava por relegar a um plano secundário, quando muito, qualquer debate sobre a capacidade de agência dos profissionais, restringindo a possibilidade de exercício do potencial revolucionário da profissão, como defendido por Adelmo Genro Filho (1987).

A fim de sistematizar estas percepções, na primeira sessão deste capítulo privilegio, na discussão, os dados relativos aos ensinamentos sobre a prática profissional, centrando a observação principalmente sobre as disciplinas práticas acompanhadas. Em seguida, desloco o olhar para os arcabouços conceituais ensinados nas disciplinas teóricas durante a pesquisa de campo, analisando de que forma os aspectos teóricos são problematizados e articulados com a atividade jornalística.

6.1 O ensino dos saberes de reconhecimento, de procedimento e de narração

Para uma primeira leitura dos dados obtidos nas observações, em especial sobre os conteúdos e técnicas ensinados nas aulas teóricas e práticas, a divisão do conjunto de conhecimentos constituintes dos “saberes de profissão”, feita por Ericson, Baranek e Chan (1987), foi uma possibilidade de organização da análise na arquitetura deste capítulo. Dividido em três

grandes categorias – saberes de reconhecimento, saberes de procedimento e saberes de narração –, esse conjunto de conhecimentos foi constituído como um mapa para o entendimento dos processos e ações que envolvem o fazer jornalístico discutidos em sala de aula. Para esses autores, o *saber de reconhecimento* é “a capacidade de reconhecer quais são os acontecimentos que possuem valor como notícia” (TRAQUINA, 2005, p. 42). Já o *saber de procedimento* reúne “os conhecimentos precisos que orientam os passos a seguir na recolha de dados para elaborar a notícia [constituindo uma competência noticiosa que implicaria também] o conhecimento específico de identificação e verificação dos fatos” (Idem). Compõem essa categoria as formas de verificação dos fatos, as fontes e os modos de contatá-las. Por fim, o *saber de narração* “consiste na capacidade de compilar todas essas informações, empacotá-las numa narrativa noticiosa [...], [que] também implica a capacidade de mobilizar a linguagem jornalística, o chamado jornalês (PHILLIPS, 1976/1993), com suas regras estilísticas (uma sintaxe direta e concisa, as palavras concretas, a voz ativa, a descrição detalhada, a precisão do pormenor)” (TRAQUINA, 2005, p. 43).

Mesmo que esses saberes, a partir desses conceitos, se destacassem nos ensinamentos das disciplinas práticas, também foi possível observá-los servindo de base para as discussões conceituais promovidas pelas disciplinas teóricas. Assim, as reflexões sobre os dados, produzidos tanto na observação das disciplinas práticas quanto teóricas, se deram no intuito de conhecer a intersecção dos discursos sobre a teoria e a prática e tentar perceber os contornos de quais seriam os conhecimentos considerados relevantes para a aprendizagem do ofício. Mesmo que a grade curricular preveja a separação das disciplinas, ao observar (no contexto da investigação) o conjunto de saberes que as perpassavam, a pesquisa buscou pistas sobre os conhecimentos privilegiados para a formação da identidade profissional e as confrontou com a perspectiva analítica das teorias pós-críticas do currículo. Através da adoção desta perspectiva, os conhecimentos curricularmente dispostos, enunciados e partilhados em sala de aula foram analisados, procurando-se dar ênfase às conexões entre significação, identidade e poder (SILVA, 2010). As análises são aqui apresentadas a partir das pistas sugeridas na interpretação dos dados.

O conjunto de conceitos sobre a teoria e a prática do jornalismo reunido nos ensinamentos curriculares pode trazer indicativos do tipo de identidade ou subjetividade privilegiada para serem alcançados ao fim do percurso formativo. No mesmo sentido, pode indicar as formas pelas quais a realidade pode ser observada a partir das lentes fornecidas, pois “os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2010, p. 17). Nesse sentido, este estudo

procurou compreender, a partir dos discursos de sala de aula, como os conhecimentos selecionados para o ensino da profissão estavam sendo prescritos, acolhidos e/ou contestados na visão dos interlocutores da pesquisa, no recorte de tempo da investigação.

Nas disciplinas práticas, as normas prescritas como saberes de profissão relacionavam-se com a produção da notícia. Mais do que um gênero textual, a notícia é um saber específico cujo monopólio é reivindicado pelos jornalistas, além de ser também um elo importante e constituinte do fazer jornalístico (TRAQUINA, 2005). “O sociólogo francês Dênis Ruellan escreve que se considerarmos o profissionalismo como processo de maturidade de um grupo, então há também um percurso em direção ao reconhecimento de uma competência específica. Os jornalistas professam; professam saber o que é notícia e como escrevê-la” (TRAQUINA, 2005, p. 35). As prescrições para a construção das notícias nos dizem bastante sobre “o grande saber”, “a” competência profissional desta “tribo”. Pois, o rol de conhecimentos técnicos que forjam os saberes de profissão e conferem competência profissional aos jornalistas compõem a cultura da “tribo” dos jornalistas como um todo, indicando a maneira de ver (valores-notícias), a maneira de agir e de falar (o jornalês) (TRAQUINA, 2005). Destarte, a partir de perguntas direcionadas aos registros dos dados de campo, procurei identificar nos ensinamentos de sala de aula esse rol de conhecimentos indicados ao longo do período observacional no acompanhamento das disciplinas práticas e teóricas, o qual passo a descrever. A primeira destas perguntas foi: quais os saberes de reconhecimento ensinados?

De acordo com Ericson, Baranek e Chan (1987), os saberes de reconhecimento servem de baliza para a identificação dos acontecimentos com potencial noticiável e se dão a partir do acionamento de um conjunto de valores-notícia e de critérios de noticiabilidade. Importava, então, perceber quais seriam esses valores e critérios, bem como a forma como eram conceituados no ensino da profissão (o que pude mais claramente perceber no acompanhamento das disciplinas teóricas).

A professora Naiara (Alfa), em pelo menos duas aulas, trouxe os critérios de noticiabilidade e valores-notícia como temáticas destacadas para o ensino, explicando-as da seguintes forma:

[turma profa. Naiara] A professora chega à sala e vai direto para o quadro branco e coloca lá uma lista com os seguintes temas que, pelos vistos, serão discutidos na aula de hoje (que é uma revisão):

- Ideia de campo de Bourdieu
- A construção social da notícia x realidade – Alsina
- O triunfo da objetividade (versus subjetividade)
- Queda da teoria hipodérmica – efeitos das notícias (longo prazo)
- Agenda Setting – agendamento e seus efeitos – imprensa promotora da agenda do público
- Newsmaking – o processo de construção (produção, circulação e consumo)
- Distorção involuntária – espiral do silêncio

- O gatekeeper
- As teorias do jornalismo – porque as notícias são como são; os jornais; a imprensa como é
- Critérios de noticiabilidade
- Valor notícia
- Rotinas Produtivas

[...] Percebo que Naiara não faz distinção, como está escrito no quadro, por exemplo, em relação aos critérios de noticiabilidade, valores-notícia e rotinas produtivas. Se refere a tudo como rotinas produtivas. [...] Naiara agora fala das **diferenças entre valor-notícia e critérios de noticiabilidade**. Ela diz que *critério é aquilo que define se um fato tem potencial ou não para ser notícia*. A professora dá como exemplo um tiroteio em uma praia e complementa: *Critério de noticiabilidade é aquilo que faz com que o real seja da ordem do mundo extraordinário. É o potencial que ele tem [o real] de virar notícia. Naiara explica que o valor-notícia está abaixo do critério de noticiabilidade. O valor serve para ir dando mais valor ou não e movimentando a hierarquia daquilo que vai ser noticiado*. [...] Depois Naiara explica que a **hierarquia das notícias tem a ver com o interesse público** [...] (DC 08, verão 2013).

[turma profa. Naiara] Naiara começa a escrever no quadro os temas que vai abordar e só vejo duas alunas, dos 15 que estão em sala às 7h20, com os cadernos abertos. Passo a copiar o que a professora coloca no quadro:

Valores-notícia	→ Importância dos envolvidos
Categorias substantivas	Quantidade de pessoas Interesse nacional Interesse humano Feitos excepcionais
Categorias relativas ao produto	→ Brevidade – nos limites dos jornais Atualidade Novidade Organização interna da empresa Qualidade – ritmo, ação dramática Equilíbrio – diversificar assuntos
Categorias relativas ao meio de informação	→ Acessibilidade à fonte local Formatação prévia – Manuais Política editorial
Categoria relativa ao público	→ Plena identificação de personagens Serviço, interesse público Protetividade – evitar notícias sobre suicídio
Categoria relativa à concorrência	→ Exclusividade ou furo Gerar expectativa Modelos referenciais

Naiara diz aos alunos que *esse é um esquema resumidíssimo para entender os valores-notícia, o resto, só no texto*. [...] A professora explica: *a noticiabilidade é o potencial de escolher aquilo que pode ser noticiável*. [...] *Noticiabilidade no jornalismo se aprende quase por osmose, se aprende o que pode ser noticiável e parte do valor-notícia. O valor-notícia do Papa é um critério de noticiabilidade que ainda é um valor para a imprensa mundial. A igreja é parte da formação da cultura ocidental, tem muitos fiéis. O critério quantidade de pessoas. Um acidente que mata um em Alagoinhas não é notícia, só se tiver um buraco no jornal, mas se morrem 19, é [notícia]* (DC 16, verão 2013).

Já o professor Gregório (Zeta) explicou aos alunos quais seriam as origens históricas dos critérios de noticiabilidade:

[turma prof. Gregório] O professor explica que os estudos de jornalismo iniciam debruçando-se sobre os processos de informação, e diz que ***os critérios de noticiabilidade estão nas atas divinas romanas***. Diz que **a origem da mídia impressa está nos atos divinos romanos, que eram oferecidos ao público para saber sobre atos da corte, relatos sobre decisões políticas e atos de guerra, forma como davam satisfações ao povo, e que havia desde lá critérios de relevância, de inusitado**. (DC 14, primavera 2013)

Na aula da professora Máira (Alfa), os critérios de noticiabilidade foram explicados com exemplos:

[turma profa. Maira] Um aluno chega para discutir sua pauta e diz que quer *entender para poder fazer as perguntas*. A pauta que ele está se referindo foi denominada como “semestre de verão”. Maira diz: ***você não está vendo os critérios de noticiabilidade***. *Vou lhe explicar porque pensei* [nessa pauta]. A professora diz que viu os alunos reclamando das aulas em pleno verão e que ela própria acabou fazendo o programa da disciplina dela em função dos intervalos (feriados e festas na cidade), o que ela até então nunca teria feito. Diz que assim como aconteceu com ela, deve ter acontecido com os demais professores. Ela fala para o aluno que ***um acontecimento quanto mais pessoas atinge mais noticiável é***. A professora complementa: ***nem sempre tem que ser novidade para ter noticiabilidade*** (DC 06, verão 2013).

De um modo geral, percebe-se nas falas dos professores uma aproximação com o que Traquina define como noticiabilidade e valores-notícia:

Podemos definir o conceito de noticiabilidade como o conjunto de critérios e operações que fornecem a aptidão de merecer um tratamento jornalístico, isto é, possuir valor como notícia. Assim, os critérios de noticiabilidade são um conjunto de valores-notícia que determinam se um acontecimento, ou assunto, é susceptível de se tornar notícia, isto é, de ser julgado como merecedor de ser transformado em matéria noticiável e, por isso, possuindo valor-notícia (*newsworthiness*) (TRAQUINA, 2005, p. 63).

Atualidade, novidade, importância dos envolvidos, quantidade de pessoas atingidas pelos fatos, entre outros, também circularam nas demais disciplinas teóricas e práticas e foram trazidos pelos docentes em conformidade com o que autores como Galtung e Ruge (1993), Eric, Baranek e Chan (1987), Traquina (2005) identificaram em suas pesquisas como valores-notícia. Entre os principais critérios de noticiabilidade abordados nas salas de aula, interesse público foi o que mais apareceu nas disciplinas acompanhadas, conforme trago alguns exemplos nos excertos de diário abaixo:

[turma prof. Gregório] O professor explica que Lorenzo Gomis destaca os mesmos princípios que Nilson Lage, em Ideologia e Técnica da Notícia: ***Gomis destaca os conceitos de importante e o interessante no jornalismo***. Gregório explica que, segundo Gomis, junto aos assuntos considerados importantes pelo jornalismo há aqueles assuntos considerados interessantes, que seriam aqueles assuntos que não são necessários saber, mas que são curiosos e atrativos para virarem notícia. Gregório explica: ***o interessante***

não é igual a interesse público que está, esse sim, no conceito de importante (DC 11, primavera 2013).

[turma prof. Laerte] Laerte diz que ele, pessoalmente, acha compatível aos jornalistas trabalhar em assessorias, mas que a reflexão ética deve ser contínua, **e as atividades devem ter sempre em mente o interesse público** (DC 05, primavera 2013).

[turma profa. Naiara] Naiara recomenda aos alunos: *tem que se pensar no interesse público quando forem fazer a seleção dos temas* (DC 22, verão 2013).

Entretanto, em nenhuma das disciplinas observei uma conceituação sobre o que seria o interesse público. Assim como os valores-notícia, em sua diversidade e perenidade, são uma das estruturas mais opacas do jornalismo (TRAQUINA, 2005), o conceito de interesse público também pareceu envolto numa opacidade, apesar da destacada valorização observada ao longo da pesquisa empírica. Talvez essas opacidades ajudem a compor o “faro jornalístico” e a dificuldade que muitos jornalistas têm de explicar o que é notícia (TRAQUINA, 2005). O próprio conceito de noticiabilidade, no qual o interesse público se reveste de importância, foi descrito pela professora Naiara como sendo algo que *se aprende quase por osmose* (DC 16, verão 2013). De todo modo, algumas escolhas de temas e valores destacados podem ser pistas para refletir sobre o que seria considerado como de interesse público.

Noutra pesquisa (VEIGA, 2010), discuti o quanto os valores-notícia estavam imiscuídos aos valores culturais hegemônicos, presentes na bagagem de conhecimentos dos jornalistas, formando uma mescla que servia como parte das lentes pelas quais os acontecimentos eram interpretados. Entendi que os valores culturais orientavam os critérios de certo/errado, normal/anormal e, deste modo, indicavam a forma como os sujeitos e os comportamentos eram interpretados e narrados: a partir de um olhar etnocêntrico (baseado na norma hegemônica), e de forma predominante, acabava por reproduzir esses valores culturais, bem como estereótipos e desigualdades acerca de determinados marcadores sociais de diferença. Na presente pesquisa, percebi que também na universidade não havia condições melhores que na empresa para a relativização das normas e saberes hegemônicos, tanto sociais quanto profissionais, o que era um indicativo de que poderiam seguir naturalizados e pouco sujeitos à criticidade, limitando as perspectivas de leitura da realidade. Através das falas dos professores em alguns momentos era possível perceber como se dava essa mescla de valores.

Um exemplo mais claro dessas percepções foi na disciplina do professor Gregório, em que identifiquei que este docente entendia que os valores normativos do Ocidente serviram de base dos valores não apenas culturais, mas também dos profissionais. Segundo Gregório, os direitos humanos (estabelecidos pelo Ocidente) serviriam de baliza normativa universal para a forma como

a realidade seria compreendida independente do contexto cultural em que estivesse sendo apreendida:

[turma prof. Gregório] [alunos estão trazendo questões a partir da leitura dos textos] Uma aluna diz que a crítica que a antropologia faz ao jornalismo é **sobre a necessidade de relativizar, a ausência de mais fontes e se questionar para não cair em generalizações**. Gregório, então, pergunta: *o que é o relativismo?* Aluna responde: **Não cair no discurso pronto. Não ir com a ideia de que práticas culturais diferentes são erradas**. Outro aluno também se manifesta: **o jornalismo pega as verdades da sociedade e acha que são as únicas**. Outro aluno também contribui: **o jornalismo tem esse discurso pronto sobre as coisas**. [...] Sobre relativização, o professor Gregório diz que **quando se vai ouvir, existe uma cultura, e que se discute se o jornalismo leva conceitos ou preconceitos para fazer essa escuta**. Ele diz que se um jornalista observa uma tribo e nela acontecem sacrifícios de crianças, que este jornalista pode ter **um conceito baseado nos direitos humanos e olhar para essa tribo e suas práticas culturais a partir destes conceitos (Direitos Humanos)**. Ele dá exemplo também dos apedrejamentos de mulheres e dos estupros coletivos que **ao olhar pela antropologia podem ser vistos como normais**. Complementa: **por um lado tem preconceitos e, por outro, tem conceitos, baseados em valores universais, pétreos e em alguns casos ajudam na luta para transformar questões**. Gregório dá exemplo da capa da Veja sobre o julgamento de um índio que teria estuprado e **diz que às vezes o jornalismo acaba se posicionando e diz: O olhar do certo e errado ele [o jornalismo] poderia aplicar nas questões de corrupção**. Uma aluna diz que **não sabe quais são os limites do certo e do errado como, por exemplo, ir para outros países e julgar a burca**. Gregório diz que o jornalismo tem que conhecer e mais adiante anoto o seguinte dito pelo professor: **O jornalismo vai com certo olhar. O jornalismo vai atrás e ouve. Sempre há valores envolvidos. Sempre se parte de algum pressuposto. Então, tentem evitar um caráter absoluto de suas verdades ao observar**. O professor diz aos alunos que uma das formas de mudar algumas realidades é pelo convencimento e dá como exemplo as questões de divergências culturais surgidas com a queda do muro de Berlim e o recrudescimento de uma guerra étnica, quando mulheres são estupradas e mortas e que o jornalismo teria um papel importante para trazer à tona esses acontecimentos. E complementa: *Se pede para o jornalismo esclarecer, ajudar no conhecimento*. Gregório **explica que os valores sociais vão mudando e que o jornalismo tem que tentar esclarecer**. [...] Quando os alunos falaram em relativização, o professor trouxe exemplos densos e de diferentes valores, marcadamente entre Ocidente e Oriente, em que os do Ocidente: estupros coletivos na Índia, clitóris cortados. Disse que o jornalismo se baseia em **princípios universais de valores** para olhar esses acontecimentos, e penso que **esses valores são os ocidentais**. Ele diz que o jornalismo tem importância, inclusive de forma política, de agir de forma a **poder ajudar inclusive a transformar determinadas culturas e até mesmo criar valores que sejam afinados à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DC 10, primavera 2013)**.

Essa foi a única ocasião em que escutei durante a pesquisa uma referência direta sobre relativização, e foi interessante perceber que partiu de uma iniciativa de reflexão crítica dos alunos. Foi também o momento em que identifiquei que os direitos humanos – valores culturais ocidentais –, entendidos por Gregório como predominantes, perpassariam os valores profissionais e até mesmo os valores-notícia, legitimados como forma “normal” de observação da realidade até mesmo de distintas culturas. Mesmo que o professor tivesse chamado a atenção dos alunos para o fato de que *sempre há valores envolvidos* na forma como se observa os acontecimentos na realidade e recomendasse que os alunos evitassem uma postura etnocêntrica de tomar suas verdades como absolutas, ao longo de sua exposição indica que os valores ocidentais seriam um parâmetro legítimo e universal para esse olhar. Além de utilizar exemplos extremos de culturas orientais, ao marcar

uma distinção entre o olhar da Antropologia e do Jornalismo, indica que os valores normativos do Ocidente estariam em lugar de maior legitimidade— seriam conceitos e não preconceitos. Desse modo, ao marcar a diferença, acaba de algum modo indicando desigualdades entre os diferentes lugares e saberes (Ocidente/Oriente; Jornalismo/Antropologia). Gregório diz também que há uma expectativa de “esclarecimento” acerca dos valores culturais como função do jornalismo. E esse “esclarecimento” – que seria feito a partir do parâmetro normativo ocidental – ajudaria a transformar a realidade.

Interpretei da explanação do professor que os valores ocidentais ocupam um lugar de verdade e de legitimidade, com pouco espaço para serem relativizados, e estariam nas bases das formas “legítimas” de conhecer a realidade por parte do Jornalismo. Esses valores serviriam tanto como valores de profissão e como valor-notícia (como o interesse público), quanto como valores culturais, formando uma mescla de concepções que permeariam a universalidade no processo cognoscente de singularização dos fatos na produção do conhecimento jornalístico (GENRO FILHO, 1987), de acordo com o que discuti no Capítulo 2. Essa mescla serve, portanto, como parte dos modos de conhecer, observar e narrar a realidade no processo de construção das notícias, o que importa ser destacado e refletido.

No entanto, em nenhuma das disciplinas pude observar que todo esse processo que envolve a subjetividade e o plano de valores dos profissionais na produção simbólica das notícias (inclusive compondo os saberes de reconhecimento) estivesse sendo problematizado em mesma medida que as justificativas e reiteração das normas técnicas colocadas no ensino. Falava-se sobre, mas parecia não ser suficiente a ponto de produzir sentidos sobre como esse processo, efetivamente, se daria na prática. O sujeito – e seus valores – não pareciam centrais nas discussões que envolvem os processos interpretativos na observação e narração da realidade mas, de todo modo, havia nas prescrições técnicas e conceituais indicativos de quais seriam as lentes pelas quais a realidade poderia ser majoritariamente interpretada, assim como o que se poderia entender como interesse público, esse grande valor do jornalismo.

Como parte dos saberes de reconhecimento, identifiquei que os ensinamentos sobre as editorias envolviam um conhecimento que orientaria a seleção dos temas e das pautas mais frequentemente relacionadas ao “interesse público” e aos valores-notícia com maior potencial noticiável. No entanto, percebi diferenças na forma como as editorias eram compreendidas nas disciplinas de Alfa e Zeta. Na disciplina prática de Alfa, as editorias foram descritas como “um limitador de assuntos”, o que estaria em consonância, segundo ensinou a professora Maíra, com a

forma como os jornais impressos se organizariam:

[turma profa. Maíra] Surge um burburinho na sala de aula sobre a falta de pautas e sobre o fato de que não poderiam tratar de qualquer assunto. Maíra explica que o jornal da disciplina tem editorias, e que **cada editoria é um limitador para os assuntos que podem ser abordados como notícias**. Maíra pega dois dos principais jornais, que trouxe de casa, e mostra aos alunos as editorias e os assuntos que cada uma reúne. [...] A professora chama atenção dos alunos para o fato de que **no jornal da disciplina também tem editorias determinadas e que precisam compô-las com assuntos que sejam pertinentes a elas** (DC 04, verão 2013).

A professora Naiara, também de Alfa, indicava ter uma compreensão semelhante acerca das editorias, no sentido de que essas restringiriam os assuntos a serem nelas noticiados:

[turma profa. Naiara] Naiara explica aos alunos: ***o jornal é como um guarda-roupa. Em cada gaveta só entra o que é de sua gaveta, que são as editorias***. Naiara cita o livro “Jornalismo: Questões, teorias e estórias”, de Nelson Traquina, no contexto em que está falando que as editorias fazem um mapa do mundo. Ela diz que **o mapa pronto do jornalismo, que prevê um equilíbrio, se dá pela existência das editorias**. Naiara explica que as editorias seriam as regiões que formam o mapa do que acontece no mundo (DC 22, verão 2013).

Mesmo que fossem mencionadas como limitadas, Naiara ensinou que *as editorias seriam as regiões que formam o mapa do que acontece no mundo*. (DC 16, verão 2013).

Em Zeta, o professor Laerte me pareceu interessado em problematizar a noção mais limitadora das editorias – ou do que seria descrito por Naiara como o mapa do que acontece no mundo. Frequentemente sugeria aos alunos que pensassem que os assuntos são mais complexos e nem sempre “fecham em caixinhas”:

[turmas prof. Laerte] Uma aluna pergunta ao professor se para a próxima aula pode ser pautado um assunto de qualquer editoria. O professor diz: ***as editorias se misturam. Há pautas de saúde que podem estar também em política e assim por diante. Tem matérias que não fecham em caixinhas de editorias. A vida é bem mais dinâmica do que as editorias de jornal preveem*** (DC 07, primavera 2013).

[turma prof. Laerte] [professor discute o texto corrigido com uma aluna] Laerte comenta com a aluna Mônica: *você mandou essa matéria como política. É política ou é esporte?* A aluna responde: *é um Projeto de Lei, então é política, né?* O professor explica que quando a aluna for para o mercado de trabalho se aparecer uma pauta como essa [a pauta era sobre um projeto de Lei que criaria a Bolsa Atleta em um município próximo a Gavdos] provavelmente seus colegas e chefes vão achar que a pauta se restringiria à editoria de esportes, e depois recomenda: ***nunca se esqueça que nenhuma pauta pode estar fechada em caixinhas. Não esqueça que qualquer assunto não pode deixar de ser pensado com outras possibilidades. Foi bom que você conseguiu pegar um tema relativo mais diretamente ao esporte e ter abordado pelo viés da política*** (DC 13, primavera 2013).

A sugestão de que os temas pudessem ser pensados de forma mais ampla do que é previsto regularmente na organização das editorias (inclusive no mercado) só foi diretamente observada nas

aulas do professor Laerte. Sendo as editorias recortes de mundo feitos por prismas que cada vez menos vem interessando as pessoas (MEDITSCH, 2012), ao sugerir que se deixe de reproduzir esses prismas problematiza-se o que está “dado” e propicia-se novas formas de proceder no enquadramento jornalístico dos assuntos, ampliando também as perspectivas do olhar sobre a realidade. A postura do professor Laerte, ao propor que os alunos não reproduzam, mas complexifiquem as práticas usuais do jornalismo, importa ser destacada em função de terem sido observados nos ensinamentos sobre os saberes de profissão um padrão maior de reprodução, nos termos do que explica Cremilda Medina: “fala-se da técnica e tende-se a concentrar-se monadicamente no acervo das regras (how to do) a definição de profissionalismo” (MEDINA, 1996, p. 20). Centrava-se num profissionalismo mais focado nas técnicas e menos nos processos simbólicos nelas enredados; mais na reprodução de um modelo paradigmático e menos em indagações e sugestões de sua transformação. A percepção desta potência mais reprodutora no ensino universitário do jornalismo talvez ajude a entender por que, nos universos pesquisados, as sugestões de editorias/temas que prevaleceram foram os mesmos que predominam no jornalismo tradicional, do mercado, relacionado a determinados lugares de saber e de poder historicamente dominantes. As editorias, bem como a seleção dos temas, nos diz sobre os recortes que dão os contornos daquilo que possui maior relevância para ser transformado num fato noticioso, servindo também como um saber de reconhecimento.

Os principais temas sugeridos em Zeta (alguns também preferidos pelos alunos) estavam majoritariamente relacionados às seguintes editorias: política, economia, polícia, cidade. Essas editorias eram também recomendadas como um dos lugares de obtenção dos conhecimentos que eram previstos como importantes de serem aprendidos sobre a profissão e através do jornalismo:

[turma prof. Macário] [O professor está sugerindo aos alunos que eles busquem mais conhecimentos sobre as coisas da realidade para que possam ter informações sobre os fatos que vão cobrir. Uma das formas que ele sugere que os alunos tenham conhecimento sobre a realidade é através da leitura de jornais] *Vocês precisam fazer a incorporação do acontecimento, dos fatos e da realidade. Seja uma enchente, o Rock in Rio, se vocês acompanham, naturalmente vocês vão ver que tem muita coisa para ser discutida. Vão lendo os jornais, as editorias de política, economia, que vocês odeiam. Vão ver o que é uma pauta. Para entender a realidade, não vai ser a aula, vai ser ir conhecendo, acompanhando pelos jornais. É um processo diferente de aprendizagem e não vai ter prova sobre isso. Agora é tu, é tua formação, tua capacitação, não é a nota. Vocês tem que saber mais. [...]* [Alunos estão lendo sobre as matérias que fizeram. As pautas deveriam ser de **polícia ou de cidade**] Uma aluna, Daniela, diz que foi **na 4ª DP da Polícia Militar** e Macário, de imediato faz piada: *ela foi num lugar que não existe. PM não tem DP, tem batalhão. [...]* Norberto diz que **foi no batalhão da PM também**. Mais um aluno foi até a delegacia buscar pauta e Macário comenta: **tudo polícia, nada de cidade**. Outra menina diz que **foi com outros dois colegas a uma delegacia** e o professor, em tom de brincadeira, pergunta: *vocês andam em bando, né?* (DC 06, primavera 2013).

[turma prof. Laerte] O professor anota em seu “diário de classe” a data de hoje e vai marcando a presença dos alunos (cada aluno tem uma página com sua respectiva foto nesse caderno). Em seguida, ele se dirige aos alunos dizendo: *está certo que vocês hoje vão redigir sobre o que levantaram sobre política, né?* Então, podem começar (DC 07, primavera 2013).

[turma prof. Macário] [O professor está falando com os alunos sobre a necessidade de conhecer mais coisas sobre a sociedade para poder escrever sobre elas] Macário diz aos alunos que falta muitas coisas para eles aprenderem sobre a sociedade, para entender minimamente sobre aquilo a que vão se dedicar cotidianamente a fazer, que *é falar sobre a sociedade*. [...] *Falta muita leitura, especialmente daquelas áreas que vocês detestam, como economia e política. Isso precisa ser incorporado em vocês desde agora, é algo que tem que ser acumulado para que vocês possam ter um padrão de conhecimento para acessar o mundo adulto*. [...] [no final da aula] *Para próxima aula vamos pra rua fazer matérias de cidade e escrever aqui*. Quando Macário termina de falar o **aluno Mário pergunta se não pode ser matéria de polícia** e o professor responde que não (DC 12, primavera 2013).

[turma prof. Laerte] O professor Laerte abre a aula perguntando aos alunos se eles enviaram por e-mail as matérias **sobre ou inspiradas nos desastres que aconteceram recentemente em municípios do estado (como as enchentes)**. (DC 13, primavera 2013)

Em Alfa, as editorias do jornal laboratório e as pautas sugeridas eram específicas e estavam circunscritas ao universo do curso e à universidade. Ou seja, eram sempre pautas institucionais. Mas também por lá a menção às principais áreas que formam o “mapa do que acontece no mundo”, ou seja, as editorias, se assemelhavam àquelas ensinadas em Zeta e estavam em consonância com o que se pratica no mercado:

[turma prof. Máira] Máira explica aos alunos que mesmo existindo possibilidades de escritas diferenciadas (na primeira pessoa, uso de metáforas, etc.) ela **está ali para ensinar as formas de escrita habitualmente utilizadas no jornalismo diário e suas principais editorias, como política, cidade** (DC 02, verão 2013).

A predominância de determinadas editorias era um indicativo não apenas dos assuntos considerados como de maior interesse público, mas também de quais lugares de poder e saberes estavam sendo mais recomendados para acessar os conhecimentos sobre a realidade. O jornalismo como um conhecimento social da realidade (GENRO FILHO, 1987; MEDITSCH, 1992) estava implícito em algumas das recomendações sobre onde e como se pode aprender sobre a sociedade (e sobre o próprio jornalismo), especialmente naquelas feitas pelo professor Macário, mesmo ele tendo afirmado que não achava que o jornalismo fosse *uma forma de conhecimento, mas sim uma prática* (DC 12, primavera 2013). Sendo o jornalismo uma forma dos jornalistas aprenderem sobre a sociedade, esse aprendizado potencializava a reprodução do que já vem sendo feito, a partir de determinadas perspectivas de conhecimento sobre o social. Conhecer esses temas, *ter noção do espaço que esses temas ocupam no jornalismo*, conforme ensinou Macário, é conhecer um mundo que os alunos precisavam acessar: *Esse é o mundo adulto, é o mundo do poder e da economia. A*

vida coletiva passa por determinados temas (DC 12, p. 04). A vida coletiva, portanto, era majoritariamente pensada numa perspectiva do poder (e do saber) das áreas da economia, da política, da polícia, da cidade, campos esses que numa analogia de gênero são masculinos, compreendidos como “*hard*”, “fortes”, não apenas na sociedade, mas também no jornalismo, ocupando lugar de prestígio e representando o *status quo*.

A seleção dos temas resulta na definição da pauta que, conforme ensinou o professor Macário: *a pauta é perceber na realidade o que poderia ser discutido. Quando virou notícia, acabou a pauta* (DC 19, primavera 2013). Definida a pauta, os passos a serem seguidos na recolha dos dados implicaria o domínio de conhecimentos específicos previstos pelos saberes de procedimento. Para conhecer esses passos foi importante perguntar, então, quais seriam os saberes de procedimento ensinados?

Apuração é o termo utilizado no jornalismo para descrever os processos de recolha dos dados, método que envolve algumas técnicas – como a entrevista e a pesquisa documental – a partir da consulta às fontes. O conjunto dessas técnicas delinearía as ações de identificação e verificação dos fatos, elementos esses que forjam os saberes de procedimento que, como tal, busquei identificar nas recomendações no ensino. A entrevista é uma dessas ações e a primeira das técnicas que passo a discutir.

Pude ter mais clareza de como se procedería em entrevistas em uma aula voltada para o ensinamento desta técnica na disciplina do professor Laerte, o que igualmente permitiu ter uma noção mais ampla de como se desenvolvem os demais saberes de reconhecimento:

[turma prof. Laerte] [sobre entrevista, apuração e fontes] Professor começa a aula com a exibição de slides com o seguinte título: “Entrevista: o grande momento com a fonte”. Laerte fala que as **entrevistas são diferentes** quando se faz com câmera e microfone ou quando se leva apenas bloco de anotações: **com o bloquinho é uma coisa, com câmera é outra**, enfatizando a forma como os entrevistados podem se portar diante de um ou outro suporte de registro. E complementa: *no caso, aqui* [do gênero jornalístico e veículo para o qual a disciplina é voltada a ensinar] **é impresso, no máximo gravador. Mas gravador só no caso de ser uma fonte muito importante ou um assunto polêmico, que possa levar a negar depois** [as declarações dadas]. **Fora isso, vai no bloquinho mesmo.** [...] Laerte destaca no slide a frase que diz que **a entrevista é a primeira tarefa dos jornalistas**. Fala da **importância de escutar e perguntar mais**. [...] Laerte **ressalta a importância da descrição dos cenários onde ocorrem as entrevistas como algo fundamental**, e também **destaca o que chama de calor humano, que seria o encontro pessoal – entre repórter e entrevistados – em situações de entrevista**. [...] Outro ponto do slide tem a seguinte recomendação: **mostrar o entrevistado com honradez e não depreciá-lo, nem ridicularizá-lo**. A este fragmento o professor complementa: *não é porque o entrevistado é suspeito de um crime ou um político que a gente vai desrespeitá-lo*. [...] O professor explica que **a entrevista como gênero pode ser instrumento ou ser a própria reportagem, como diz Cremilda Medina** [referência bibliográfica]. *Alguém já leu “Entrevista, um diálogo possível”* [de Cremilda Medina]? Laerte destaca no slide e vai comentando os seguintes pontos: **relação entrevistado/entrevistador: preparação mínima, respeito, insistência e perseverança**. [...] O professor pergunta aos alunos se eles acham que há **igualdade entre entrevistador e entrevistado**. Uma aluna, Nádia, responde que sim, outro aluno pergunta em menção direta à colega: *tu*

*vai entrevistar o presidente, vai ser igual? [...] Laerte diz aos alunos: **você vai chamar de senhor tanto o governador quanto o pintor. Mas tanto para um quanto para outro, tem que saber o que você está fazendo ali. Precisa ter informações mínimas para poder conversar de igual para igual. Senão, o cara fala o que quer e você não tem como questionar.** Por um lado, se você chegar de gostosão, a pessoa se fecha e não precisa ser nem um bagual* (que o professor explica ser uma pessoa arredia). (DC 09, primavera 2013).

A entrevista pessoal foi o procedimento majoritariamente recomendado pelos professores, em ambas as universidades. Nesse sentido, cabe destacar, conforme já discutido noutra capítulo, a imensa dificuldade dos alunos para encontros pessoais. Esse dado parece ser importante para pensar sobre o que essa dificuldade pode causar não apenas no exercício prático da entrevista, mas sobretudo no encontro com a alteridade. Há indicativos de que as formas de sociabilidade das novas gerações, também influenciadas pelas interações mediadas por computador, precisam ser observadas no contexto das aprendizagens, em especial para a produção de sentidos acerca do que é previsto como desejável, seja como técnica, seja como interação intersubjetiva, na apreensão dos dados sobre a realidade.

Sobre entrevista, a professora Maíra foi consultada por um aluno e explicou o que seria:

[turma profa. Maíra] Maíra estava conversando com Janaína sobre seu texto quando Daniel pergunta para a professora qual a diferença entre entrevista e pingue-pongue. Maíra diz ao aluno que tem a **entrevista de apuração e a entrevista como tipo de texto**. A professora explica que a **principal estratégia para a entrevista é o jornalista pesquisar, saber sobre o entrevistado e também sobre o tema antes de formular as perguntas**. Janaína fala de uma entrevista feita com Vinícius de Moraes por Clarice Lispector e que a escritora teria contado que ele teria ficado “o tempo todo dando em cima dela”. Janaína conta que leu num livro de Clarice sobre entrevistas. Maíra diz que uma jornalista da TPM teria passado uma situação constrangedora em uma entrevista com um diretor de teatro famoso, que a professora não lembrava o nome, e que esse cara teria dado a entrevista pelado (DC 21, verão 2013).

Assim como nas aulas de Laerte e Maíra, a recomendação de buscar mais informações sobre os entrevistados e sobre os temas foi igualmente observada nas aulas do professor Macário. O uso de gravadores era previsto (em todas as disciplinas práticas) apenas em situações específicas, sendo a anotação no bloco a mais indicada para a técnica de entrevista e para os demais procedimentos de apuração. Ainda assim, a professora Maíra inicialmente estranhou que na aplicação do método nesta pesquisa eu não utilizasse o recurso da gravação e sim o bloco de anotações.

Em Alfa, os alunos declararam dificuldade em utilizar o bloco de notas e causava-me estranhamento o fato de não tê-los vistos sequer anotando as recomendações da própria professora. Numa ocasião, acompanhei uma entrevista e percebi que além dos alunos não anotarem nada do que era dito, sequer utilizaram outros recursos, como o gravador – que poderia ser do próprio celular que sempre tinham a mão nas aulas. Noutra, observei que o uso do gravador em uma entrevista

trouxe dificuldades também para a decupagem:

[turma profa. Máira] Quando estou na rua, em frente ao prédio, fumando, dois alunos da turma saem. Chamo por eles e pergunto o que estão fazendo. Eles me dizem que estão atrás de um aluno porque a pauta será sobre as insatisfações dos alunos com o (outro) curso (da faculdade). Me dizem que **esse aluno que procuram é bem representativo**. Agradeço e eles seguem. Sigo fumando e fazendo anotações, e não demora muito vejo esses mesmos dois alunos falando com uma menina que estava chegando à faculdade. Observo na conversa que essa menina é aluna do outro curso (sobre o qual querem informações para matéria). Paro imediatamente para prestar atenção ao que a aluna diz. Não peguei a pergunta, mas vejo a aluna dizendo que tem algumas incongruências na grade curricular, e fala de duas disciplinas que estariam com a ordem trocada – *uma é para ensinar a fazer um projeto e a outra é faça um projeto*, sendo que a primeira citada vem depois da segunda. Ela diz que alguns alunos preferem ter mais disciplinas práticas, mas que ela percebe que *a teoria é muito importante, talvez até mais*, porque, segundo ela, *faz diferença na formação profissional no mercado*. Me **chamou a atenção que os alunos que estavam entrevistando a menina não anotaram nada do que ela disse** (DC 04, verão 2013).

[turma profa. Máira] Bruna diz que **não conseguiu decupar bem a entrevista gravada** porque não entendia o sotaque do entrevistado: *ele falava com o sotaque carregado*, disse a aluna. Máira perguntou se Bruna tinha anotado e recomenda: **não confie no gravador. Então, você aprendeu que não dá para confiar no gravador, tem que anotar**. A professora **sugere que os alunos comprem bloco de notas, com capa dura**. Um aluno diz que **é difícil anotar tudo rápido** e Máira diz: *Marcia está aqui fazendo isso, anotando tudo*. A professora diz que **não sabe o que indicar para os alunos escreverem rápido, mas que eles precisam começar a anotar e treinar**. Explica que **no cotidiano os jornalistas não ficam decupando gravações**. Depois, Máira pergunta: **vocês decuparam toda a entrevista? As meninas dizem que sim** (DC 18, verão 2013).

Macário também era crítico ao uso do gravador:

[turma prof. Macário] Macário volta para sala e pergunta: *terminaram?* Alunos em coro respondem: *não*. Macário caminha pela sala e vê uma aluna com fones de ouvido e pergunta por que ela está com fones, e a menina responde que está ouvindo música porque não consegue se concentrar com o barulho da digitação. Macário diz: **ah, bom. Pensei que estava ouvindo gravação de entrevista. Gravar entrevista não dá, tá? Não dá tempo pra fazer isso**. Depois o professor circula pela sala, passando de computador em computador [...] **Vejo mais uma vez que todos os alunos têm seus cadernos com anotações ao lado de seus computadores, onde consultam suas apurações**. Diferentemente dos alunos em Alfa, que nunca anotavam nada, nem mesmo quando os via entrevistando alguém, e chegaram a usar gravador, esses costumam ter suas anotações em todas as aulas (DC 06, primavera 2013).

Como se pode observar nos ensinamentos, as informações que servem de matéria-prima para a construção das notícias são apuradas junto a determinadas pessoas ou instituições. Para buscar conhecimentos sobre os fatos que se vai narrar, prescreve-se que os jornalistas busquem fontes, que podem ser tanto pessoas físicas (especialistas, políticos, pessoas envolvidas diretamente com os fatos – os chamados personagens) como instituições e fontes documentais, conforme ensinou o professor Laerte:

[turma prof. Laerte] O professor diz aos alunos que eles **não precisam decorar enciclopédias, mas tem de saber como procurar as informações**. Explica que **os titulares dos cargos de prefeito e vice** eles

precisam saber nem que seja o sobrenome e complementa: *Essas pessoas são nossas fontes. Precisamos conhecer e nos aproximar. Vocês conhecem fontes desde a primeira fase [do curso], em técnicas de reportagem. Mas o que é fonte?* Uma aluna responde: *São as pessoas que vamos procurar para dar informações.* O professor diz, em tom de pergunta e reticências: *Pessoas e...* Algum aluno responde: *e documentos.* O professor pergunta e responde: *pra que? Para ter informações sobre nosso trabalho jornalístico.* Laerte diz aos alunos que hoje vão **tratar de fontes para refletir criticamente.** Diz que recorreu a três autores: Nilson Lage, Luiz Beltrão e Cremilda Medina, *que nasceu em Porto Alegre e está há anos em São Paulo.* Vai falando, de acordo com suas anotações, que Nilson Lage diz que **antigamente o contato com as fontes era menos profissional do que hoje, porque as redações também eram menos profissionalizadas.** [...] O professor diz que **houve uma capacitação das fontes pelos assessores; que os jornalistas em Assessoria de Imprensa sabem como fazer e como circular as informações.** Diz que há os que não respeitem as questões éticas, mas que muitos assessores pautam seu trabalho pelo **interesse público.** E complementa: **interesse público é o ponto principal. Sem assessoria de imprensa não teria como saber muitas coisas, pois as redações não têm profissionais suficientes para cobrir tudo.** O professor diz aos alunos que é importante fazer uma seleção de tudo que chega por assessorias. Explica a diferença entre **fontes oficiais e fontes oficiosas.** *Fontes oficiais representam o Estado, as empresas, fundações e associações. Fonte oficiosa é alguém que pertence a alguma organização mas não pode falar por ela, porque não tem direito ou porque não quer falar oficialmente e que dão os balões de ensaio. Balão de ensaio é um off the record, não pode gravar. A pessoa lança como uma informação.* [...] O professor retoma a aula dizendo aos alunos que as **fontes independentes** surgiram com as primeiras ONGs, que não dependiam das empresas e do governo. Diz que hoje em dia, no Brasil, as ONGs são dependentes de governos ou empresas. [...] Uma aluna diz que acha estranho o termo independente porque não consegue imaginar uma fonte independente. O professor diz que **um cara da Ciência Política pode ser independente, vai ser um especialista.** [...] O professor recomenda que os alunos **procurem três, quatro especialistas, o quanto for necessário, que vejam o que as informações de um e outro tem ou não em comum.** *Corre atrás. Assegurem que sempre tenham mais de uma pessoa, chequem para aprofundar, mesmo que leve mais tempo.* [...] Laerte diz que agora vai falar sobre as ideias de Luiz Beltrão sobre as fontes: *mesmo antigo [o texto de Beltrão] o que ele diz ainda é válido.* Laerte pergunta aos alunos: **o que pode ser fonte?** Um aluno responde que **documentos.** O professor responde: **jornais concorrentes.** *Num trabalho de pré-pauta pode-se recorrer aos jornais para buscar informações sobre o que já foi escrito sobre essas pessoas. Arquivos públicos e bibliotecas também. Tem coisas que vocês só vão encontrar nesses lugares. Não sei se sobre Antonieta vocês vão achar no Google, mas certamente sim numa biblioteca.* [...] Laerte recomenda aos alunos: **a internet serve para buscar informações e contexto, não para copiar.** *Fazer a matéria inteira googada não dá certo.* Explica que em alguns casos as pessoas que se deseja entrevistar não são muito disponíveis e que as vezes preferem ser entrevistadas por e-mail, mas o professor recomenda que esse tipo de entrevista seja feito deste modo **[e-mail] ou pelo MSN somente em casos especiais.** Um aluno diz ao professor que o MSN não existe mais. Professor diz aos alunos que **entrevistas com questões cabeludas devem ser sempre feitas pessoalmente e recomenda: não é só o que o entrevistado responde, mas como responde.** *“Olhos nos olhos” é sempre importante.* Laerte recomenda que os alunos **tenham cuidado com as agências de notícia internacionais:** *as agências estarão sempre em locais seguros, normalmente darão uma versão de acordo com seu país de origem. Não dá para esperar que uma agência dos EUA, num conflito entre Israel e Palestina, dê informações com tom favorável aos palestinos. O mesmo acontece com a Al Jazeera sobre o ocidente.* Diz aos alunos que os jornalistas ocidentais estão em Damasco agora para falar sobre a crise na Síria e complementa: *jornalista que está noutro país vai dar informações de acordo com o país onde ele estiver baseado.* Professor diz que agora vai focar o que diz Cremilda Medina. Ele fala que a autora coloca uma coisa para pensar sobre as fontes: **ela fala das fontes habituais, que são habituais por desinteresse ou por comodidade. Será que não há outra pessoa, outra área para falar sobre determinados temas? A recorrência às mesmas fontes resulta naquilo que Cremilda costuma falar, que é a falta de diversificação das fontes.** Laerte diz que a autora também ressalta que **um investidor do veículo de comunicação também limita a ampliação e diversificação das fontes** e que **não costumam estimular que se dê voz aos anônimos.** [...] O professor pergunta: **qual a distância que se deve ter da fonte?** Uma aluna responde: *não pode ser próximo, como amigos.* Professor diz que a aluna tem razão, que nesses casos há o risco de que se tenha que dar uma informação que a pessoa pode não gostar. Depois ele usa uma expressão, que atribui a alguém que não consigo anotar o nome, para dar a resposta à pergunta que ele mesmo fez: **nem tão longe que não possa me aproximar, nem tão perto que eu não possa me afastar.** Laerte diz também: *tem que ver essa coisa de amigo, pra ver se você não está sendo usada. Você é confiável e usável como jornalista (DC 05, primavera 2013).*

Na aula do professor Laerte pude observar de forma mais pormenorizada as explicações sobre o que seriam as “fontes”, ainda que muitas das informações trazidas por esse professor tenham sido, de um modo ou de outro, recomendadas no mesmo sentido em outras disciplinas, porém nem sempre de maneira tão aprofundada, didática e com certa reflexão crítica. Como se pode perceber nas descrições acima, as fontes e seus saberes são elementos importantes na interpretação e narração da realidade. Há no processo de seleção das fontes alguns critérios que as tornam mais ou menos credíveis, dependendo dos lugares que ocupam não apenas nos fatos, mas na sociedade de um modo geral. As fontes, segundo a professora Maíra, *têm lugares sociais. Nem todo mundo pode falar sobre tudo, e quando pode, às vezes não quer* (DC 04, verão 2013). Em grande parte relacionadas aos lugares de poder e de saber, as fontes dão pistas sobre quais regimes de verdade perpassam as formas de conhecer dos jornalistas e da sociedade. São parte importante da construção do conhecimento social da realidade.

Entre as fontes mais recorrentes, seja por sugestão dos professores ou por decisão dos alunos, de acordo com a pauta e situação, observei que elas muitas vezes se aproximavam dos lugares de poder e de saber relacionados às editorias que mais predominavam. Não observei o professor Macário sugerindo fontes, mas os alunos em geral buscavam aquelas relacionadas às editorias que se dedicavam a fazer matérias, e as de polícia pareciam ter a preferência dos discentes. As que foram indicadas pela professora Maíra estavam majoritariamente circunscritas ao universo da faculdade e da universidade, ainda que obedecessem a uma hierarquia de cargos e “lugares sociais”: chefes de departamento, diretor do colegiado, departamento jurídico da Universidade, professores diretamente relacionados às pautas, coordenadores de grupo de pesquisa, alunos, etc. Nas demais disciplinas em que as fontes foram sugeridas ou mencionadas, entre os especialistas e instituições mais recomendadas estavam os das áreas da política, da administração, da ciência, saúde e segurança:

[turma prof. Laerte] Antes de encerrar a aula, o professor pede para os alunos que encontrem uma pessoa para entrevistar, pede que seja **um especialista, alguém da genética, da administração ou [o ex-governador do Estado] Dante Bakri⁴⁴**. *Alguém com o Lattes melhor do que o meu* (DC 09, primavera 2013).

[turma profa. Naiara] [A professora diz] ***Prefeitura e sindicato são fontes, não dá para fazer matéria ouvindo um lado só; por exemplo as empresas de segurança, você pode odiar, mas tem que dar voz.*** Sobre os definidores primários, Naiara explica: ***os definidores primários são mutáveis. Luis Zaire⁴⁵ (atual governador do Estado) era contra a transposição (de um rio) e agora como o governo [federal] do PT,***

44 Nome fictício

45 Nome fictício

que é a favor; então mudaram os definidores primários. Os jornalistas ficam atrás dos definidores primários de plantão, mas eles mudam de nome e de posição (DC 08, verão 2013).

As ciências sociais foram sugeridas pelo professor Laerte como uma área de saber em que os especialistas poderiam servir como fontes que contribuiriam para maior complexificação dos temas (em relação ao que seria feito pelas fontes mais recorrentes), por um viés de interpretação mais qualitativo do que o quantitativo (esse último mais predominante no “método” jornalístico). Uma visão mais sociológica era sugerida como uma nova perspectiva que poderia auxiliar na checagem dos dados refletindo suas relações mais amplas com a cultura.

[turma prof. Laerte] O professor está falando sobre fontes e diz aos alunos sobre buscar os especialistas: *Você ter alguém da sociologia política para interpretar algo que você apurou. Em caso de catástrofes, você tem especialistas em geologia, meteorologia que podem ser consultados*. O professor recomenda **que em casos trágicos, como as tragédias em família**, os alunos busquem alguém para dar uma **explicação sociológica**. [...] O professor recomenda aos alunos: **não vamos pensar só em números e políticos, vamos ampliar, buscar visões sociológicas também** (DC 05, primavera 2013).

[turma prof. Laerte] O professor Laerte pede para que retomem o tema da apuração: *voltamos à apuração*. A aluna Nísia fala que com o tempo vão percebendo a necessidade de apurar mais ou com mais e diferentes fontes e diz: *com o tempo vamos tendo uma maturação na apuração. Por exemplo, a pessoa falou tal coisa, mas será que é bem isso? Precisa de tempo para aprender isso*. Laerte diz: *isso que vocês ainda não aprenderam a fazer a checagem. Por exemplo, falaram com psicólogos, mas talvez não seja bem esse o profissional [para consultar], talvez seja uma questão mais cultural, e vai então procurar um antropólogo, ver se há uma visão diferente. Esse cruzamento de informações, essa checagem, é muito importante* (DC 16, primavera 2013).

Além das fontes documentais sugeridas pelo professor Laerte, descritas noutro fragmento de diário de campo (bibliotecas, arquivos públicos, internet), na disciplina da professora Máira, em função do universo para o qual os textos eram produzidos, também foram sugeridas como fontes de consulta e apuração o facebook e o mural da faculdade. Essa professora também sugeriu jornalistas como fontes, tanto na função de personagens de uma matéria, como de ensino sobre as práticas.

[turma profa. Máira] A professora sugere caminhos aos alunos para buscarem as pautas: **vão ao facebook, procurem no mural da faculdade** (onde tem os horários dos professores). Máira faz referência ao livro que teria utilizado no início do semestre como referência para as dicas de rotina de jornalistas. Outra pauta discutida é sobre o acompanhamento que os alunos vão fazer da rotina produtiva de jornalistas em diferentes veículos. **Máira sugere que acompanhem um repórter** em matérias na rua e a aluna responde: *eu não tinha pensado nisso*. Alguém sugere acompanhar um radialista, que os alunos dizem parecer simpático. Máira, empolgada, diz que **esse radialista foi seu colega de faculdade** e é bastante elogiosa em relação a ele. Diz que **ele tem muitos anos de rádio, uma voz muito bonita e que é um bom profissional**. Bernardo diz que o radialista *tem um borogodó* e que *pegaria ele*. Todos, inclusive Máira, riem. [...] **Máira sugere que acompanhem um editor de jornal impresso**. Um aluno pede para faltar aula para poder ir observar. A professora diz aos alunos: *e chega de TV Atenas. É só o que tem nas sugestões dos alunos*. Pelo que entendo, os alunos devem fazer menção muitas vezes a essa rede de teve, que é afiliada da Rede Globo. **Máira diz: eu vou falar com uma amiga minha, amiga mesmo, e vou ver onde ela está, em qual editoria**. Pelo que entendo, Máira vai sugerir que essa amiga ou seja acompanhada

pelos alunos ou que faça a intermediação para a observação. Máira diz que o caderno de emprego (do jornal onde essa amiga trabalha) é semanal, e que acha que é mais interessante observar a rotina no jornalismo diário, em editorias que sejam diárias. Diz que os alunos vão poder saber um pouco de cada função acompanhando as rotinas em diferentes veículos e editorias. Apenas três alunas farão acompanhamento das rotinas e ficarão responsáveis por **fazer matérias com esses jornalistas, que serão seus personagens** (DC 04, verão 2013).

Os principais veículos de imprensa do país foram trazidos como referência, não apenas como fonte de consulta e apuração, mas também nos modos de fazer um “bom jornalismo”, principalmente em Alfa:

[turma profa. Máira] Máira traz **dois dos principais jornais do Estado** para mostrar aos alunos como os assuntos estão distribuídos nas editorias. Vai folheando e mostrando (DC 04, verão 2013).

[turma profa. Naiara] Naiara trouxe as revistas **Veja e Istoé** para mostrar as matérias sobre a vinda do Papa ao Brasil. [...] A professora lê a **Folha de S. Paulo** no Ipad para dar exemplo (lê a matéria do jovem que atropelou e arrancou o braço de um ciclista) e diz que **o texto tem elegância**. Naiara mostra as fotos publicadas pela Folha, elogia a forma como abriram o texto (DC 19, verão 2013).

[turma profa. Naiara] [A professora comenta sobre o grau de independência dos veículos, um dos pontos destacados para aula deste dia] Sobre o item “grau de independência econômica do veículo”, a professora fala: **o nível de independência da Folha [de S. Paulo] é muito maior, e os outros jornais não podem sair atacando todo mundo**. A professora dá a abordagem do jornal **Folha S. Paulo sobre o deputado Marco Feliciano como exemplo de independência para fazer a crítica ao poder**. Ela explica aos alunos que o público evangélico é muito grande e pode não ser bom para os demais jornais, que seriam menores e menos independentes financeiramente, “ofender” o deputado Marco Feliciano, ou seja, a crítica poderia ser encarada como ofensa (DC 22, verão 2013).

[turma profa. Naiara] Naiara explica que as editorias seriam *as regiões que formam o mapa do que acontece no mundo*. Em seguida diz: *Nós, jornalistas, chamamos de mundo cão os crimes. A TV Atenas⁴⁶ está perdendo audiência porque não está trazendo o mundo cão, aí traz o mundo animal, mundo pet, coloca cachorro pra competir [com notícias de crimes]*”. Naiara diz: **as críticas acadêmicas acham que as empresas teriam de investir no que é bom, não no mundo cão, porque a audiência volta. Mas qual empresa quer apostar? Ninguém quer**. A professora explica que em São Paulo é diferente, exibe menos baixaria nos telejornais, e diz que no nordeste e no norte o nível de escolaridade é baixo e são os estados onde os programas mundo-cão mais estão. Explica que *o Jornal Nacional não põe só assunto sofisticado, isso é só no Jornal da Globo. JN é mediano, para público mediano* (DC 16, verão 2013).

[turma profa. Naiara] Naiara diz que a crítica à matéria sobre o Bolsa Família, feita pela ombudsman da Folha de S. Paulo, foi sobre uma possível má apuração na notícia e diz: **mas vocês não devem duvidar do bom jornalismo da Folha, que inclusive sempre ganha muitos prêmios** *Esso* (DC 13, verão 2013).

Referenciar os principais veículos de imprensa como fontes de consulta e modelos de “bom jornalismo” não apenas indicava o ensino de uma reprodução do que já vem sendo feito, mas principalmente parecia deixar poucas margens para refletir criticamente sobre essas práticas, restringindo também as possibilidades de discussão sobre outras possibilidades do fazer jornalístico. Nos fragmentos de diário acima grande parte das referências aos principais veículos se dava numa

46 Nome fictício.

perspectiva mais assertiva do que reflexiva sobre as práticas desempenhadas pelas empresas, e menos ainda sobre o papel dos jornalistas no cumprimento de determinadas atividades profissionais. Complexificar o papel das empresas e dos jornalistas talvez ajudasse a compreender melhor as diferentes instâncias pelas quais as notícias são produzidas, sobre o que poderia ser aprimorado no desempenho das funções por parte dos profissionais do jornalismo e na melhoria da qualificação dos procedimentos.

A qualidade da apuração no processo de construção das notícias, por exemplo, tinha relação direta com o conteúdo e com os recortes de realidade que seriam selecionados e narrados. O professor Macário costumava destacar que os problemas de apuração interferiam diretamente na qualidade (e na quantidade) das informações noticiosas.

[turma prof. Macário] A próxima aluna a ler o texto é Naomi e o assunto também foi retirado de um boletim de ocorrências. [...] Quando a aluna termina a leitura, Macário diz: *acho que o teu problema [de texto] foi o trabalho de rua. Tu tens que perceber. Eu às vezes não sei se é falta de apuração ou dificuldade de escrita, mas tu tens que perceber, ver se faltou apuração*. Pelo que consigo ver de longe, pelo texto curto, e pelo fato da aluna ter dito que havia mudado de pauta e buscado dados de um boletim de ocorrências, o texto estava com poucas informações tanto no tamanho (foram dois parágrafos escritos com certa dificuldade e demora nessa produção) quanto no que ela aborda, que não traz informações suficientes. [...] A próxima aluna a ler é Bruna. O texto também foi apurado em um boletim de ocorrências, e trazia o fato de um homem que se dizia ameaçado e alegava achar que as ameaças eram feitas pela ex-mulher porque essas ameaças eram feitas por telefone sempre nas vésperas do pagamento da pensão do filho de ambos. Os alunos e o professor riem da situação narrada e por fim Macário avalia o texto: *O problema foi a rua [a apuração]. Tu não tens de onde tirar informações para fazer o texto*. [...] **Macário recomenda a Bruna que ela fuja de matérias que não dão possibilidades por falta de conteúdo** (DC 06, primavera 2013).

A apuração é uma parte importante dos procedimentos adotados para a construção das notícias. Os recortes e interpretações da realidade são feitos nesse processo pelo acionamento dos valores-notícia, passando pela seleção de fontes de informação e os vieses que tanto jornalistas quanto fontes adotam para a compreensão dos fatos. As editorias e suas respectivas áreas de saber e de poder também dão os contornos desses recortes que, no conjunto de procedimentos adotados, vão delineando as narrativas, ou seja, as notícias como conhecimento social da realidade. Entretanto, cabe mais uma vez destacar o fato de que o ensino mais focado na reprodução das técnicas e das práticas sem uma ação pedagógica capaz de complexificá-las, e em permanente dialogia com a participação dos jornalistas como importantes agentes no processo simbólico, reitera noções de verdade, objetividade e realidade predominantes e que resultam pouco afeitas a relativização e à crítica. Como destaca Medina, no jornalismo

trabalha-se da pauta à coleta de dados com a produção simbólica e é preciso não cometer a

ingenuidade de considerar a 'matéria' colhida como um 'retrato' objetivo da realidade. [...] A amplitude da busca de fontes de informação (não o eterno caderninho de acervo rotineiro) e a profundidade do contato na entrevista complicam e, portanto, enriquecem a simplificadora técnica que se pratica (MEDINA, 1996, p. 224).

A construção social das notícias (ALSINA, 2009) observada a partir do ensinamento dos saberes de profissão pareceu trazer mais sobre as prescrições técnicas e menos dos processos simbólicos pelos quais estão envoltas – o que talvez ajude a entender as dificuldades dos alunos em compreenderem como são partícipes desse processo e até mesmo sobre o que seria essa “construção”, na prática e em consonância com o que fora abordado na teoria. Mesmo que em alguns momentos fosse perceptível o chamamento de alguns professores para um olhar crítico sobre a prática profissional, não consegui observar a existência de um plano pedagógico voltado para uma melhor compreensão dos alunos sobre a participação da bagagem de seus conhecimentos culturais intervindo nos processos de produção das notícias. Não observei uma prática pedagógica deliberadamente prevendo movimentos dialéticos e permanentes entre técnicas, práticas e formas subjetivas/culturais de conhecer. Havia em alguns discursos um convite para a práxis, mas não pude observar que houvesse previsão didático-pedagógica para sua aplicação. As recomendações técnicas indicavam estar mais atreladas a um paradigma simplificador – moderno e positivista – para a leitura da realidade e menos afeito a promover um olhar mais relativizador e, conseqüentemente, uma narrativa complexificadora, o que poderia contribuir com o potencial crítico e revolucionário do jornalismo percebido por Genro Filho (1987). As práticas profissionais estavam sendo ensinadas de forma menos propensa a neutralizar o comodismo simplificador das fórmulas de trabalho, no sentido do que ensina Cremilda Medina:

a percepção e observação do real, disciplinadas para a narrativa da complexidade, neutralizam o comodismo simplificador das fórmulas de trabalho (do tipo responder esquematicamente ao quem, o quê, onde, quando, como e por quê). O enriquecimento do repertório de informações, conceitos e leituras socioculturais favorecem a interpretação e a inter-relação dos dados (MEDINA, 1996, p. 33).

No plano discursivo, que perpassa as leituras socioculturais pelas quais a realidade é interpretada, a linguagem tem papel fundamental e é central para que se possa perceber as relações com a produção simbólica. E o “Jornalismo é uma prática discursiva que tende sempre a ser expressão de realidade” (GUERRA, 1998, online) e essas “expressões” estão colocadas nas narrativas noticiosas. Observados os saberes de reconhecimento e de procedimento que circunscrevem a produção das notícias, restava ainda entender: quais eram os saberes de narração

ensinados?

Nos ensinamentos sobre os saberes de narração, chamou atenção o fato de que o rol de procedimentos adotados para o ensino estava mais voltado para a estilística do texto – a estrutura do jornalês⁴⁷ – e para as questões gramaticais, e menos norteado pela perspectiva do papel linguístico na construção dos discursos sobre a realidade envolto nesse processo. Ensinava-se as técnicas, mas o papel da linguagem não parecia contemplar suficientemente os processos simbólicos nela envolvidos. Havia a previsão das diferentes formas de compreensão da realidade, a partir dos diferentes valores circulantes nos distintos grupos sociais. No entanto, o enfoque na linguagem dava mostras de estar mais restrito às normas formais da estilística do texto, sem uma complexificação das relações dialéticas que envolvem os valores culturais (especialmente dos jornalistas) nas construções simbólicas da narrativa jornalística. Cabe ressaltar que nem sempre a linguagem foi objeto de destaque nos ensinamentos dos saberes de narração

Na disciplina do professor Macário foi onde pude perceber, em uma das aulas, um destaque maior sobre o papel da linguagem. Trago um excerto de diário desta aula para demonstrar em que termos esse destaque foi colocado.

[turma prof. Macário] Macário diz que a notícia surge de um rompimento, um fato que rompe a expectativa, e se dá nos mais diversos formatos. Explica que **30% a 40% do que o jornalismo vai tratar tem a ver com a linguagem**. O professor diz que a sociedade é toda fragmentada em guetos de conhecimento, que podem ser guetos de raça, por exemplo, e que é da natureza das pessoas se juntar em torno daquilo que gostam. Diz que no Brasil há um gueto social que fragmenta a sociedade, que cria nichos que têm sua própria linguagem. O professor explica que nas profissões, por exemplo, às vezes se fala com um médico ou com um advogado e não se entende nada, porque a **linguagem implica em conhecimento que se desenvolve em cada gueto, como são também as profissões. O jornalismo entra onde? Entramos para criar uma linguagem que possa circular por esses guetos. [...] O jornalista ouve, estuda a porra, passa a ser o burrão para entender e colocar cada assunto numa linguagem que todos entendam. A profissão [jornalismo] passa por transpor a linguagem, tirar do gueto e partilhar no senso comum. A gente fala pra um universo amplo de pessoas, que possa pelos analfabetos e pelos doutores, e para colocar essa linguagem acessível, tem que conhecer. [...] O jornalismo sempre vai trabalhar com uma linguagem específica. Ubana não é alta, ela tem? Ubana responde: um metro e setenta e cinco. Macário repete: um metro e setenta e cinco. Ninguém é gordo ou magro, pesa tantos quilos. Mas para isso [para aprender a escrever] vocês vão precisar de uma coisa que vai atormentar vocês. Vocês tem que ler. A linguagem escrita é diferente da linguagem falada. Tem que observar os ritmos. [...]** Depois Macário explica que a **linguagem também depende dos veículos** e dá como exemplo um jornal empresarial: *Se tu fazes o jornal da Unimed. Tu fazes o jornal para os médicos, e tu vais transmutar muito pouco a linguagem. Já um jornal popular é totalmente diferente, tem que levar em consideração o nível de conhecimento médio do teu público (DC 12, primavera 2013).*

Laerte também trouxe, em suas aulas (a partir da correção dos textos dos alunos) algumas

⁴⁷ As regras estilísticas (uma sintaxe direta e concisa, as palavras concretas, a voz ativa, a descrição detalhadas, a precisão do pormenor) constituem a linguagem jornalística denominada de jornalês por Phillips (1976) (TRAQUINA, 2005, p. 43)

características do tipo de enfoque que identifiquei na abordagem sobre a linguagem jornalística feita de modo prevalente nas disciplinas:

[turma prof. Laerte] [o professor está discutindo o texto de uma aluna] O professor pergunta: *as pessoas comuns sabem o que é streaming?* A aluna responde que os jovens que utilizam a internet sabem. O professor então diz: ***O Nilson Lage diz que a linguagem jornalística é o meio termo entre a norma culta e o coloquial. Por que é assim? Você tem controle sobre quem lê sua matéria? Pode ser que os leitores sejam pessoas da sua idade ou da minha.*** [...] (DC 04, primavera 2013)

[turma prof. Laerte] [o professor está discutindo o texto de uma aluna] Laerte comenta sobre outra frase: *não é relato sobre a vida. É relata a vida. Lembra do [Muniz] Sodré [referência bibliográfica]? Não é economizar [as palavras] por economizar, é para deixar o texto mais fluido.* [...] (DC 07, primavera 2013)

O caráter simbólico e discursivo da construção linguística da realidade não pareceu ser central nos termos pelos quais a linguagem era destacada no ensino da produção do texto noticioso. Os procedimentos para escrita davam pistas de perseguirem as recomendações prescritas para uma estrutura discursiva que obedece, sobretudo, a um critério de objetividade que confere status de verdade ao jornalismo. A “roupagem” da objetividade se desenvolveu a partir das convenções sobre o fazer jornalístico, estabelecidas a partir da segunda metade do século XX e que até hoje podem ser percebidas nos discursos sobre as práticas também no âmbito da formação universitária dos jornalistas. Trata-se de

uma produção textual determinada por regras e normas que visam a dirimir os problemas trazidos pelas variantes estruturais e pelos possíveis do discurso. Tendo a velocidade como moto-contínuo, a problemática do tempo é uma das principais aliadas para justificar tal produção. Os textos precisam ser breves e claros, principalmente, diz-se, porque o leitor dispõe de pouco tempo para se fazer informado. E mais, precisam ainda ser imparciais, de modo que a informação seja transmitida no seu estado mais verdadeiro possível. Desse modo, acredita-se, não se corre o risco das inverdades. E essa postura, ao mesmo tempo em que reforça tal produção textual como legítima do jornalismo, encontra no agente mercado – porque este define quais produtos são bem ou mal aceitos – a sua razão de ser (RESENDE, 2007, p. 86).

Essas noções acerca da produção textual pareciam ainda perpassar o ensino dos saberes de narração. Na narrativa jornalística ensinada, a linguagem era trazida como um dos elementos relevantes para a estilística do ‘jornalês’, recomendada com outros elementos, entre os quais se destacaram, principalmente: hierarquia, *lead*, citação de fontes e nomeação. Na estrutura narrativa, segundo ensinou a professora Maíra, o texto se organiza a partir do conteúdo.

[turma prof. Maíra] Maíra explica a lógica de organização do texto jornalístico: ***qual a maneira mais lógica de organizar o texto? É a partir do conteúdo, não a partir da fala das fontes.*** Maíra explica isso

para as alunas porque elas teriam utilizado as falas dos entrevistados (alunos e professores) para explicar o contexto, mas Maíra diz que *na estruturação do texto é o conteúdo que organiza* (DC 18, verão 2013).

Na escrita das notícias, as informações apuradas deveriam ser narradas obedecendo a uma hierarquia, ensinamento recorrente nas disciplinas práticas observadas. Como disse a professora Maíra, um *jornalista precisa saber selecionar e hierarquizar* (DC 04, verão 2013), e essa hierarquização foi explicada pelos professores:

[turma prof. Maíra] Maíra explica que **o texto jornalístico deve ser hierarquizado e que não dá para contar uma história no jornalismo pela ordem cronológica, e sim a partir do fato**. Como exemplo a professora diz: *não dá para colocar no texto algo como acordei, tarará, tarará e daí o fato noticioso, e diz que se deve partir do fato*. Maíra explica que **em alguns textos jornalísticos isso [escrever em ordem cronológica] é possível de ser feito, e dá como exemplo as editorias de esporte e de cultura**, mas diz que **a ordem do texto jornalístico não é cronológica**. [...] A professora comenta que algumas publicações, como a revista TPM, têm **textos escritos na primeira pessoa e que se tem até mesmo liberdade para metáforas nesse tipo de texto, mas que isso só pode ser feito sem nunca perder a exatidão, que é importante** (DC 02, verão 2013).

[turma prof. Laerte] O próximo aluno a vir para a correção se chama Mário Alberto. O título da matéria é “José da Silva⁴⁸ faz lançamento sem livro” e o professor começa sua avaliação dizendo para o aluno que acha que *essa escolha [de enfoque] foi um pouco cruel para escrever sobre a palestra*. O aluno se justifica dizendo que achou engraçado o fato do autor ter vindo fazer o lançamento de um livro e não haver o livro. O professor continua: *existe um processo de hierarquização. Você traz para a matéria aquilo que você quer destacar mais. Do jeito que está, você está dando mais valor para uma gafe. Eu não daria esse peso todo para o episódio. Vamos ver o que eu sugiro que poderia ser mais valorizado de acordo com outras informações que você tem no texto*. [...] O professor segue a leitura e lê em voz alta a seguinte frase, que teria sido dita pelo palestrante e que constava no texto do aluno: *escrever esse livro foi como visitar um pesadelo. Pra mim, esse é o grande lance da matéria. Eu abriria com essa frase*. [...] O professor diz que *o livro e o que o jornalista [palestrante] abordou na palestra poderiam trazer mais conteúdo para a matéria* e complementa: *acho que a escolha do enfoque não contemplou a riqueza de informações*. O aluno novamente se justifica dizendo que fez essa opção porque achou o fato [de não terem os livros no lançamento] engraçado, estranho, o que parece ter servido de critérios de noticiabilidade para o discente. (DC 07, primavera 2013)

[turma prof. Macário] O aluno segue a leitura do texto, que está centrado no personagem, e o professor diz: *Agora, a cagada do alemão. O fato dele [do palestrante] vir foi o grande lance? O grande lance é o que rolou. Ele [o palestrante] disse que a imprensa tradicional acabou, é sensacional. Coloca isso. O que ele disse é o que é importante. Tem que dizer o que os caras discutiram, não o evento, a palestra. O importante é o que, e o mesmo vale em inauguração de viaduto. A lógica de uma revista como a Caras é colocar ênfase no próprio personagem, mas não é isto que estamos fazendo aqui, nas notícias. Mas ficou ótimo, tirando as cagadinhas. Bem legal. Ele [o aluno] volta pro gancho* (DC 04, primavera 2013).

A participação ativa dos jornalistas no processo de produção das notícias é perceptível nos procedimentos recomendados, como o que um jornalista precisava saber: selecionar, hierarquizar, enfocar, valorar. Contudo, o enfoque estaria mais na dimensão das normas técnicas do que tensionando o plano simbólico que por elas vai sendo tecido. Nesse sentido, não se trata aqui de desconsiderar a importância da perspectiva normativa das técnicas como parte das aprendizagens

48 Nome fictício

dos jornalistas, mas de problematizar a necessidade de uma permanente reflexão crítica, especialmente sobre as ingerências da subjetividade dos profissionais nelas imbricados. Nos ensinamentos sobre a narrativa jornalística, a estrutura do texto do gênero notícia, especialmente a estilística do ‘jornalês’, se destacava, como se pode perceber nos fragmentos de diário de campo apresentados. No entanto, ao centralizar as recomendações nos procedimentos dessa estilística, os professores acabam reiterando e valorizando os critérios que conferem objetividade ao texto jornalístico – a qual prevê o apagamento da subjetividade. Cabe também destacar o fato de que o conceito de objetividade, bem como os de verdade, realidade e imparcialidade não pareceram ser suficientemente problematizados, conforme discuto na próxima seção deste capítulo, o que causou estranhamento, uma vez que entendo que essas são questões centrais para pensar as relações do jornalismo com as formas de compreensão e narração da realidade.

De acordo com os ensinamentos observados, o que tem relevância na narrativa jornalística é o acontecimento, é a ação. Além de representar o topo da hierarquia na estrutura do texto, o acontecimento deve estar centralizado no *lead*⁴⁹, onde estão colocadas as informações que respondem às seis perguntas consideradas básicas para a abertura das notícias (o que, quem, quando, onde, como e por quê). O professor Gregório ensinou que o *lead* tem suas origens na retórica, mas que é também influenciado por decisões do mercado. Gregório também ensinou aos alunos que Adelmo Genro Filho propôs uma inversão do *lead* nesta hierarquia, indicando outras perspectivas para essa que pode ser considerada uma das prescrições-chave da narrativa da notícia:

[turma prof. Gregório] Gregório explica que **a ideia do *lead* vem da retórica, segundo a qual um texto precisaria responder algumas questões** e comenta: *Aristóteles já dizia isso, já previa hierarquia e estrutura. A ideia de responder perguntas clássicas vem de 400 anos antes de Cristo.* [...] Gregório diz aos alunos que **Adelmo Genro Filho, com seus estudos, fez uma proposta, que seria de inverter o *lead*, que poderia, segundo esse autor, ficar localizado no segundo parágrafo**, partindo do singular para o universal, e um aluno comenta que essa proposta se daria porque às vezes as pessoas não passam do *lead*. O professor comenta que o **autor Albuquerque teria dito que a ideia do *lead* traria uma decadência da narrativa e que o *lead* é influenciado por decisões do mercado** (DC 14, primavera 2013).

Nas aulas de Macário, essas prescrições estilísticas da notícia, especialmente o *lead*, foram mais claras. As informações eram sempre explicadas de forma pormenorizada e repetidas quantas vezes fossem necessárias, tendo sido mais fácil tanto na observação quanto na leitura dos dados identificar esses ensinamentos em todos os dias de aula acompanhados, conforme exemplifico:

49 Segundo Nilson Lage, *lead* ou lide, no jargão jornalístico, é “o primeiro parágrafo de uma notícia [...]. Trata-se do relato sumário e particularmente ordenado do fato mais interessante de uma série e não do resumo da notícia toda, como aparece em algumas descrições” (LAGE, 1982, p. 74).

[turma prof. Macário] Macário pede que os alunos comecem a escrever suas notícias: *O que eu quero? Eu quero o lead. O que combinamos. Primeira frase porradona. Três parágrafos [na notícia], cinco a sete linhas cada parágrafo. Se liguem no tempo, no lugar, no nome completo das pessoas.* [...] Professor explica que os parágrafos da notícia que estão escrevendo devem seguir uma sequência em que a primeira frase é longa, a segunda sustentaria o que foi dito na primeira e a terceira frase daria uma perspectiva e voltaria para o gancho da matéria. [...] Macário explica para os alunos o que é o gancho a partir da correção do texto de um aluno sobre uma das palestras da semana do curso: *O gancho é o verbo que causou o rompimento que fez a notícia, e é onde eu vou pendurar as coisas, todos os acontecimentos que envolvam isso.* [...] *Temos que equilibrar conteúdo e provas, conteúdo e provas. Frase longa, com provas, conteúdo e o verbo primeiro. A primeira frase é perspectiva do acontecimento [da palestra], não do que ela [a palestrante] está fazendo no livro. O gancho é tu voltar para a palestra* (DC 04, primavera 2013).

[turma prof. Macário] [professor está discutindo a escrita do texto de um aluno] Professor Macário diz: *Em nenhum momento eu tô falando de gosto, de como eu faria. A baliza, para nós, é o certo e o errado. Seu lead tem que ter certas características. Não to discutindo conteúdo, eu quero ver se o verbo tá lá* (DC 15, primavera 2013).

Não acompanhei a professora Máira, nem o professor Laerte, diretamente ensinando como se escreveria o *lead*, mas muitas vezes percebi o professor Laerte, em suas avaliações dos textos, chamando a atenção dos alunos que, ao obedecer estritamente o que era previsto no *lead*, estariam sendo pouco criativos na abertura de seus textos:

[turma prof. Laerte] [Sobre o primeiro texto em discussão, o professor de imediato chama atenção do aluno para o lead e comenta: *está [o lead] comunzinho, formalíssimo. Tá falando quem é quem.* [...] Segue a leitura e Laerte sugere que em vez de “realiza” o aluno escreva “faz”. Em seguida o professor comenta com os alunos: *eu sempre vou tentar fazer a cabeça de vocês para que sejam criativos, não tão quadradinhos. Sabem o que é um cara quadrado, na minha época? Um cara enquadrado.* [...] O próximo a ter seu texto avaliado é o aluno Heitor. Heitor começa a conversa dizendo ao professor: *Fiquei na dúvida sobre como começar o texto.* O professor comenta com o aluno a abertura do texto: *A abertura tá bem quadradinha, 'aconteceu na última semana ...' Tá muito assessoria [de imprensa] isso aqui, cara.* Laerte pergunta ao aluno se o palestrante falou sobre o livro que estava lançando no evento, e o aluno responde que sim. [...] O professor recomenda: *Você poderia abrir [o texto] falando sobre o livro e depois falar da sessão de autógrafos.* [...] O professor diz ao aluno que acha que o título da matéria poderia ser o lançamento do livro, já que é onde está o foco da matéria, e não a palestra. Ele recomenda ao aluno: *você poderia usar uma frase forte de abertura no texto, na cabeça. E poderia especificar melhor o livro no outro título, que teria ênfase, já que a matéria toda enfocou mais o livro do que a palestra, portanto a sugestão de mudar o título* (DC 07, primavera 2013).

[turma prof. Laerte] A próxima aluna a ter seu texto avaliado é Mônica. [...] Os próximos pontos destacados na avaliação são, novamente, a repetição de palavras e o fato do *lead* ser “comum”: *tá formalzinha essa abertura. Você poderia ter algo mais forte. Vamos ver o que na matéria eu acho que poderia vir para a abertura.* Em seguida, Laerte diz que a aluna poderia deixar a matéria mais clara, e recomenda: *Poderia colocar na abertura da matéria alguma perspectiva que o palestrante teria abordado. Como ele [o palestrante] diz aqui que ano que vem é um ano de eleições e que será um ano mais agitado, pode dizer que essa é uma perspectiva abordada por esse jornalista na palestra. A palestra é onde ele está, mas o importante é o que ele diz.* (DC 04, primavera 2013)

Mesmo que o professor Laerte trouxesse sugestões de como fazer uma abertura mais criativa, o *lead* é fundacional no modelo de jornalismo norte-americano que ainda vige no mercado.

Relaciona-se diretamente com as normas que balizam o texto que mais se aproxima dos propósitos de objetividade e neutralidade almejados pelo jornalismo, conforme discuti no segundo capítulo e retomo na próxima seção. Em consonância com esse tipo de escrita e de objetividade, estavam as demais prescrições que dão os contornos da narrativa da notícia como, por exemplo, a citação das fontes (o uso das aspas):

[turma prof. Macário] [sobre as aspas] Uma aluna pergunta: *e as informações que eu peguei, eu digo o que ele disse com aspas?* Macário responde: **essa voz que tu colocas na boca de alguém geralmente é uma opinião.** *Sempre que tu tens dúvida, coloca na boca da pessoa, senão tu escreves como um Deus.* A aluna diz que a pessoa da palestra teria dito que a PM era uma máquina de matar gente e o professor diz: **é entre aspas.** *Olha a forma, que metáfora!* O professor explica que **o texto do narrador é que tem mais força**, que o texto quando está na **boca do outro, da fonte, é condicionado** (DC 04, primavera 2013).

[turma prof. Maíra] Maíra fala a respeito dos discursos diretos e indiretos. A professora explica que **quando se usa o discurso indireto pode-se colocar uma palavra ou outra que não mude o sentido do assunto** (ou da frase) e que isso **dá mais liberdade para escrever fazendo referência a pessoas, por exemplo.** Mas ressalta que **o discurso direto exige que o texto seja literal**, tal qual foi dito pela fonte, **exatamente como a pessoa disse** (DC 02, verão 2013).

Para a construção do relato jornalístico uma importante referência foi o manual de redação, criado pelas empresas para padronizar os discursos e as práticas. O manual de redação, como modelo prescritivo sobre o conjunto *do que deve ser passado para os profissionais* foi trazido como uma ferramenta de ensino destes saberes normativos na universidade:

[turma prof. Macário] Depois de uma preleção sobre o papel da linguagem, o professor chama atenção para o conteúdo da aula de hoje: *Bom, vamos entrar agora nos manuais de redação.* Macário conta para os alunos a história do surgimento dos **manuais de redação**, que teriam surgido no final dos anos 50, com **objetivo de homogenizar a forma de tratar, de escrever.** Ele explica que o jornal funciona por editorias, e que **os americanos criaram o manual para criar formas de tratar determinados cargos, números, de uma forma só em todas as editorias, com a finalidade de homogenizar a linguagem em todas as editorias.** Conta que Lacerda fez o primeiro manual de redação do jornal Diário Carioca. O professor diz que quando começou no jornalismo, todas as redações tinham muitos copidesques, que eram aqueles profissionais que liam e arrumavam o texto: *Aqueles caras davam um padrão pro texto. Cada jornal tinha um padrão de texto. O JB implantou os copidesques depois do Carioca. Hoje, no máximo, [o texto] passa por um revisor, que em geral é formado em letras. Quando colocaram os computadores, eliminaram [das redações] os copi[desque]. Quando eu trabalhava no Globo, o Agnaldo Silva, autor de novelas, era o chefe dos copi[desque], um cara competentíssimo. Ia pra rua o melhor texto que podia ser. Os copi eram todos jornalistas com um texto muito bom, mas que não sabiam fazer a rua. Pra compensar essa saída [dos copidesque], o manual de redação passou a ser fundamental. E o próprio manual passou a ser um produto que vendem como se fossem fórmulas para escrever* (DC 12, primavera 2013).

[turma prof. Gregório] O professor explica aos alunos que foram criados **os manuais [de redação] que sistematizavam em sínteses o como fazer jornalismo e eram oferecidos aos profissionais em todos os países capitalistas.** Conta que até em Cuba e na União Soviética, com o tempo o jornalismo foi ficando mais complexo e passaram a fazer uso de normas editoriais. Gregório diz que é possível que os estudos sobre as técnicas sejam mais abundantes, mas que estes estudos envolvem ética. Diz que os **manuais estão além disso, que estão em diferentes sociedades e regimes de governo** [capitalista ou socialista] e complementa: *manual é uma síntese do que deve ser passado para os profissionais. Foi Pompeu de*

Souza quem levou o manual para a redação do Diário Carioca. Na Europa tem manuais que independem do regime político. Manual é a aceleração do processo em síntese. A Constituição [Federal] também é um manual, mas o conjunto de coisas que derivam dela é muito maior. Um aluno diz que o manual supre a necessidade pela não existência de escolas de jornalismo. Gregório diz que a explosão das escolas de jornalismo vem depois da ditadura, e que no próprio período da ditadura surgiram muitas escolas, porque a partir de 1969 foi criada, por decreto, a necessidade de criação de escolas, exigindo a formação em jornalismo para o exercício da profissão (DC 14, primavera 2013).

O manual de redação foi apresentado como uma referência da normatividade do fazer jornalístico em todas as disciplinas observadas, sendo mais citados aqueles publicados pelos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo (Estadão). Mesmo na aula de Macário, em que o professor e os alunos coletivamente decidiram os termos que utilizariam na escrita, os manuais desses dois veículos foram consultados. O que me parece interessante de pensar sobre o uso do manual seria seu papel como mais um elemento que contribui para um padrão de ações mais reprodutivas do que inovadoras no ensino dos saberes do jornalismo. Entendido como *uma síntese de como fazer jornalismo*, por mais que esteja sujeito a alterações, é um instrumento normativo que prevê a reiteração de uma homogeneização no tipo de narrativa produzida pelo jornalismo. Sobretudo, prevê as ações que envolvem a produção da narrativa jornalística a partir dos valores do mercado e em consonância com um paradigma de pensamento simplificador para a leitura da realidade. Utilizado como uma referência nas disciplinas, não apenas sugere a reprodução da estilística de texto dominante, mas principalmente o comportamento mecanicista nos modos como a realidade será abordada, enfocada, traduzida e narrada nas diferentes fases do percurso produtivo das notícias. Com a finalidade de *homogeneizar a linguagem* e os comportamentos para a construção do texto jornalístico, o manual de redação pode ser entendido como um compêndio dos procedimentos arrolados como saberes de profissão, saberes esses que podem ser pensados em consonância com o que ensinou Gaye Tuchman (1993): como um ritual estratégico com a finalidade de conferir objetividade jornalística aos fatos.

Ao longo das observações fui percebendo mais a reprodução de prescrições de técnicas e modos de fazer do que sugestões de mudanças e/ou complexificações destas. E cabe destacar que no acompanhamento das disciplinas (tanto práticas quanto teórica) de Zeta pude escutar mais sugestões que iriam noutro sentido e até mesmo questionamentos por parte dos alunos, apesar de predominarem as reproduções do que já vem sendo feito no jornalismo. Não apenas os saberes de reconhecimento, orientados pelos valores-notícia e critérios de noticiabilidade, mas também os saberes de procedimento (que envolvem apuração, entrevista, checagem e relação com as fontes) e os saberes de narração (a estrutura e a linguagem do texto jornalístico) apareceram no ensino como

mais afeitos a reiterar “as coisas como são” do que a promover reflexões críticas sobre as práticas adotadas que, sobretudo, fossem capazes de permitir uma melhor compreensão dos processos simbólicos envolvidos no percurso produtivo das notícias.

Pelo que pude observar no ensino sobre a prática jornalística, a ênfase recai no cumprimento das técnicas, num viés em que os valores profissionais guardam mais relações com aqueles arrazoados pelo mercado, do que centrado nos valores que dotam de relevância os processos cognoscitivos e simbólicos, que concebe os jornalistas como intérpretes da realidade (ALSINA, 2009). Mas também observei que os valores (capitalistas) do mercado e os vieses de pensamento relacionados ao paradigma moderno-positivista perpassavam também algumas concepções utilizadas no ensino da teoria para pensar as práticas. Desse modo, os ensinamentos sobre a teoria pareciam destacar mais as concepções reprodutoras de determinados valores e visões de mundo – capitalistas e modernos – do que a promover uma epistemologia mais afeita à reflexão crítica sobre a ingerência do jornalismo nas produções simbólicas e culturais da sociedade. É sobre esses ensinamentos que passo a refletir.

6.2 De que jornalismo se está falando? Os discursos sobre a teoria e as possibilidades de apreensão da realidade

O ritual estratégico da objetividade (TUCHMAN, 1993), que pode ser percebido nas prescrições dos saberes de profissão, ancora-se numa perspectiva positivista que prevê a prática supostamente capaz de apartar o sujeito dos processos tanto de observação quanto de narração da realidade. Normatizando os comportamentos e o discurso em torno da objetividade jornalística, que deve ser expressa tanto na postura do profissional quanto na estilística do texto, esses saberes acabam mais centrados nos procedimentos técnicos para a ação do que nas formas pelas quais esta ação se concretiza pelos processos simbólicos. Desse modo, contribui para que os valores do mercado, que é o regente das técnicas, sobreponham-se aos valores sociais da profissão, resultando nas dificuldades de compreensão sobre o papel e a responsabilidade social dos jornalistas no processo de construção social da realidade. O encontro com as teorias seria, então, um caminho para as reflexões sobre as formas como essas relações se estabelecem; um espaço profícuo para o incentivo da práxis.

Ao observar os ensinamentos teóricos sobre o jornalismo, percebi que os saberes de profissão também compunham o repertório discursivo sobre a prática jornalística a partir das quais eram feitas reflexões conceituais. Mesmo que essas prescrições fossem de certa forma tensionadas

pelos professores, inclusive pela adoção de autores e teorias críticas ao modelo de pensamento subjacente a estas prescrições, em muitos momentos percebi que os discursos acabavam por reiterá-las mais do que contribuir para um pensamento crítico potencialmente transformador dessas práticas. Nos contrastes entre os diferentes discursos sobre a teoria e a prática ensinados foi possível melhor compreender o que ensina Luiz Gonzaga Motta: “na área acadêmica dos estudos de jornalismo, ainda que o campo seja bastante confuso, encontramos hoje um paradigma bem consolidado e diretamente vinculado ao exercício profissional. É o paradigma da objetividade, cujas raízes epistemológicas estão no empirismo funcionalista” (MOTTA, 2002, online). De acordo com as observações de pesquisa, tal paradigma não estaria orientando apenas os saberes de profissão sobre a prática, mas de algum modo perpassando reflexões conceituais na crítica sobre esta.

Cabe destacar que esta pesquisa não pretende adentrar em uma discussão filosófica acerca do conceito de objetividade ou mesmo sobre a pertinência ou não da adoção das normas estilísticas que conferem uma aparência objetiva ao texto jornalístico. O que este estudo pretende discutir é a necessidade de uma maior problematização do fato de que, mesmo com esta “roupagem objetiva”, prescrita pelos saberes de profissão, o processo produtivo das notícias está impregnado pela subjetividade dos jornalistas. O reconhecimento desta necessidade se deu pelo entendimento de que o papel dos jornalistas no processo cognitivo de construção social das notícias pode estar sendo relegado a um plano inferior no exercício crítico sobre a prática profissional proposto no ensino do jornalismo, compreensão esta que se deu também a partir das observações do ensino envolvendo as teorias.

As discussões sobre os ensinamentos teóricos são, aqui, mais centradas nas observações das disciplinas ministradas pelos professores Naiara (Alfa) e Gregório (Zeta), que contemplavam diretamente as teorias e os conceitos mais utilizados nos estudos do jornalismo, mas também são trazidas situações observadas nas aulas de outros professores, quando pertinentes à análise. Entre as teorias do jornalismo ensinadas em ambas as disciplinas, no período da pesquisa, estavam a estruturalista, a construcionista, da ação organizacional, da ação política, do espelho, do agendamento, hipodérmica, newsmaking, gatekeeper. Na disciplina da professora Naiara, apenas dois autores foram destacados como referenciais durante o período da observação: Miquel Alsina e Nelson Traquina. Já na do professor Gregório, autores que integram as compilações dos livros de Traquina, como Bird e Dardene, Warren Breed e Noam Chomsky, também foram citados, num universo de teóricos que incluía Lorenzo Gomis, Cristina Ponte, Tobias Peucer, Otto Groth, Robert Park, Walter Lippmann, Michael Shudson, além dos brasileiros Luiz Beltrão, Nilson Lage, Adelmo

Genro Filho, Eduardo Meditsch, Sylvia Moretzshon, Gislene Silva, entre os que pude acompanhar sendo referenciados em aula. Cabe uma digressão para ressaltar que a totalidade das teorias abordadas provinha de países ocidentais, a maior parte dos autores não eram brasileiros, assim como as mulheres eram minoria entre esses.

Grande parte das teorias e dos autores discutidos nessas disciplinas adotavam perspectivas críticas relacionadas às vertentes de pensamento oriundas da chamada virada linguística, como as construcionistas, semiológicas e epistemológicas. Por esses prismas, a produção simbólica se destaca e a participação do sujeito na construção dos objetos observados é prevista como central e também participe dos processos de construção discursiva e social da realidade. Entre as principais convergências epistemológicas destas correntes teóricas está a crítica ao paradigma positivista que sustentou a criação do jornalismo capitalista norte-americano, lugar de origem das normas que circunscrevem os saberes de profissão ainda prevalentes no mercado jornalístico em diversos países ocidentais, incluindo o Brasil. A adoção dessas vertentes de estudos, principalmente relacionados à virada linguística, pode ser considerada mais recente no ensino do jornalismo em nosso país, depois de um período de certa hegemonia das correntes funcionalistas, marxistas e dos estudos sobre a indústria cultural nas pesquisas e teorias ensinadas (MOTTA, 2002, online). Entretanto, mesmo com a ampliação das diferentes perspectivas teóricas nos estudos do jornalismo, o campo ainda não estruturou um paradigma capaz de fazer com que as críticas produzissem efeitos capazes de abalar as estruturas que consolidam o paradigma da objetividade, conforme afirma Motta (2002). Esta seria a racionalidade predominante no universo simbólico do mercado de trabalho, mas também estaria perpassando as formas pelas quais o jornalismo ainda pode ser compreendido e ensinado no âmbito da universidade.

Entre as teorias do jornalismo, a do “espelho” (vinculada a um paradigma positivo-funcionalista) foi apresentada nas aulas Naiara e Gregório como uma das mais criticadas:

[turma profa. Naiara] Na discussão sobre as provas, Naiara diz que o maior erro possível cometido pelos alunos foi a escolha da teoria do espelho como a resposta e diz: *se ela [ombudsman da Folha] diz que o repórter não relatou direito a realidade, como vocês dizem que foi a teoria do espelho? Eu já disse a vocês que a teoria que mais falha é a do espelho* (DC 13, verão 2013).

[turma prof. Gregório] O professor explica que algumas teorias são mais abrangentes, totalizantes. Diz que de acordo com a Teoria do Espelho ou Hipodérmica, a mídia dá uma informação e as pessoas incorporam como uma realidade em si. Explica que *essa teoria foi uma primeira forma de tentar sistematizar o poder do jornalismo, mas caiu em desuso e é uma das mais criticadas*. Gregório diz que se a mídia não é um espelho, nenhuma forma de representação do mundo é um espelho, *nem a antropologia consegue apreender a realidade como espelho, porque a realidade é movimento. Podemos dizer que o jornalismo é menos espelho do que outras áreas, que é um espelho mosaico em conjunto com outras áreas* (DC 17, primavera 2013).

No universo das teorias majoritariamente adotadas pelas disciplinas, não há espaço para pressupostos positivistas de compreensão dos processos produtivos (sobretudo os interpretativos) na construção noticiosa. Nesse sentido, a reflexão estava teoricamente orientada por vertentes que colocavam “em xeque” as bases do que Motta denominou de “paradigma da objetividade” que, entre outras coisas,

postula que a linguagem é uma cópia do real, que o mundo real das coisas (e dos acontecimentos) existe independentemente de nós, é um mundo prévio e autônomo em relação ao observador-intérprete. Os fatos, diz o paradigma, devem falar por si mesmos. Existe um realismo ingênuo e um realismo crítico, que não confia apenas na experiência, mas também na razão e no método, posição evidentemente mais comum hoje em dia nos círculos funcionalistas. Os fundamentos de ambos estão, entretanto, na mesma convicção de que a realidade existe independentemente de quem a observa e o jornalista, por uma atitude imparcial, é capaz de observar a realidade de forma neutra, sem julgamentos prévios, sendo capaz de transcrevê-los de forma objetiva, sem contaminar-se com opiniões (MOTTA, 2002, online).

No entanto, pude perceber tensões entre o que previam as teorias mais abordadas (de base não-positivista) e algumas prescrições/justificativas feitas pelos professores nas discussões sobre as práticas, no contexto da reflexão teórica das mesmas. Em muitos momentos, quando falavam sobre as práticas, os docentes pareciam não problematizar suficientemente o determinismo das regras criadas pelo mercado, nem mesmo complexificar os processos de construção simbólica nelas envolvidos. Alguns discursos chegavam até mesmo referendar a adoção de atitudes “imparciais” e “neutras” para o cumprimento das recomendações procedimentais de observação da realidade, tomada como externa, para transcrevê-la de forma “objetiva”, sem “contaminação” de qualquer subjetividade nas narrativas jornalísticas:

[turma profa. Naiara] Naiara vai direto para o quadro branco e coloca uma lista com os temas que vai discutir na aula de hoje (Ideia de Campo de Bourdieu; A construção social da notícia x realidade; O triunfo da objetividade (versus subjetividade); Queda da teoria hipodérmica – efeitos das notícias (longo prazo); Agenda Setting – agendamento e seus efeitos – imprensa promotora da agenda do público; Newsmaking: o processo de construção (produção, circulação e consumo); Distorção involuntária; Espiral do silêncio; O gatekeeper; As teorias do jornalismo: porque as notícias são como são, os jornais, a imprensa como é; Critérios de noticiabilidade; Valor notícia; Rotinas Produtivas). [...] Quando fala sobre o item “construção social da notícia x realidade”, Naiara explica aos alunos que ***a função da construção da realidade é articular a percepção com a escrita***. A professora diz que ***o jornalismo registra as coisas mais importantes que acontecem num período e que os jornais são o suporte de registro da realidade e servem como documentos para os historiadores conhecerem uma época***. Ela explica aos alunos que não quer que eles definam o que é a construção social da realidade, ***mas que pensem se o jornalismo faz ou não***. Não há discussão na aula, ela apenas fala e os alunos escutam. [...] Quando a professora fala sobre o item ***objetividade x subjetividade***, recomenda aos alunos: ***Você precisa adotar seu comprometimento até o último ponto cerebral com a objetividade***. Ela diz que ***a objetividade plena***

é um mito. Diz que a meta é o parâmetro, mas não vou conseguir fazer o ideal, que está no âmbito da filosofia. O mito é a falha que fica. Uma aluna comenta que o texto de Traquina sobre objetividade e parcialidade é um texto difícil. Naiara explica que *ser parcial é só tomar um lado*. [...] Em seguida, ela fala que *a revista Caros Amigos é um veículo de militância de esquerda. Ali, você pode dizer o que quiser. Como exemplo de jornalismo isento, Naiara traz a Folha de S. Paulo*. A professora explica o que seria a parcialidade: *Quanto mais você adjetiva um texto, mais você está sendo parcial. Se você tá num veículo de imprensa que é um negócio, e não militância, você tem obrigação de ser o mais imparcial possível*. Ela diz que os donos de veículos têm interesses e que na hora de publicar uma matéria, por mais imparcial que esta matéria seja, eles podem mudá-la. Fico pensando que esta discussão sobre realidade, objetividade, etc., dependendo da abordagem, pode ser ainda mais complexa de se compreender para quem está entrando no curso de jornalismo. Fico intrigada porque a professora não problematiza essas questões muito mais do que isso, mas como é uma aula de revisão, talvez eu esteja sendo precipitada em pensar que a abordagem é superficial. [...] Naiara diz que *a personalização na escrita você só vai conseguir fazer quando estiver rodado [com experiência]. Quando você fizer uma matéria, vai fazer segundo fulano. Você coloca na boca de outra pessoa*. [...] Sobre Newsmaking, a professora diz: *É a indústria da notícia, que vai desde a hora que o repórter descobre um evento, vai escrever e depois vai ser publicado. É o processo cotidiano de fabricação da informação e transformação num produto*. Ela emenda essa fala com o outro item do rol colocado no quadro, que é sobre distorção involuntária e diz: *Vai haver uma certa distorção involuntária no processo produtivo das notícias porque não dá pra cobrir tudo. Às vezes a distorção vai acontecer porque você está numa classe diferente e não vê as coisas do mesmo jeito*. [...] Um aluno diz que entendeu que uma teoria engloba a outra e que não conseguiu entender as teorias do agendamento e do gatekeeper e a professora responde: *Gatekeeper não é teoria. É um elemento que tem poder de decisão para determinar o que pode ou não se tornar notícia*. E continua: *o editor é um vendedor de verduras. Tem 5 temas para vender e não tem poder total. O Gatekeeper, em si, é um sujeito que decide. Gatekeeper é uma ideia que vem da sociologia. Uma ação pessoal que vai decidir sozinha. Prefiro [usar] a figura do gatekeeper e não teoria. Newsmaking também. Não dá pra chamar isso de teoria. É a produção do produto o tempo todo*. [...] Rotinas produtivas vão desde o surgimento da pauta, passando pelas fontes e aquilo que você vai escrever de maneira isenta. (DC 08, verão 2013).

É possível perceber nos ensinamentos da professora Naiara alguns pontos que relacionam a linguagem jornalística a uma determinada noção de objetividade. Mesmo que seja admitida a impossibilidade de uma objetividade plena, bem como a existência de diferentes visões entre os sujeitos que narram e os que são narrados (a exemplo das distintas visões de classe trazidas naquela aula), a professora parece contraditória ao ter sido veemente na recomendação de que os alunos adotassem *um comprometimento até o último ponto cerebral com a objetividade*. A construção social da realidade, segundo Naiara, estaria diretamente associada à escrita. Contudo, essa escrita, que articularia *a percepção do real*, deveria ser fruto da adoção de determinados comportamentos e procedimentos (por parte dos jornalistas) que resultassem numa narrativa objetiva. E os comportamentos recomendados para que essa objetividade fosse alcançada previam a adesão a uma postura “imparcial” para a leitura da realidade e uma redação isenta na produção das notícias. A imparcialidade, nesse sentido, é não apenas algo possível, como recomendado, e o jornal Folha de S. Paulo seria exemplar da concretude dessa possibilidade e, sobretudo, referência de jornalismo.

A possibilidade de adoção de uma linguagem e de uma postura “neutras” por parte dos jornalistas foi ressaltada por Naiara em diferentes aulas:

[turma profa. Naiara] Naiara passa a falar sobre a prova. Ela diz que os alunos usaram um tom confessional na prova e que não quer saber disso, e completa: *não me interessa como você chegou a uma conclusão, eu quero saber qual é a teoria*. A professora explica que **o tom confessional é marcado pelo uso da primeira pessoa, o que no texto jornalístico não se usa**. Ela recomenda **buscar um texto o mais neutro possível e diz que esse texto é possível de ser feito com o uso de uma linguagem neutra**. Naiara diz que **mesmo em vídeo deve-se narrar de forma neutra**. *Estou pedindo que sejam neutros e não usem “eu”* (DC 13, verão 2013).

[turma prof. Naiara] Naiara comenta com os alunos que estaria havendo uma controvérsia para o uso da palavra “menor” [de idade] e **começa a criticar o que ela chama de processo político de assepsia na linguagem dizendo: *está havendo um processo político de fazer assepsia na linguagem. Em vez de limparem os problemas das ruas, resolvem fazer isso com a linguagem, que não se pode falar assim ou assado***. Pelo que entendo no contexto da fala de Naiara, ela está questionando a linguagem como se fosse algo que nada teria a ver com a “realidade”, e que as pessoas estariam mais preocupadas com o tipo de palavras que utilizam para nomear do que com a realidade das ruas. Estranho (DC 19, p. 02).

Já o professor Gregório costumava historicizar e contextualizar mais as teorias e os conceitos abordados em suas aulas. A linguagem também era destacada nas análises sobre a produção das notícias, ainda que guardasse mais relações com as normas do ‘jornalês’ do que com suas construções discursivas. Mesmo assim, em muitos momentos, identificava mais nas explicações de Gregório certa justificativa dos procedimentos e menos uma problematização das práticas e de seus efeitos culturais. O processo interpretativo era mencionado como existente, mas os discursos dos professores, ao privilegiarem uma justificação, pareciam não aprofundar as reflexões sobre como esse processo se opera na prática. Os valores (e o peso) do mercado também se evidenciavam nessas ponderações sobre a prática, o que em alguma medida restringia a discussão sobre as notícias mais aos seus aspectos (e valores) mercadológicos do que culturais e/ou sociais:

[turma professor Gregório] O primeiro texto a ser discutido é de Bird e Dardene. A aluna Kátia faz alguns comentários das relações entre antropologia e jornalismo a partir do texto e logo o professor pergunta: *o que dá para comparar entre jornalismo e antropologia?* E a aluna responde: ***ambos fazem narrativas, mas o jornalista teima em dizer que é sempre objetivo***. Gregório diz que **uma das discussões sobre a objetividade do jornalismo diz respeito ao uso da primeira pessoa na escrita jornalística, que busca refletir em que medida o olhar do jornalista contamina o texto**. Ele explica que **o abandono do uso da primeira pessoa no jornalismo é uma tentativa de atender a um auditório variado, que tem a ver com uma ideia do mercado, com os propósitos de fazer com que o público ficasse fiel**. Como um negócio, o jornalismo teria que ter público e cultivar o consumo de produtos, tanto físicos, como carros, quanto de ideias. O professor explica que a forma de legitimar isso é o abandono da primeira pessoa na escrita: ***O caráter opinativo [do jornalismo] vai sendo abandonado. O jornalismo abandona o olhar pessoal. No entanto, esse olhar está presente nos verbos, nos recortes. Mas a antropologia não lida com o presente imediato e não está preocupada com o mercado de consumo***. Gregório diz que **a observação que o jornalismo faz da realidade não se dá abordando os assuntos em profundidade, mas que ao lidar com o que é efêmero se distancia de outros campos do conhecimento**. O professor faz distinções sobre antropologia e jornalismo destacando a relação diferenciada que ambos têm sobre o tempo que se dedicam a observar, a produzir conhecimentos sobre a realidade e, pelas primeiras falas, há o componente mercadológico do jornalismo como um dos principais diferenciais. [...] O professor diz que a antropologia acusa o jornalismo de não ir a fundo, de resumir o

que foi dito (por um antropólogo ou por um estudo antropológico) em três linhas, mas que o jornalista justifica que tem os outros especialistas, e *cada um terá suas duas ou três linhas*. Diz que **o jornalismo vai atrás dos fatos e um aluno diz que é função do jornalismo simplificar**. Gregório então diz: *A linguagem vai tendo necessidade de se tornar mais clara quando a sociedade se torna mais complexa*. O professor conta que um autor, que não conseguiu anotar o nome, teria escrito um texto inteiro com palavras que ninguém entende e que teria também “traduzido” o hino nacional brasileiro utilizando palavras mais coloquiais. Ele dá esse exemplo, de como **pegar uma linguagem mais hermética e transformar num texto de amplo alcance, como uma das funções que cabem ao jornalismo** e diz: *É a ideia de clareza, verossimilhança e concisão*. Ele diz ainda que *o discurso tem que ser coerente para que nos aproximemos ao máximo da verdade* e faz alusão à retórica, de Aristóteles. Gregório explica que **a ideia desta lógica é a de eliminar as contradições do discurso, mas que essa ideia entra em conflito com a dialética, que afirma ser necessária a contradição, onde se apoiaria o jornalismo**. [...] **Uma aluna pergunta se o texto [lido por eles] não estaria defendendo construções narrativas mais profundas e o professor explica que a notícia, como gênero, é mais um registro**. Mais adiante fala que a notícia séria, relevante, a *hard*, pode estar em algo bizarro, e que a *soft*, mais trivial, pode estar no orçamento da União. *Isso acontece na linguagem, que pode ser mais dura ou mais leve. Para cada história temos que reduzir o número de registros. A antropologia, quando crítica, talvez queira mais informações. No caso dos índios, por exemplo, demandaria fazer um jornal sobre indígenas. O jornalismo segmentado é decorrente da sociedade industrial*. [...] O professor diz que **o jornalismo tem rotinas, e que a crítica é a de que o jornalismo está narrando do mesmo modo em diferentes veículos**. Explica que **o jornalismo poderia buscar um outro olhar, mas que às vezes não há interesse em diversificar olhares, e sim manter as mesmas fontes**. Gregório diz que **outra crítica é sobre o texto jornalístico, que segundo os críticos poderia ser mais atraente**, e diz que *isso depende do estilo de escrita*. O professor cita o caso de uma notícia dada pela Folha de S. Paulo, que teria sido redigida com um estilo de texto diferenciado, narrando tudo que aconteceu num jogo de futebol mas não teria dado o resultado da partida. Com esse exemplo **o professor pede que os alunos tenham cuidado ao escrever num estilo diferenciado para não perder o essencial**. [...] Um aluno pergunta se *não está na hora de uma nova forma de escrever* e o professor responde: *depende de como seria*. Gregório explica que **para muitas matérias há necessidade de uma estrutura que responda algumas questões**. [...] Um aluno destaca no texto o fato dos jornalistas terem dificuldade em aceitar que as notícias sejam estórias. O professor explica que **os jornalistas gostariam de escrever de forma mais atraente, mas que a empresa vai determinar a forma de escrita por conta do processo industrial**. Ele diz: *tem jornalistas que conseguem até ganhar prêmios e se dedicam a grandes reportagens, outros viram escritores. A questão é o processo industrial. O desafio é contar histórias mais criativas dentro de um processo industrial como o das empresas*. [...] Mais adiante comenta: *Todo conhecimento será limitado não só porque não consegue acompanhar tudo o que houve, mas porque o que já houve é também um processo. O ser que se pretende conhecer está em movimento. O conhecimento é um processo em movimento. O jornalismo tenta resolver pela evidência do que houve, tentando se aproximar ao máximo do real. Por isso a ideia de verdade vem sendo pensada como verossimilhança no jornalismo*. Gregório diz que o papel da crítica é importante para que se possa tentar transformar a forma do texto. Depois fala que o mito tem valor de crença, que por isso se fala nos valores do jornalismo, na tribo do jornalismo, formas como jornalistas falam, como se relacionam, como escrevem. Explica que, **ainda que o jornalismo se transforme, alguns valores como o interesse público, os valores éticos e estéticos permanecem**. [...] O professor comenta que cada vez mais há livros discutindo discurso, retórica, silêncios no jornalismo, e que *esse interesse vem da questão do uso da linguagem, da eficácia, o que rende de interesse humano e público, das questões de mercado e da sociedade* (DC 10, primavera 2013).

É interessante perceber no fragmento de diário acima como as interpretações dos alunos sobre um texto provocaram uma discussão crítica acerca da objetividade dos jornalistas. Mas, pelo que pude perceber, criou-se um contexto em que essas posturas acabaram sendo mais justificadas pelas contingências profissionais, previstas nos saberes de profissão, do que mais enfaticamente problematizadas pelo professor. As explicações de Gregório se deram a partir de uma noção da linguagem que se basearia, sobretudo, na estilística do texto, no peso das normas do mercado e nos

efeitos de verdade pretendidos na leitura da realidade. Pode-se depreender, subjacente a essas justificações, uma noção de linguagem que prevê que a objetividade jornalística obedece a uma lógica que vai desde a escrita impessoal (a fim de que o texto não se “contamine”), passa pelas noções de evidência e clareza, junto com as noções de verossimilhança, até a concisão, características desejáveis para uma aproximação da verdade nos relatos sobre a realidade. Nesse sentido, parece haver um reforço da “informação como um valor, em detrimento das questões mais complexas afeitas ao processo de comunicação, [indicando que] este discurso construído para pensar a prática, na verdade, pouco a problematiza; ele não se faz crítico em relação às incoerências que naturalmente despontavam” (RESENDE, 2007, p.86). Do mesmo modo, a capacidade de agência dos jornalistas não era enfatizada e o convite à reflexão sobre se *não está na hora de uma nova forma de escrever* é sobreposto por um discurso mais conformista.

Percebi ao longo da pesquisa que um estilo de texto mais descritivo, que admitisse o lugar de fala do enunciador e previsse inclusive o uso da primeira pessoa – ao estilo da linguagem adotada pelo “Novo Jornalismo” e pelo “Jornalismo Literário” – foi desestimulado pela professora Naiara e não muito recomendado pelo professor Gregório. Isso faz pensar se a questão de fundo não seria também o ideário da objetividade jornalística, que determina o apagamento do sujeito, ignorado no processo interpretativo, com o objetivo de buscar uma objetividade capaz de sustentar o status de verdade em consonância com as normas profissionais que ainda são vigentes. Por esse ideário, o gênero notícia é o mais aproximado dos efeitos de verdade a que se propõe a objetividade jornalística clássica (que pressupõe neutralidade e imparcialidade no relato), o que talvez justifique ser focado em detrimento dos demais gêneros. Nos procedimentos recomendados para a produção da notícia “objetiva”, o apagamento dos sujeitos se destaca, nos moldes do que prevê o cientificismo. Com esse apagamento parece haver a busca por uma imparcialidade dos sujeitos no ato de observar e narrar os fatos, negando o processo interpretativo subjacente a essas ações. Isso aparenta um desejo de que as notícias expressem fatos brutos, sem intervenção humana, o que, como ensina Cornu (1999), prevê também o jornalista como um sujeito passivo que “recebe e restitui os elementos da realidade que lhe são dados ou que observa. A verdade tenderia, então, para a simples reprodução da realidade ou, mais exactamente [sic], para o seu mero reflexo” (CORNU, 1999, p. 339). No mesmo sentido, a noção de imparcialidade adotada “dá a entender que o jornalista, como intérprete dos acontecimentos, poderia colocar-se na situação de 'observador imparcial’” (CORNU, 1999, p. 353).

A prescrição de perseguir uma objetividade “que permitiria aspirar à verdade da observação

– no sentido de uma verdade incontestável” (CORNU, 1999, 353) pode ser percebida em diferentes estratégias como, por exemplo, no uso de fontes, nos termos colocados por Naiara: *Quando você fizer uma matéria, vai fazer segundo fulano. Você coloca na boca de outra pessoa* (DC 08, verão 2013). Segundo justificou a professora, as fontes conferem a possibilidade de criar o *contraditório* [que] *é o mais importante do jornalismo. [O contraditório] é o encaixe que dá objetividade e equilíbrio às notícias* (DC 13, verão 2013). Nas recomendações de Naiara parece não só prever o uso da fonte como vozes que servem para um apagamento do sujeito-jornalista, mas também como um elemento com isenção diante dos fatos que concederia uma “situação de idealismo objetivo” (ECO *apud* ALSINA, 2009). No entanto, “a fonte não é feita de realidade objetiva independente, mas é constituída sempre a partir de outras mensagens. O jornalista, que parece explicar um fato, na verdade o que faz é explicar o depoimento de um suposto fato. Estamos então, talvez, diante da produção de notícias através de notícias, o que gerará, segundo Eco (1979:27), uma situação de idealismo objetivo” (ALSINA, 2009, p. 255).

Na busca da objetividade (que está assentada no paradigma positivista), outras narrativas jornalísticas e estilos de escrita (que não sejam a notícia) pareciam, portanto, dificultar esse objetivo, principalmente para aqueles que ainda precisariam “dominar” a estilística da notícia – e seus modelos de apreensão e narração da realidade. E uma “personalização” da escrita, segundo Naiara, só se *vai conseguir fazer quando se estiver rodado [com experiência]* (DC 08, verão 2013). Assim, talvez, em nome de um ideário de objetividade, justifica-se o enfoque nos procedimentos de produção das notícias e a impossibilidade, segundo a professora Naiara, da escrita de outro tipo de narrativa:

[turma prof. Naiara] A professora lê a abertura de uma matéria sobre Regina Duarte, feita pela revista Bravo, que traz o seguinte: “A tarde do dia 7 de dezembro começou muito abafada em São Paulo. Os termômetros marcavam 34° quando Regina abriu a porta do apartamento onde mora, no bairro nobre dos Jardins. Paulista de Franca, a intérprete de 66 anos me recebeu à moda carioca. Usava um shortinho estampado, uma camiseta regata branca e sandálias do tipo havaianas⁵⁰”. Em seguida, a professora comenta a abertura da matéria: *Até aqui, é puro jornalismo literário. Não pode fazer isso não* (DC 22, verão 2013).

[turma profa. Naiara] Naiara lê a Folha de S. Paulo no Ipad para dar um exemplo. Lê a matéria sobre o jovem que atropelou e arrancou o braço de um ciclista. A professora elogia a forma como abriram o texto explicando que o repórter não usou nariz-de-cera. Ela explica aos alunos: *nariz-de-cera é quando abre dizendo que as 5 da manhã fulano acordou, pegou a bicicleta e foi para tal lugar*. Naiara mostra aos alunos a foto publicada no jornal e depois **explica a diferença entre nariz-de-cera e gancho: incompetência faz mais nariz-de-cera, o talento faz o gancho**. [...] A abertura da matéria na Folha, elogiada pela professora, pode conferir melhor depois, acessando em casa, quando da escrita do diário. Foi feita da seguinte maneira a abertura: “Um estudante de psicologia de 22 anos atropelou no começo da manhã de ontem um ciclista na avenida Paulista, na região central de São Paulo. O impacto fez com que o

50 Busquei a matéria lida pela professora no site da revista, onde pude acessar o texto completo.

braço da vítima fosse decepado e jogado para dentro do carro. O motorista fugiu, atirou o membro num rio e só então se entregou à polícia” (DC 19, verão 2013).

O peso do mercado nas normas discursivas e sobre as posturas dos jornalistas, de modo geral, era perceptível em alguns dos discursos dos professores e dava os contornos de uma noção mais determinista acerca do fazer jornalístico. Nas aulas da professora Naiara, por exemplo, o jornalismo era não apenas bastante associado ao capitalismo, como também as notícias, as funções dos profissionais e o poder (econômico e dominante) das empresas apareciam marcados em suas falas com termos que denotavam um sentido mercadológico. Deprendia, muitas vezes, das discussões promovidas pela professora, certo poder determinista tanto do mercado sobre o jornalismo, quanto do capitalismo sobre a sociedade:

[turma profa. Naiara] Uma aluna pergunta para Naiara: *o que você achou da demissão do pessoal da [revista] Caros Amigos? Que foram demitidos porque estavam em greve.* Naiara responde: *ah, pois é. Os coleguinhas esquerdistas. Mas o jornalismo é capitalismo. Tinham essa coisa de que o jornalismo na Carta Capital [confunde o nome das revistas] era socialismo, mas na hora que não tem como pagar, aí é capitalismo. Quando a causa envolve nosso ganhar a vida, aí é que é. A causa não faz isso por você. O jornalista, que é prêmio Nobel da Paz, e que é um conservadorista, disse ‘ou você se fode ou fode com alguém’.* E não fui eu quem disse isso, foi o Mario Vargas Llosa quem disse no Estadão (DC 19, verão 2013).

[turma profa. Naiara] **Sobre Newsmaking, a professora diz: é a indústria da notícia, que vai desde a hora que o repórter descobre um evento, vai escrever e depois vai ser publicado. É o processo cotidiano de fabricação da informação e transformação num produto. [...] Gatekeeper não é teoria. É um elemento que tem poder de decisão para determinar o que pode ou não se tornar notícia.** E continua: *o editor é um vendedor de verduras. Tem 5 temas para vender e não tem poder total. [...] Sobre Teoria do estruturalismo, Naiara diz: faz parte do mundo que os ricos são mais valorizados. [...] Ela continua: na estrutura do mundo, o capitalismo decide, e tem os movimentos sociais que tentam mudar, mas o mundo é assim* (DC 08, verão 2013).

[turma profa. Naiara] *Telejornais são conjunto de setas que indicam só para frente. Quando termina, você não lembra nada. Telejornal é feito para vender os anúncios do intervalo, é feito para todo mundo, e tem que agradar* (DC 16, verão 2013).

[turma profa. Naiara] Naiara diz que o **New York Times tem receitas muito caras e que é um exemplo de empresa de jornalismo bem-sucedido e um modelo de negócio.** [...] Sobre o item “grau de independência econômica do veículo”, a professora fala: *o nível de independência da Folha [de S. Paulo] é muito maior, e os outros jornais não podem sair atacando todo mundo.* A professora dá a abordagem do jornal Folha S. Paulo sobre o deputado Marco Feliciano como exemplo de independência para fazer a crítica ao poder. Naiara diz que o público evangélico é muito grande e pode não ser bom para os jornais menores ofender Feliciano. Ela explica aos alunos que o público evangélico é muito grande e pode não ser bom para os demais jornais, que seriam menores e menos independentes financeiramente, “ofender” o deputado Marco Feliciano, ou seja, a crítica poderia ser encarada como ofensa. Ela diz que as comunidades homossexuais são as que mais têm capacidade de articulação e completa: *se colocar um homossexual em condição degradante, vê se não vão todos pra rua.* A professora recomenda: *se pensar no público quando fizer a seleção de temas. Não tem como fazer matéria neutra sobre invasão de terra. Diz que principalmente no interior existem muitos produtores rurais.* [...] No próximo item, “Público, Anunciantes” (que estava associado à famosa frase: Toda notícia que couber, o leitor apreciar e o anunciante aprovar, a gente pública) a professora diz: **Como saber se o anunciante aprova? A história do veículo é que define quem são os anunciantes.** [...] Naiara fala sobre baixo nível educacional da

população, o que seria perceptível nas cartas dos leitores enviadas às redações dos veículos, e diz: *esse é o público de vocês. Nós não somos um país de alta cultura e boa parte da população se alfabetizou pela TV ou pelo rádio. Quantas pessoas vocês conhecem que leram Shakespeare?* [...] Naiara fala sobre a matéria da revista Bravo e diz que a pauta poderia ter caído, já que não correspondeu ao que a assessora de imprensa teria sugerido (a matéria a qual a professora se refere seria uma entrevista com a atriz Regina Duarte que teria sido sugerida pela assessora de imprensa como se a atriz fosse falar sobre política, assunto que a entrevistada teria se recusado a falar e que, portanto, segundo a professora, poderia ter derrubado a pauta) A professora explica que uma pauta cai quanto um repórter vai cobrir um assunto que não corresponde ao que motivou a pauta, e diz: *precisa de um tempo de estrada ou DNA pra não derrubar a pauta e virar [virar a pauta, o foco do assunto]. Tem gente que com 16 anos já tem um DNA, já quer ir atrás das coisas. Fico imaginando: o que leva as pessoas a fazerem as coisas? Cegonha só serve como metáfora para nascer, no jornalismo, não. [...] Você pode ter suas causas, mas relação patronal é relação patronal. A Caros Amigos, a companheirada, fez greve e deu no que deu. E é assim, fez greve no Estádio, vai pra rua. Eram companheiros, e agora ficaram como?* [...] Conta que na revista Bravo teriam recebido ligações da assessoria de imprensa de Regina Duarte e que publicaram os bastidores da reportagem na carta da redação. Naiara diz: *o público da Bravo, mesmo que veja, finge que não vê telenovela.* Depois complementa: *queria que vocês entendessem essa carta [do editor] como um lado de cá do jornalismo. E, vejam, assessor de imprensa faz isso: ele vende.* [...] Sobre o item *Newsmaking*, a professora diz: *é o processo de construção todo dia. Gatekeeper é essa questão de selecionar os temas que estou falando. Essa discussão teórica é só nós na universidade que fazemos, nos veículos não vão discutir isso, vão fazer com base em critérios práticos de mercado, não vão fazer essa discussão que fazemos na aula* (DC 22, verão 2013).

As explicações da professora deram pistas para pensar sobre as visões de mundo que permeavam seu discurso, mas, sobretudo, pareciam enfatizar uma noção estruturalista, binária e determinista tanto do jornalismo quanto da sociedade. Uma perspectiva mais conformista foi preponderante nas observações em Alfa, o que me pareceu consoante com algumas das concepções que pude observar também na cultura da cidade de Atenas, universo em que a escuta das expressões *não é culpa de ninguém e as coisas são assim* se destacavam igualmente na universidade. Em Alfa, a professora Selena, em alguns momentos, enfatizava as dificuldades de inovação nas produções culturais brasileiras em função do peso da indústria cultural:

[turma da profa. Selena] Selena diz que existem *poucas fendas, espaços pequenos para se reinventar na produção, para além dos limites das empresas da indústria cultural. A indústria cultural está conseguindo se reinventar em termos de repetição também no Brasil. Seria ingênuo não levar em conta o peso do financeiro* (DC 05, verão 2013).

As relações entre jornalismo e capitalismo me pareceram mais bem contextualizadas nas aulas do professor Gregório, ainda que o peso das normas do mercado também se destacasse:

[turma prof. Gregório] Gregório pergunta o que os alunos sabem de Tobias Peucer e, logo em seguida, comenta que o autor diz que tem que responder algumas questões do *lead*, que ele enfoca o jornalismo versus história, e que esse enfoque é importante neste autor. O professor explica que naquele período de estudos havia uma tradição de enfoque com base na historiografia, que as discussões se centravam entre o que havia e o novo, representado pelo jornalismo, e o velho, que seria a história, e que no campo da história havia uma certa desconfiança com o jornalismo: *A tendência de quem tem poder é ver com certa*

desconfiança aquilo que rompe com a tradição. Gregório diz que esse autor reflete sobre que relato é esse na notícia, os fatos curiosos sobre aqueles que detêm o poder e complementa: *ele [autor] fala uma coisa importante sobre a economia das palavras, sobre a concisão*. [...] Outro aluno comenta que, de acordo com o texto, antigamente não havia critérios no jornalismo, e o professor explica que os jornais, **naquele tempo, escolhiam aquilo que era importante, e que essas escolhas também poderiam ser até de relatos que chegavam das viagens**. Gregório explica que naquele período histórico escrevia-se para um público minoritário, que lia. E complementa: **O capitalismo viu que o jornal era um importante elemento. E a partir da revolução industrial mudaram os critérios de produção das notícias. A divisão social do trabalho, das cidades, ficou mais bem dividida e isso aconteceu também nas redações, e tudo é feito de acordo a cada público. Antes era uma miscelânea, tanto os jornais quanto as sociedades naquele tempo. Foi se criando um fio contínuo [da história] e uma organização [do texto], com o tempo**. O professor explica que hoje o volume de notícias é tão grande que esse fio contínuo da história no jornalismo está cada vez mais difícil. Conta também que **a escolha do jornalismo por um volume maior de notícias em detrimento da análise, que é feita, hoje, apenas por articulistas, aconteceu a partir do jornalismo capitalista dos Estados Unidos**. Menciona que **o lead também surge a partir desse tipo de jornalismo criado nos EUA**. Gregório diz que **o jornalismo americano teve sucesso empresarial por causa disso, diferente do jornalismo francês, e conseguiu alcançar um público maior e mais diversificado**. O professor explica que **esse tipo de jornalismo também gerou críticas em relação à superficialidade e às fontes**. [...] Depois abordam o texto do Warren Breed que, segundo o professor, aborda os fluxos do poder e os constrangimentos dentro da redação. O professor fala que **o texto discute os constrangimentos que limitam a atuação do jornalista no processo de produção das notícias. Diz que o setor comercial é um dos limitadores dentro das empresas**. Ele comenta que muitos jornalistas que fazem uso de câmeras escondidas também acabam portando com eles liminares na justiça para se proteger dos processos, e que **essas possibilidades de processos judiciais movidos contra jornalistas também seriam outro elemento limitador** (DC 11, primavera 2013).

[turma prof. Gregório] Gregório destaca que o **tipo de escrita também depende do público, e que isso está relacionado ao processo industrial**. Ele diz que os outros campos do conhecimento têm dificuldade em entender o processo complexo do jornalismo, e que em geral falam da forma como jornalismo trata os seus campos de saber e depois diz: **as empresas precisam se manter para pagar as pessoas, para ter credibilidade. É um processo complexo**, que no contexto me pareceu ser a questão mercadológica das empresas um fator fundamental para a forma como o jornalismo procede (DC 10, primavera 2013).

O profissionalismo do jornalismo em muitos discursos parecia mais enredado por valores de mercado do que sociais. Cabe destacar que não se trata de aqui questionar a importância desses ensinamentos que envolvem o papel do mercado sobre o fazer jornalístico, mas de problematizar o fato de que essa perspectiva predomine em detrimento da reflexão crítica sobre as práticas simbólicas e suas relações com o plano de valores da cultura na sociedade, mesmo no ambiente de ensino da universidade. Tanto na observação das aulas práticas quanto das teóricas, chamou a atenção a dificuldade de uma práxis, um movimento reflexivo capaz de colocar em diálogo, ao mesmo tempo, teoria, prática e uma crítica capaz de produzir sentidos acerca de como se dá o processo cognitivo no encontro com a realidade. Desse modo, a subjetividade dos jornalistas, como parte da bagagem cultural que participa do processo de construção dos sentidos sobre a realidade, é turvada, assim como a capacidade de agência dos sujeitos frente ao poder das “estruturas”. Por esse prisma, não é difícil entender as dificuldades de compreensão manifestada por parte de alguns alunos sobre o que, afinal, seria a tal participação das notícias na construção social da realidade e os

motivos que levavam Nina (aluna de Alfa) a não acreditar que o jornalismo participasse desse processo, sob a justificativa de que *o jornalismo não inventa os fatos. Hugo Chavez morreu, isso é a realidade* (DC 11, verão 2013).

Mesmo que muitas vezes acabasse prevalecendo a exacerbação do perfil de jornalista assalariado, bastante submetido à empresa e suas normas, em detrimento do perfil de um produtor de conhecimentos sociais, esta ideia não era unanimidade. Tampouco havia unanimidade sobre o que seriam, afinal, os valores que compunham a profissão. De fato, as coisas são sempre mais complexas. Ainda que não houvesse pretensão de escutar discursos uníssonos sobre o que seria a profissão, sequer supondo que haveria um jeito “certo” de ser ou de ensinar, foi interessante observá-los para poder pensar sobre essas complexidades e sobre os diferentes sentidos postos em discurso. Se por um lado a professora Naiara achava que a profissão previa o talento que, segundo ela, seria uma capacidade inata (algumas pessoas teriam *um DNA*) ou adquirida na experiência (quando se está *rodado*), o professor Macário defendia que *quando se fala em profissão, não se fala em talento*. Para ele, uma profissão se aprende. E com o outro:

[turma prof. Macário] Uma aluna diz que teria um dia ouvido de um jornalista que não precisaria ser formado para ser jornalista e Macário comenta: *Vocês costumam trazer figurões nas palestras. O cara tem 80 anos e diz que tudo que sabe aprendeu sozinho. Outro [jornalista] veio [palestrar] e disse que nunca leu um livro. O que é esse autodidatismo no jornalismo? Eu aprendi com os outros. Eles falam de um tempo em que tinha 70% de analfabetos [no Brasil] e que era muito fácil ser jornalista. Ficam velhos e mentirosos. Diz que ele não precisa [de formação] e tu precisas [de formação], porque ele sabe e tu não. Eu fiquei três meses com salário [num veículo] e não escrevia nada, só aprendendo. Hoje não tem mais a redação que ensina. Aí, eles vêm agora com essa história de que aprenderam tudo sozinhos. Então, também não é assim vir [pra redação] alguém que manja de algo, como economia, para transformar esse conhecimento numa linguagem. Eu já nem assisto mais esses caras [os jornalistas antigos e palestrantes]. Agora são velhos mentirosos. Antes eles eram tudo o que era [relacionado à] palavra: jornalista, escritor, publicitário. Isso não quer dizer que não tenham sido bons profissionais. Mas quando tu falas em profissão tu não podes falar em talento. Eu aqui tento ter um método que possa ensinar vocês, e não falar de talento. Tu podes ter um talento, como eles talvez tenham, mas que não sabem falar ou ensinar sobre o que fazem. O cara é um bom jornalista, mas contam uma história tão surreal. Naquela época, entravam [na redação] porque conheciam alguém, mas isso eles não contam* (DC 12, primavera 2013).

Uma profissão que vai pagar o salário (DC 15, primavera 2013) era também o que Macário ensinava aos alunos. Já o professor Laerte achava que trabalhar apenas pelo salário não era suficiente e se posicionava politicamente sobre sua compreensão do que seria a profissão:

[turma prof. Laerte] O professor diz: *O jornalismo anda muito preocupado em dizer o que do que aconteceu. Nesse livro, ele [Alberto Dines] fala: escrever bem é pensar bem. Você escreve porque é algo que você refletiu. É uma síntese de um processo que começa na seleção da pauta. Qual o olhar que você tem para a pauta, para um assunto? Tem os critérios de noticiabilidade, mas é suficiente? No meu entender, não. Precisa de um olhar do fundo da consciência e precisa ter essa pergunta: para quem eu*

trabalho? E isso deve ir além de quem paga o meu salário. Laerte fala em Gramsci e o aluno Zeca diz: Ele [Gramsci] é o Maquiavel marxista. Laerte pergunta *o que era o intelectual orgânico para Gramsci?* e Zeca responde: Intelectual orgânico não é o academicista, é alguém que tem capacidade de dar direção aos processos sociais e ter uma atuação teórica e prática, ter uma práxis. O professor explica que Gramsci enfatizava a educação, e que, **para esse pensador, o jornalista é um intelectual orgânico porque tem em mãos um instrumento importante para esses processos sociais.** Diz que **há modelos de jornalismo de inspiração marxista** e conta: *na região sul da Europa prevaleceu por muito tempo a ideia de informar e formar opinião, e a práxis do jornalista é relatar preocupado com uma formação de opinião.* Depois o professor continua: *voltando ao Dines, com a pergunta 'trabalho para quem', se poderia chegar próximo do que diz Gramsci. Se não plenamente, se eu puder provocar, instigar o leitor, se eu puder orientar no sentido de uma boa reflexão sobre o que aconteceu ao meu redor, onde quero chegar? O compromisso deve ser com a sociedade. Tem de ser a primeira coisa.* Laerte diz que **pensar em despedir o patrão quando seu trabalho não está servindo à sociedade deve ser levado em consideração.** O professor cita Paulo Freire que recomenda **compromisso social com a sociedade** e diz: *quanto mais consigo ser universal, mais consigo enxergar a sociedade.* Laerte diz: **o grande desafio é você conseguir ter uma visão ampla e compreender a diversidade da sociedade, para que possa corresponder à sociedade o que ela faz por mim. É uma visão marxista. Ninguém é uma ilha, aprendemos com o outro. Vocês aprendem não só comigo ou com o Carvalho, aprendem com os colegas. Aprendem com o outro mediado pelo social e isso é uma visão marxista. O compromisso com a sociedade me faz ter uma visão de mundo que possa me ajudar a transformar a sociedade.** O professor explica que temos hábitos comuns e hábitos diferentes, que vivemos numa sociedade multicultural, com muitas culturas e complementa: *perceber isso nos ajuda a alargar nossa visão de mundo. Eu trabalho para transformar a sociedade. Quem tá aqui para ser jornalista apenas para ganhar seu salário, é muito pouco. Eu garanto para vocês, eu, jornalista que optei por lecionar jornalismo. Se eu não tiver esperança em vocês, se eu não acreditar que pelo menos um vai me ouvir e pensar, eu desisto. E minha esperança é muito maior do que essa* (DC 16, primavera 2013).

A complexidade dos discursos dá mostras do quanto os regimes de poder-saber do sistema capitalista permeiam os saberes de profissão, mas também indica que esse poder não é determinante e pode ser tensionado. Importa ressaltar que as interpretações sobre os ensinamentos aqui trazidas não sugerem uma reprodução deliberada de determinadas concepções. Ao contrário, procuram refletir a partir das pistas que podem levar a compreender como os regimes de verdade se imiscuem de forma opaca no campo do jornalismo de forma mais ampla. Nesse sentido, é interessante ponderar, a partir das observações de pesquisa, como o peso de um paradigma (moderno-positivista-capitalista) pode ser um dos principais desafios para o desenvolvimento de reflexões capazes de gerar rupturas e expandirem o papel da crítica para além da identificação das problemáticas, em direção às potências transformadoras. Um paradigma que historicamente é dominante na forja das lentes dos agentes do campo, no mercado e também na universidade.

Do que pude entender na observação dos conhecimentos ensinados sobre a teoria e a prática do jornalismo, penso que há um conjunto de saberes de profissão que, em grande parte, repousam em vertentes de pensamento (bem como visões de mundo, métodos, conceitos e técnicas) mais limitados para a potencialização de uma compreensão mais ampla das configurações e relações sociais contemporâneas. Mesmo considerando a complexidade dos discursos sobre a teoria e a prática circulantes nas salas de aula acompanhadas, ainda assim foi perceptível uma certa

predominância de perspectivas mais afeitas ao paradigma moderno-positivista-masculinista nesses discursos. A noção de objetividade circulante e a secundarização dos sujeitos – e suas produções simbólicas – nas prescrições práticas e nas reflexões críticas propostas nas disciplinas foram os principais indicativos da vigência deste paradigma, mas não apenas.

Resquílios das visões funcionalistas foram percebidas no rol de saberes técnicos prescritos, bem como as concepções estruturalistas e marxistas permearam os conhecimentos ensinados, dificultando, entre outras coisas, a promoção da capacidade de agência dos sujeitos-profissionais e o exercício da práxis. O binarismo, as concepções estruturantes, mercadológicas, deterministas e menos dadas à complexificação das formas pelas quais a realidade é simbólica e socialmente construída são parte destas lentes paradigmáticas que seguem sendo acionadas para a compreensão do Outro. Entendo que essas lentes acabam por criar restrições que contribuem para que não sejam colocados em perspectiva crítica os valores sociais que fazem parte dos saberes que informam hegemonicamente a sociedade interferindo na forma como a realidade é apreendida no processo de produção do conhecimento social do jornalismo. No desenvolvimento da pesquisa foi possível encontrar indicativos do que foi tomado como hipótese inicial. Ou seja, que o olhar dos jornalistas sobre a realidade restringe-se também porque a informação teórica que lhes é ensinada e acionada nos processos interpretativos não convida a apreendê-la em toda a sua complexidade. Nem mesmo instiga-os suficientemente a perceber a incidência de valores culturais e sistemas classificatórios de diferença, que servem como bagagem de conhecimentos, como elementos partícipes em suas práticas profissionais. O embricamento dos conhecimentos circulantes sobre o jornalismo a essas formas dominantes de pensamento (seja pela vertente paradigmática ou pelas visões de mundo que lhes são fundacionais) encontra nas práticas pedagógicas e nas relações entre graduação e pós-graduação (a exemplo da falta de diálogo também entre pesquisa e prática) outros ingredientes que contribuem para essas restrições do olhar sobre a realidade e sobre a alteridade. Por entre esses fios que se enredam às nossas percepções imediatas, tecem-se as tramas do híbrido poder-saber.

Tensionando alguns discursos recorrentes durante a investigação e pensando nas relações com a cultura, tanto do campo do Jornalismo quanto da sociedade, importa pensar em que medida está sendo possível fomentar, através do ensino na universidade, as possibilidades transformadoras do jornalismo, de acordo com o potencial revolucionário sugerido por Adelmo Genro Filho. Que espaço haveria para entender as dificuldades do encontro com a alteridade na produção simbólica em um espaço em que pouco se pode compreender o papel central da subjetividade? Como problematizar a bagagem cultural, que compõe a universalidade na dialética da produção do

conhecimento jornalístico sobre a realidade (GENRO FILHO, 1987), turvando a subjetividade no processo e restringindo as reflexões sobre as práticas aos seus aspectos técnicos? E como pensar na dominância – permanentemente tensionada – de um paradigma sem levar em consideração o contexto histórico do campo como um todo, especialmente no Brasil: as normas e valores destacados para a profissão; as correntes de pensamento que predominaram nos saberes teóricos e práticos (também dos docentes e pesquisadores) ensinados e aprendidos (tanto na universidade, como no mercado); as escassas pesquisas e teorias produzidas (e partilhadas) a partir de um olhar sobre a prática no contexto social de nosso país e as disputas políticas, tanto do jornalismo quanto da área da Comunicação (MEDITSCH, 2012), além de um sem número de elementos que marcam sua complexidade como profissão, prática social e forma de conhecer. O jornalismo como um tipo de conhecimento social ainda dá mostras das marcas dos saberes (e dos poderes) que foram predominantes não apenas no campo, mas também na forja da episteme de cada contexto e período sócio-histórico. Dá mostras de ainda estar permeado pelo paradigma moderno e pelos valores do sistema-mundo capitalista em diferentes estágios de produção do conhecimento, e com condições limitadoras para a promoção da práxis também no âmbito do ensino universitário. Assim, encontra dificuldades para desatar os nós entre a teoria e a prática na pesquisa e no ensino, “o que tem sido um obstáculo importante para que a Universidade cumpra seu papel social em relação à comunicação” (MEDITSCH, 2012, p. 23).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá.

Pelo menos dentro da gente...

João Guimarães Rosa

Guimarães Rosa foi uma companhia inspiradora para a difícil tarefa de colocar um ponto final em uma narrativa que, sobretudo, é parte de um processo de aprendizagens que se iniciou e prossegue para além das palavras encontradas para descrever o percurso de pesquisa. O trabalho expresso nesta tese sugere mais pontos de interrogação do que um ponto final seria capaz de esgotar, especialmente pelas novas inquietações que o estudo proporcionou em suas diferentes fases, inclusive no encerramento deste ciclo. Olhar para trás após essa longa caminhada significa, aqui, retomar as origens desta pesquisa e resgatar as lentes pelas quais foi possível chegar a determinadas compreensões. Significa rever as hipóteses iniciais e também os motivos que levaram a colocá-las em diálogo e tensão permanente nos exercícios de observar a realidade e no desafio de contar uma história sem esquecer que os lugares, os contextos e as personagens são muito maiores e complexos do que um olhar limitado foi capaz de acolher.

Nas origens desta investigação estava o interesse genuíno de compreender as imbricações do Jornalismo na Cultura, no plano de valores sociais, em especial pela predominância de uma condição mais conservadora do conhecimento jornalístico no encontro com o Outro e na tecedura da realidade. Sendo os profissionais peças-chaves nos processos simbólicos que envolvem a produção deste tipo de conhecimento, interessava-me compreender o que e como os jornalistas conhecem para tentar entender o que e como dão a conhecer na forma de notícias. O escrutínio desses saberes de profissão ensinados na universidade foi um caminho interessante, principalmente para ter pistas sobre por onde operar com vistas a tornar o jornalismo menos etnocêntrico e mais aproximado de sua potência crítica e revolucionária, nos termos sugeridos por Genro Filho (1987). Os saberes selecionados para a forja da identidade profissional dos jornalistas dizem muito sobre suas relações mais amplas com o poder-saber (FOUCAULT, 2012), sobre a forma como se aprende a produzir os conhecimentos sociais expressos nas notícias, e foi a partir dessas convicções que essas competências foram investigadas.

Os caminhos percorridos foram norteados por pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de lentes através das quais a formação universitária dos jornalistas pôde ser observada. Em

consonância com as correntes de pensamento associadas ao paradigma pós-moderno (HALL, 1997) e com as chamadas epistemologias da alteridade (PELÚCIO, 2012), a ótica eleita para este estudo filia-se à compreensão de que todo conhecimento deve ser pensado em suas relações mais amplas com a cultura e com o poder. Por esse prisma, foi possível encontrar alternativas para refletir sobre os tipos de conhecimentos do, para e sobre o Jornalismo (MEDITSCH, 2014), a partir do contexto formativo universitário e considerando suas intersecções com os regimes de poder-saber, principalmente nos encontros com a diferença. Para essas perspectivas teóricas e metodológicas, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo que não pode ser concebido fora dos processos de significação e das relações de poder (SILVA, 2010). Adotar esses óculos (BOURDIEU, 1997) para investigar a formação dos jornalistas permitiu vislumbrar o itinerário a ser percorrido para o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

A universidade pública foi eleita universo de investigação – com o objetivo de compreender como os valores sociais hegemônicos e os sistemas classificatórios de diferença se imiscuem nos processos de ensino e aprendizagem do jornalismo, perpassando os saberes de profissão, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais. Procurou-se olhar para tudo isso de forma a identificar intersecções com os paradigmas e epistemologias dominantes, que funcionariam como dispositivos de restrição à compreensão complexa dos fenômenos sociais contemporâneos. Nesse objetivo há o claro pressuposto de que essas restrições estão relacionadas a determinadas formas de conhecer que perpassam a formação profissional, desde a universidade e para além dos controles das empresas. Por isso, interessou-me perceber em que medida as relações e os fenômenos sociais, objeto de narração jornalística, estavam sendo pensados e discutidos no ensino da profissão, especialmente a partir das construções simbólicas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, no intuito de compreender os discursos e práticas que produzem atitudes culturais (ORTNER, 2007) no ensino-aprendizagem dos saberes de profissão do jornalismo na universidade, a escolha do método qualitativo, com inspiração na etnografia, mostrou-se pertinente. Os procedimentos metodológicos ajudaram a delinear a observação, cujo interesse estava em perceber como se estabelecem as relações sociais, educacionais e culturais, bem como entender de que maneira os parâmetros normativos e convenções sociais perpassam esses processos formativos. Essa perspectiva metodológica não prevê generalizações dos dados e do universo observado, como em outras pesquisas, em que o particular é utilizado para ilustrar ou testar alguma afirmação geral. O foco recairá, assim, no aspecto social do comportamento, que leva à procura por sistemas que, mesmo partindo do particular, vão sempre além do caso individual

(FONSECA, 1999). A observação participante, com o uso da descrição densa, privilegia a investigação dos saberes e as práticas na vida social, ajudando a reconhecer as ações e representações coletivas (ROCHA; ECKERT, 2008, *online*), questões estas circunscritas pelo próprio problema de pesquisa. É através da observação participante que “os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar, isto é, meio através do qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’, (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, 34). Com essa metodologia, criou-se uma condição de aprendizagem também a partir das vivências, em que as marcas identitárias e os sentidos do sujeito que pesquisa são parte do processo de construção do conhecimento que se dá, mormente, nos encontros intersubjetivos com a alteridade e nas relações com os interlocutores e interlocutoras do universo investigado. Os dados resultantes dessas observações foram refletidos à luz dos preceitos da antropologia interpretativa e se expressam aqui no esforço intelectual de interseccionar a teoria e a prática, traduzindo-se, principalmente, em parte dos conhecimentos produzidos ao longo desse percurso de estudos. Expressam, sobretudo, o que foi possível interpretar, em diferentes, a partir das bagagens conceituais e visões de mundo que atravessaram o olhar, proporcionando uma dimensão limitada, situada e responsável (HARAWAY, 1995) daquilo que foi possível enxergar, aprender e dar a conhecer. Entretanto, há que se ressaltar que a impossibilidade de fazer entrevistas com as/os interlocutora/es da pesquisa traz uma imensa lacuna a esse trabalho. Não foi possível ao longo do percurso ter uma leitura completa dos dados a tempo de retornar com essas reflexões em forma de questões de entrevista, procedimento metodológico este que certamente contemplaria as vozes (e possíveis contestações) da/os participantes acerca das interpretações, aqui apresentadas, que foram produzidas a partir da observação e da leitura das descrições densas. Deste modo, indico o interesse em criar esse espaço para que algumas dessas vozes, especialmente daquele/as mais diretamente envolvida/os, possam ser contempladas em futuras reflexões que possam surgir a partir desse trabalho, dando sequência a um diálogo que merece ser estabelecido.

No desmembramento dos objetivos específicos foram delineados os caminhos do que seria observado e discutido: 1) o jornalismo como um conhecimento social, analisando as perspectivas teóricas e metodológicas predominantes no campo em analogia às formas de produção e validação do conhecimento cientificista e masculinista, com o intuito de compreender as bases epistemológicas pelas quais o conhecimento jornalístico é concebido e produzido; 2) os valores sociais hegemônicos e os sistemas classificatórios de diferença que perpassam a universidade, nas suas normas e hierarquias, nas relações de poder e nos processos de ensino e aprendizagem que

envolvem a formação dos jornalistas; 3) o papel das práticas pedagógicas nos processos de formação universitária dos jornalistas, a partir das interações em sala de aula; 4) os saberes de profissão ensinados, analisados a partir de arcabouços conceituais e de determinados conceitos-chave (como objetividade, imparcialidade e realidade) abordados/problematizados no ensino das teorias e das práticas jornalísticas.

Na discussão feita sobre o jornalismo como uma forma social de conhecimento, parti principalmente das conceituações de Genro Filho (1987) e Meditsch (1992; 2012; 2014), que, entre outras coisas, reconhecem o jornalismo como historicamente condicionado pelo desenvolvimento do capitalismo, mas sobretudo dotado de potencialidades que ultrapassam a mera funcionalidade muitas vezes associada a esse modo de produção (GENRO, 1987). Associadas aos demais autores do campo do Jornalismo, foram trazidas as visões defendidas por Foucault e pelas vertentes de estudos pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas – de que todas as formas de saber devem ser refletidas a partir das relações de poder. Por esse prisma conceitual, os conhecimentos do jornalismo foram relacionados aos paradigmas, racionalidades e epistemologias dominantes que integram o sistema-mundo capitalista (GROSFOGUEL, 2012), que atua como um poder hegemônico na construção dos regimes de verdade (FOUCAULT, 2012) e na colonização de nossas formas de compreender a realidade. Ao filiar-se a essas correntes teóricas e metodológicas, esta pesquisa procura complexificar as diferentes instâncias através das quais se dão os processos de transformação de diferenças em desigualdades. Para tanto, o olhar foi alargado para além dos aspectos econômicos, que sobressaem nos estudos do jornalismo, no intuito de pensá-lo a partir das operações simbólicas de poder. Foi assim que o conhecimento do, para e sobre o Jornalismo (MEDITSCH, 2014) foi percebido guardando intrínsecas relações com o processo de colonização epistemológica, que está na origem da organização da produção dos conhecimentos com status de “verdade”, e do paradigma moderno-positivista-masculinista Ocidental. Afinal, como diz Fourez (1995), os paradigmas são instrumentos intelectuais poderosos no domínio do mundo, relacionados diretamente às convenções sociais e às formas de enxergar a realidade. E a universidade pública e suas especificidades eram um elo a mais nesses contornos dos modos de conhecer e produzir conhecimento, em especial no que se refere à reprodução de racionalidades dominantes vinculadas aos regimes de poder e de saber (FOUCAULT, 2012).

A escolha da universidade pública como universo de pesquisa representou um sem-número de aprendizagens, a começar pela oportunidade de estudar e conhecer um pouco mais sobre essa instituição e suas ambiguidades – o que, de modo geral, pouco somos convidados a fazer. Por um

lado, foi possível perceber a universidade pública como um espaço cada vez mais permeado pelas racionalidades e sistemas de poder dominantes que dão a dimensão do quanto ela é a expressão de uma determinada sociedade (CHAUI, 2001). Por outro, como um lugar de “resistência crítica – e mais do que crítica – a todos os poderes de apropriação dogmáticos e injustos” (DERRIDA, 2003, p. 16). Essa mescla complexa ajudou a compreender a relevância deste espaço e suas ingerências nas formas pelas quais os conhecimentos são produzidos de modo geral e no Jornalismo em particular: perpassado redes de poder-saber tecidas em diferentes pontos de suas estruturas e hierarquias, principalmente a partir de valores, normas e procedimentos mais afeitos a dificultar o exercício da práxis e a reproduzir o que já existe.

Ainda que essas percepções tenham sido obtidas no microuniverso restrito a seis turmas de duas instituições públicas de ensino superior, em diferentes contextos e regiões do país, entendo que os dados resultantes dessas observações possam servir para pensar em algumas questões macrosociológicas que marcam os contornos da universidade como uma instância de poder e de saber. Instância essa que repercute diretamente na forja das identidades profissionais como um todo – especialmente no que diz respeito às possibilidades de reflexão crítica dos sujeitos e às práticas sociais que desempenham profissionalmente com efeitos na cultura da sociedade das quais são parte. Ao observar a universidade pública, foram perceptíveis algumas das formas pelas quais esta instituição imprime suas marcas nos conhecimentos sociais dos jornalistas.

Os depoimentos e interações de alunos e professores indicavam tanto as restrições quanto as potencialidades da universidade na construção dos saberes produzidos pelo jornalismo. A falta de reflexividade sobre a prática profissional e sobre o conjunto de valores sociais imiscuídos nos processos cognitivos não era prerrogativa apenas da produção do conhecimento jornalístico, mas foi percebida como uma característica observada nas instituições públicas de ensino superior pesquisadas. Entendi que essas limitações se davam a partir de três principais pontos conectivos entre Universidade e Jornalismo: os modelos paradigmáticos e epistemológicos dominantes nas práticas de ensino e nos saberes teóricos e práticos de profissão; a prevalência das racionalidades do sistema-mundo (capitalista, masculinista, racista, heterossexista, ocidentalista) nas relações de poder e de saber no âmbito universitário; e a dificuldade da práxis sobre as ingerências destes modelos de pensamento hegemônicos nas atividades de construção do saber que envolvem as formas de conhecer do jornalismo sobre a realidade e a alteridade.

Quando parti para o trabalho de campo, orientada pelas lentes conceituais já referidas, esperava reconhecer a circulação das convenções sociais hegemônicas e dos sistemas

classificatórios de diferença em distintos aspectos das relações e das práticas de ensino e aprendizagem. Mas foi interessante poder observar (e registrar) como se dava essa circulação e os modos como a pregnância dos regimes de verdade – tanto nas bagagens culturais dos sujeitos, quanto nas normas institucionais – eram tecidas e opacificadas, dificultando ainda mais as possibilidades reflexivas, em especial sobre as relações com a alteridade. O ingresso dos alunos pelos sistemas de ampliação de vagas, especialmente pelas cotas, não tardou em apresentar-se como caminho para entender o quanto a diferença com potencial de transformar-se em desigualdade estava latente nas novas configurações do universo acadêmico. Se a universidade é a expressão da sociedade, por certo que ela também exprimiria tais valores hegemônicos e relações de poder nas tramas da produção do saber. Mas estando esta instituição cada vez mais solapada por esses valores sociais e pela vigência de normas que dificultam a colocação das práticas (sociais, profissionais e de ensino) em perspectiva, os efeitos dessas dificuldades foram percebidos como tendo implicações diretas nas relações de ensinagem e sobre as formas de produzir conhecimentos na narrativa sobre o Outro. Ou seja, se nem aos professores e aos alunos a diferença era evidenciada como parte dos processos cognitivos, como esperar que essas compreensões fossem facilitadas no ensino da profissão, sobretudo para propiciar o encontro com a alteridade por parte dos profissionais que estavam sendo formados?

As ideologias do machismo, do racismo, do heterossexismo, entre outras, que nascem dos privilégios do novo poder colonial capitalista, masculinizado, branqueado e heterossexualizado (GROSFOGUEL, 2012), regentes das normas e racionalidades dominantes, estão na universidade como estão na sociedade – e menos (do que acredito que deveriam estar) no plano das reflexões críticas. Observar nos universos pesquisados como acontecem os encontros de alteridades no ensino-aprendizagem, bem como perceber quais são os saberes e as práticas (pedagógicas e discursivas) envolvidos no percurso de construção do conhecimento – em especial o jornalístico – trouxe indicativos dos modos de circulação dos valores sociais hegemônicos. As práticas e os comportamentos se expressam, em maior ou menor medida, na linguagem, nas relações de poder, nas interações intersubjetivas, nas formas de conhecer e de classificar os sujeitos sem que se possa perceber como esses valores estão incrustados nas bagagens culturais acionadas inconscientemente na leitura da realidade e do cotidiano. Desta forma foram vislumbradas pistas de como esses valores sociais dominantes eram reproduzidos na formação dos jornalistas, chamando a atenção o quanto estavam institucionalmente opacificados. Mas também foi possível perceber, nessas experiências de investigação, que havia resistências e tensionamentos que visavam colocar essas normas sociais e

profissionais em xeque, num esforço particular dos sujeitos (que também por elas são assujeitados). A partir dessas percepções, a secundarização do ensino, através da falta de investimento na formação docente, passou a ser compreendida como um dos elementos que obstaculizavam a tomada de consciência tanto dos docentes quanto dos discentes sobre os impactos dessas “verdades” em suas práticas, em especial quando não questionadas ao longo de todo o percurso de ensino e de aprendizagem sobre a profissão.

A Universidade, ao não investir em uma permanente profissionalização e qualificação dos docentes na mesma medida que investe na pesquisa, estaria deixando de contribuir não só com a resolução de uma série de problemáticas comumente enfrentadas nas práticas de ensino-aprendizagem. Estaria, também, deixando de cooperar para fomentar um pensamento mais crítico e complexo nos profissionais que estão sendo formados nesse sistema. Historicamente a Universidade vem servindo como um espaço mais dado à reprodução (de conhecimentos, de valores, de hierarquias, etc.) e menos às condições criativas e ao exercício da práxis. Isso se reflete não apenas nos tipos de conhecimento, mas também nas práticas pedagógicas adotadas para ensinar, que ainda parecem influenciadas pela dominância histórica da lógica formal e do modelo tradicional de ensino, percebidas especialmente pelas reiteradas dificuldades de diálogo, interação e questionamentos nas aulas observadas. A falta de investimento na permanente profissionalização dos professores na docência – de facilitação ao acesso dos docentes a um aporte teórico-prático capaz de suplantar as práticas de ensino e elidir as problemáticas pedagógicas cotidianas – foi compreendida como estando nas bases da potencialização da reprodução destes sistemas lógicos e metódicos, que são parte da colonização da epistemologia e da pedagogia (GROSFOGUEL, 2012), também na produção do conhecimento no jornalismo.

A pesquisa trouxe indícios de que a docência, relegada a um lugar secundário na hierarquia da Universidade, pode propiciar que se reproduzam sistemas de ensino crivados de saberes e visões de mundo dominantes que se refletem numa hierarquia excludente que incide diretamente nas dificuldades dos encontros com a alteridade e do diálogo com a diferença, parte fundamental e presente nos processos de conhecer. A formação dos jornalistas, portanto, também pode estar sendo afetada pelos regimes de poder que vem incidindo nas condições de trabalho dos professores, bem como nas condições de construção do conhecimento e nas aprendizagens dos alunos. Mas não apenas, as condições de “leitura” e de narração da realidade também.

Como pôde ser observado, grande parte dos saberes teóricos e práticos de profissão ensinados pareciam em grande medida relacionados a paradigmas, visões de mundo e perspectivas

de pensamento que indicavam uma crença de que se possa ter acesso total a elaboração do real, bastando seguir as estratégias que possibilitariam condições de discernimento entre o verdadeiro e o falso, ambos em sentido absoluto, na construção do conhecimento. E essas estratégias e métodos, a partir destas vertentes de pensamento, também estariam orientando os procedimentos e técnicas profissionais, bem como as noções de realidade, verdade, objetividade e imparcialidade colocadas através de alguns conceitos ensinados e aprendidos como corretos para a produção do conhecimento social *do* Jornalismo.

O apartamento dos sujeitos daquilo que conhecem, elemento que fundamenta o paradigma de pensamento moderno-positivista, deixa marcas não apenas nos modos pelos quais se aprende, mas também sobre o que se pode estar aprendendo como saber de profissão. Conforme percebido na pesquisa, os ensinamentos teóricos e práticos da profissão não estariam contribuindo para uma melhor compreensão dos alunos sobre a participação da bagagem de seus conhecimentos culturais intervindo nos processos simbólicos de produção das notícias. A participação ativa (e cognitiva) dos profissionais no conhecimento social do jornalismo não parecia ser central na formação dos jornalistas. O enfoque estaria mais na dimensão das normas técnicas do que no tensionamento do plano simbólico que por elas vai sendo tecido – ainda que este enfoque também fosse objeto de tensionamentos. Mesmo considerando a importância da perspectiva normativa nas aprendizagens dos jornalistas, a questão aqui levantada é sobre a necessidade de uma permanente reflexão crítica acerca das ingerências da subjetividade dos profissionais nelas imbricados, o que pouco pôde ser vislumbrado ao longo do período observado. Ainda que em alguns momentos fosse perceptível a proposição de alguns professores para um olhar crítico sobre a prática profissional, não foi possível observar que houvesse um plano pedagógico voltado para uma melhor compreensão dos alunos sobre a participação da bagagem de seus conhecimentos culturais intervindo nos processos de produção das notícias. Práticas pedagógicas que previssem movimentos dialéticos e permanentes entre técnicas, práticas e formas subjetivas de conhecer não foram vislumbradas como previstas como parte do ensino do jornalismo. As recomendações técnicas indicavam estar mais atreladas a um paradigma simplificador para a leitura da realidade e menos afeito a promover um olhar e, conseqüentemente, uma narrativa complexificadora, a qual poderia contribuir com o potencial crítico e revolucionário do jornalismo percebido por Genro Filho (GENRO FILHO, 1987).

Do mesmo modo, os saberes teóricos ensinados tampouco pareciam dar conta de uma concreta ou mesmo vigorosa reflexão sobre a prática. Conceitos fundantes dos modos de conhecer do jornalismo, tais como os de objetividade, verdade, realidade e imparcialidade, não pareceram ser

suficientemente problematizados, o que me causou estranhamento, uma vez que essas são questões centrais para pensar as relações do jornalismo com as formas de compreensão e narração da realidade. A presença marcante de discursos que atribuíam as condições de objetividade/verdade a uma capacidade de neutralidade por parte dos profissionais acabava por referendar sistemas de pensamento positivista, de concepções mecanicistas e redutoras para os modos pelas quais a realidade poderia ser enxergada e produzida como um conhecimento social do jornalismo. O que Motta (2002) denominou de paradigma da objetividade parecia ser a lente principal (ainda que em alguma medida inconsciente) pela qual os saberes teóricos e práticos eram compreendidos, incidindo na reprodução dos modos de saber e de fazer jornalismo.

A partir do que pude observar na formação dos jornalistas nas universidades pesquisadas, foram surgindo novas perguntas: quais seriam as condições de práxis sobre as práticas de ensino e sobre o exercício profissional do jornalismo? Que caminhos políticos e epistemológicos podem ser desenvolvidos para que se possa transformar não apenas os processos de ensinagem, mas também as práticas profissionais? Como o jornalismo pode superar as lentes paradigmáticas e conceituais desenvolvidas no século XVI para a leitura de uma realidade complexa, característica do século XXI? Quais valores de profissão estão sendo ensinados e quais poderiam ser transformados ou acrescidos com vistas a uma melhoria das práticas profissionais e sociais?

Essas, entre outras tantas indagações, restaram ao término deste estudo, bem como surgiram indicativos da relevância da adoção de perspectivas de pesquisa que envolvam as instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como um caminho importante para pensar sobre o jornalismo.

Das diferentes interpretações feitas por ocasião desta tese, surgiram também alguns caminhos que parecem ser interessantes para contribuir com o campo, mais especificamente na formação superior dos jornalistas, dada a relevância e potencialidade da universidade. Um desses caminhos seria a implementação de práticas pedagógicas situadas em novos paradigmas teórico-metodológicos, capazes de aproximar os saberes culturais dos saberes profissionais, proporcionando condições de construção de conhecimentos que não tornem os fatos da realidade externos aos atos de conhecer. Acredito que, fazendo rupturas paradigmáticas e adotando novas vertentes epistemológicas, visando contemplar os processos interpretativos e o conhecimento como uma construção coletiva em permanente diálogo com a diferença, seria possível ampliar/aprofundar a formação universitária promovendo aproximações entre a teoria e a prática do jornalismo, bem como uma melhor condição de exercício da práxis. Sobretudo, isso daria concretude aos processos

simbólicos que perpassam as práticas profissionais e que impactam os saberes sociais interferindo na cultura. Talvez com novos investimentos nas práticas pedagógicas, uma maior valorização do ensino e da docência, de uma batalha política para que esses novos valores possam ser incorporados na universidade, além de uma efetiva ruptura epistemológica com os sistemas dominantes de produção do conhecimento, se possa pavimentar caminhos para que o jornalismo seja pensado e produzido, efetivamente, como uma forma de conhecimento. Para tanto, demandaria muito mais do que formar profissionais exímios apenas nas técnicas, que perseguem uma noção de verdade impossível de ser alcançada.

Por novos prismas, o ensino do jornalismo pode ser capaz de formar profissionais muito mais consonantes com uma atividade intelectual tão relevante na chamada sociedade do conhecimento: jornalistas capazes de propor novas perguntas, pautar novas perspectivas de pensamento e provocar mais indagações do que respostas simplistas e definidoras para os complexos acontecimentos da realidade, produzindo conhecimentos que possam permitir mais reflexão e criticidade ao público e melhores encontros com a alteridade. Centralizar os aspectos epistemológicos, pedagógicos, simbólicos e cognitivos na forja da identidade profissional dos jornalistas pode contribuir para que os cursos de Jornalismo se tornem “lugares de 'aprender a aprender' e de 'ensinar a aprender'. Mas principalmente, de 'aprender a apreender a realidade', aproximando-se dela, a partir de um lugar específico” (MEDITSCH, 2012, p. 129).

Por fim, cabe ainda referir que, longe de ter procurado ou encontrado certezas, o estudo que ora se encerra provocou novas inquietações e apontou novos caminhos em busca, principalmente, da complementação (teórica e prática) dos muitos temas e conceitos que não puderam ser suficientemente aprofundados no decurso deste tempo.

Em grande medida, os conhecimentos que essa experiência de pesquisa proporcionou servem como mais uma importante etapa em minha formação não apenas como pesquisadora, mas como uma jornalista que decidiu tornar-se professora. Para essa trajetória que apenas se inicia, serve a lição de que não só os saberes, mas também os poderes que perpassam o ensino da profissão na universidade delineiam os sujeitos possíveis – sejam esses os sujeitos-jornalistas ou os sujeitos-Outros, aqueles a quem o jornalismo narra nas teceduras do conhecimento social sobre a realidade. E que isso não poderá jamais ser perdido de vista.

REFERÊNCIAS

- ALSINA, Miquel Rodrigo. **A construção da notícia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVALLE, 2012.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARRUDA, Marina Patricio; PORTAL, Leda Franciosi. **Saberes e fazeres docentes**: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica no educador do século XXI. In: Revista Percursos, Florianópolis, v. 13, n. 01, jan/jun 2012, pp. 199-209.
- BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BETTS, Jaime. Teoria e técnica de estruturação dos alunos em grupos na educação. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho (Org.) **A interação na sala**: grupos áulicos. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.
- BONETTI, Alinne. **De que etnografia se está falando**: reflexões sobre alguns usos do método etnográfico. Trabalho apresentado para a disciplina HS611 - Seminário Teórico- Metodológico em Ciências Sociais Ciência, teoria e alteridade. Unicamp, 2003/I, mimeo.
- BONETTI, Alinne. **Não basta ser mulher, tem de ter coragem**. Uma etnografia sobre gênero, poder, ativismo popular e o campo político feminista de Recife-PE. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área Estudos de Gênero, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, UNICAMP, 2007.
- BONETTI, Alinne. Sermerssuaqs cariocas? Convenções de gênero entre adolescentes negras do Rio de Janeiro. In: TAQUETTE, Stella (Org.) **AIDS e juventude**: gênero, classe e raça. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009 p.213-234.
- BONETTI, Alinne. Antropologia feminista: o que é esta antropologia adjetivada? In: BONETTI, Alinne; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima (Org). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador/BA: EDUFBA: NEIM, 2011. pp. 53-67
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. RJ: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, janeiro-junho 2006. pp. 329-376
- BRITTES, Juçara. **Enfoques teóricos dominantes nas ciências da comunicação e os distintos olhares sobre o receptor**. Anais do 25º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002,

Salvador. São Paulo: Intercom, 2002.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 151-167.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. SP: UNESP, 2000.

CAROLA, Carlos Renato. *Natureza admirada, natureza devastada: história e historiografia da colonização de Santa Catarina*. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 26, n. 44, jul/dez 2010. pp. 547-572

CARVALHO, Marília Pinto. *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*. **Cadernos Pagu**, n.22, Campinas: Jan./Jun 2004

CARVALHO, Diana Carvalho de; DURAND, Olga Celestina da Silva. *Conhecimento, docência e memória: desafios para formação de professores*. In: CASSIANI, Suzani et. all (Org) **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008 pp. 119-130

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. SP: UNESP, 2001

CRESPI, Franco, FORNARI, Fabrizio. **Introdução à sociologia do conhecimento**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

CORNU, Daniel. **Jornalismo e Verdade: para uma ética da informação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

COUTO, Maria Elizabete Souza. *O trabalho docente: nas trilhas da construção do ser professor*. In.: SÁ, Maria Roseli Gomes de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.) **O saber e o trabalho docente: concepções e experiências**. Salvador/BA: EDUFBA, 2011. pp. 69-87

CUNHA, Maria Isabel da. *Prefácio*. In.: CASSIANI, Suzani et. all. (Org.) **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. pp. 07-11

DAMATTA, Roberto. **O ofício do Etnólogo ou como ter anthropological blues**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/51433408/DAMATTA-Roberto-O-oficio-de-etnologo-ou-como-ter-anthropological-blues> Acessado: agosto, 20013.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. SP: Estação Liberdade, 2003.

ERICSON, Richard V., BARANECK, Patricia M., CHAN, Janet B. **Visualizing Deviance: a study of news organizations**. Toronto: University of Toronto Press, 1987.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à reforma de 1968*.

Educar, Curitiba, n. 28, Editora UFPR, 2006. pp. 17-36

FLEISCHER, Soraya. **Parteiras, buchudas e aperreiros**: uma etnografia do atendimento obstétrico não oficial em Melgaço, Pará. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. In: ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLKIS, Gesiane Monteiro Branco. **Análise do discurso humorístico**: as relações marido e mulher nas piadas de casamento. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, UNICAMP, 2004.

FONSECA, Cláudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia em casa. **Teoria e Cultura**, Revista do Mestrado em Ciências Sociais da UFJF, vol. 2, nº 1 e 2, 2007. pp. 39-55.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 1999, n.10, pp. 58-78.

FOULCAULT, Michael. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 2010.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do Poder. In: MACHADO, Roberto (Org.) **Microfísica do Poder**. São Paulo: GRAAL, 2012.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**. Introdução à filosofia e à ética das ciências. SP: UNESP, 1995.

FRANÇA, Vera. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: FRANÇA, Vera; MOTTA, Luiz Gonzaga; PAIVA, Raquel; WEBER, Maria Helena (Org.) **Estratégias e Cultura da Comunicação**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho (Org.) **A interação na sala**: grupos áulicos. Porto Alegre: GEEMPA, 2005

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**, 1985. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf Acessado em outubro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. RJ: Paz e Terra, 2013.

GALTUNG, Johan, RUGE, Marie Holmboe. A estrutura do noticiário estrangeiro: a apresentação das crises do Congo, Cuba e Chipre em quatro jornais estrangeiros. In: TRAQUINA, Nelson (Org.) **Jornalismo**: questões, teorias e estórias. Lisboa: Vega, 1993. pp. 61-73

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. 1987. Documento digitalizado, disponível em <http://www.adelmo.com.br/index3.htm> Acessado: julho, 2012

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. RJ: LCT, 2008. 323p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. RJ,SP: Record, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. O método pós-construtivista. Entrevista. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** – Ano VIII n. 281 – 10/11/2008. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2304&secao=281 acessado em outubro de 2013.

GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido**: fundamento da ciência dos jornais. Petrópolis: Vozes, 2011.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidade, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et. Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. pp. 17-40

GROSFOGUEL, Ramón. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas**: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Contemporânea, Revista de Sociologia da UFSCar, vol. 2, n. 2, segundo semestre de 2012. pp. 337-362.

GUERRA, Josenildo Luiz. **Impasses entre a teoria e a prática**: algumas provocações sobre procedimentos éticos e técnicos praticados no jornalismo. Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação/ GT 03 Jornalismo. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?id=45478> Acessado em novembro, 2014.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HALL, Stuart. **Raça, o significativo flutuante (1995)**. Revista Z Cultural – Revista cultural do programa avançado de cultura contemporânea UFRJ – Ano VIII n. 2 - Disponível em <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/> acessado em maio de 2013

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: DP&A Ed., 1997.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu 5**, Campinas: Ed. Unicamp, vol.5, 1995. pp. 07-41

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. SP: Companhia das Letras, 1995.

IJUIM, Jorge Kanehide. **Imprensa e preconceito**: o pensamento abissal nos meios de comunicação

e a deslegitimação de grupos sociais. Anais do XIII Congresso Internacional IBERCOM – Comunicação, cultura e esferas de poder, março 2013, Fac. CC. da Comunicación, Santiago de Compostela. Disponível em <http://www.imultimedia.pt/ibercom/xiii/atasxiiiicongresoibercom.pdf> Acessado em outubro 2013. pp. 2315-2325

LAGE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis:Vozes, 1982.

LAGO, Cláudia. **Ensinamentos antropológicos**: a possibilidade de apreensão do Outro no Jornalismo. Revista Brazilian Journalism Research, vol. 06, n.1, 2010. pp. 164-178

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. LISBOA, Instituto Piaget, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES. Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. RJ: Aeroplano, 2002. pp. 23-28.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, Marcia dos Santos. Feminismos e pós-modernidade: como discutir essa relação? In: BONETTI, Alinne; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima (Org). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador/BA: EDUFBA: NEIM, 2011.

MACHADO, Roberto (Org.) **Microfísica do Poder**. São Paulo: GRAAL, 2012.

MAFRA, Francisco. **Administração pública burocrática e gerencial**. Âmbito Jurídico, Rio Grande, v. III, n. 21, maio 2005. Disponível eletronicamente em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=503 acessado em setembro de 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARQUES, Francisca Ester Sá. **Interpretação de produtos culturais**: contributos de uma abordagem etnometodológica aos estudos da Comunicação. Documento digitalizado, disponível eletronicamente em: <http://www.bocc.uff.br/pag/marques-ester-abordagem-etnometodo.pdf>

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia científica para as ciências sociais aplicadas**. SP: Atlas, 2007.

MATTOS, Maria Ângela. **Paradigmas, teorias, modelos constitutivos de formação teórica em comunicação social**. Anais do 26º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, 2003. São Paulo: Intercom, 2003.

- MEDEIROS, Marcelo. **Planejamento familiar: os filhos dos pobres.** Disponível em http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1628:planejamento-familiar-os-filhos-dos-pobres&catid=218:artigos-e-textos&Itemid=152 Acessado em outubro, 2014.
- MEDINA, Cremilda. **Povo e personagem.** Canoas: ULBRA, 1996.
- MEDINA, Cremilda. **Ciência e jornalismo: da herança positivista ao diálogo dos afetos.** SP: Summus, 2008.
- MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo.** Florianópolis: UFSC, 1992.
- MEDITSCH, Eduardo. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** Documento digitalizado, (1997) disponível em www.bocc.uff.br/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf
- MEDITSCH, Eduardo. Profissão derrotada, ciência não legitimada: é preciso entender a institucionalização do campo jornalístico. **Revista Brazilian Journalism Reserch**, vol. 6, n.1, 2010.
- MEDITSCH, Eduardo. **Pedagogia e pesquisa para o Jornalismo que está por vir: a função social da universidade e os obstáculos para a sua realização.** Florianópolis/SC: Insular, 2012.
- MEDITSCH, Eduardo. Conhecimento *do, sobre e para* o Jornalismo (original). Informações adiantadas por através de comunicação pessoal (correspondência eletrônica) em 11 de março de 2014.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. pp. 9-27
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLASO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. pp. 71-103 Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf> Acessado em novembro 2013.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012a.
- MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX.** São Paulo: Annablume, 2012b.
- MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização.** Documento digitalizado, s.d., disponível em http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf
- MORAIS, Ronaldo Queiroz de. **Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência a teoria no espaço escolar.** Revista Educação UFSM, v. 29, n. 01, 2004. pp. 37-47

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. RJ: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. RJ: Bertrand Brasil, 2005.

MOTTA, Flávia de Mattos. **Gênero e reciprocidade: uma ilha no sul do Brasil**. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Ciências Sociais, Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. CAMPINAS, UNICAMP, 2002.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Crise nos paradigmas do jornalismo**. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da210820022p.htm> Acessado em: dezembro, 2014.

MUNANGA, Kabengele (Org) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: 2005.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. SP: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

OROZCO-GÓMEZ, Gullermo. **La investigación em comunicación desde la perspectiva cualitativa**. Guadalajara: Instituto Maxilano para el desarrollo comunitario, 1997.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: reflexões sobre agência. In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornélia; FRY, Peter (Org.). **Reunião Brasileira de Antropologia (2º: Goiânia: 2006)**. Blumenau: Nova Letra, 2007. Pp. 45-80

PARK, Robert E. A notícia como forma de conhecimento: um capítulo dentro da sociologia do conhecimento. In: BERGER, Christa, MAROCCO, Beatriz (Org.). **A era glacial do jornalismo**. Teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea**, Revista de Sociologia da UFSCar, vol. 2, n. 2, segundo semestre de 2012. pp. 395-418

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil. **Revista Periódicus**, Salvador, UFBA, 1ª Edição, maio/outubro 2014.

PONTE, Cristina. **Para entender as notícias**. Linhas de análise do discurso jornalístico. Florianópolis/SC: Insular, 2005.

PONTES, Felipe. Teoria e história do jornalismo: confluências e divergências das teorias do jornalismo e da história. **Revista Interin**, Curitiba, v. 10, n. 2, jul/dez 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires,

Argentina. Julho de 2000. p. 246. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf> Acessado em junho 2014.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. Disponível em http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=56&func=stardown&id=236 Acessado em: setembro, 2014.

RESENDE, Fernando. Discursividade e narratividade: vértices redimensionados no jornalismo. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, v. IX, n. 2, maio-agosto 2007. pp. 81-90.

RESENDE, Fernando. A Narratividade do discurso jornalístico: a questão do outro. **Rumores**, Brasil, v. 3, n. 6, dez. 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. Apresentação. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVALLE, 2012. pp. 07- 10

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Família e escola: diferenças necessárias**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **Etnografia: saberes e práticas**. (2008) Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/30176>

RODRIGUEZ, Félix Dias. Como construir um professor ótimo? In.: SÁ, Maria Roseli Gomes de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.) **O saber e o trabalho docente: concepções e experiências**. Salvador/BA: EDUFBA, 2011. pp. 127-147

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Neomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, outubro de 2008. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> Acessado em julho, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Neomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, outubro de 2008. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> Acessado em julho, 2014

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcântara, SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Org) **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

SEGATO, Rita. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, n. 68, São Paulo, dezembro/fevereiro 2005-2006. Pp. 76-87

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, fevereiro 1998. pp. 297-325.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16(2), jul/dez 1990, pp. 5-22.

SHORE, Cris. Cultura de auditoria e governança liberal: universidades e a política de responsabilização. **Mediações**, v. 14, n. 1, jan/jun 2009. pp. 24-53

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, novembro/2002. pp. 219-246.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual sua influência hoje? **Revista Psicologia, ciência e profissão**, n. 27, v. 2, 2007. pp. 276-289

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. UNESCO, 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/00139317por.pdf> Acessado em julho, 2014.

SOUZA, Mériti. De como (des)colonizar corações e mentes ou modelos de conhecer e de subjetivar nas práticas de produzir e disseminar conhecimento. In: CASSALANI, Suzani et. all. (Org) **Lugares, sujeitos e conhecimentos**: a prática docente universitária. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. Sobre gênero e ciência: tensões, avanços, desafios. In: BONETTI, Alinne; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima (Org). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador/BA: EDUFBA: NEIM, 2011.

SPONHOLZ, Liriam. **Jornalismo, conhecimento e objetividade**: além do espelho e das construções. Série Jornalismo a Rigor, v. 4. Florianópolis: Insular, 2009.

STRATHERN, Marilyn. Melhorar a classificação: a avaliação no sistema universitário britânico. **Novos Estudos**, n. 53, março 1999.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. A tribo jornalística: uma comunidade interpretativa transnacional. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2005

TUCHMAN, Gayle. A objetividade como um ritual estratégico. In: TRAQUINA, Nelson (Org). **Jornalismo**: questões, teorias e histórias. Lisboa: Vega, 1993. pp. 74-90

VEIGA DA SILVA, Marcia. **Masculino, o gênero do jornalismo**: um estudo sobre os modos de produção da notícia. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Porto Alegre, UFRGS, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

VENCATO, Anna Paula. A diferença dos outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar. **Contemporânea**, Revista de Sociologia da UFSCAR, v. 4, n. 1, 2014.

VICTORA, Ceres et. all. (Org.). **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VILALBA, Rodrigo. **Teoria da Comunicação**. São Paulo: Ática, 2007.

WOLF, Mauro. **Teoria da Comunicação**. Lisboa: Presença, 1995.