

## Matrizes curriculares, laboratórios e TCCs: três dimensões do tensionamento entre teoria e prática no Ensino de Jornalismo<sup>1</sup>

Luis Mauro Sá Martino<sup>2</sup>

### Resumo

As tensões entre teoria e prática se apresentam como um ponto central das discussões sobre o ensino de graduação em Jornalismo no Brasil, desde seu início em meados do século XXI. No cotidiano das salas de aula, isso se apresenta na forma de discussões sobre as relações entre academia e mercado, formação técnica e humanística ou quais habilidades são necessárias para uma futura ou futuro jornalista. Este texto, a partir de pesquisa bibliográfica secundada pela participação nessas discussões, problematiza o modo como esses tensionamentos se apresentam em três momentos: (1) na escolha das disciplinas e sua distribuição ao longo do curso; (2) na concepção das atividades de veículos laboratoriais e (3) na definição de formatos, temas e avaliações de Trabalhos de Conclusão de Curso. Esses pontos são discutidos a partir da perspectiva da formação de futuras e futuros jornalistas.

Palavras-chave: Ensino de Jornalismo. Teoria. Jornais-Laboratório. TCC. Comunicação.

13

### Curricula, labs and final monographs: three dimensions of theory vs practice debate in Journalism teaching

#### Abstract

Debates on journalism courses in Brazil have been a recurring issue early days of its undergraduate teaching, by the middle of the 20<sup>th</sup> century. This paper outlines of some aspects of this debate in Journalism courses, focusing on three practical aspects concerning the definition of what is important for future journalists to know. The paper focuses on three elements: (1) the choice of disciplines and its distribution throughout the course; (2) the place of journalism laboratories and (3) the role of the final monographs. These points are discussed from the didactic-pedagogical perspective of training future journalists.

Keywords: Teaching of Journalism. Theory. Newspapers-Laboratory. TCC. Communication.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parcialmente baseado em dados de pesquisa realizada com auxílio do CNPq – Processo 311528/2019-8 e dados iniciais de pesquisa referente ao Processo 305133/2022-5. O autor agradece aos comentários dos pareceres pela contribuição ao texto.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Faculdade Cásper Líbero. Professor-visitante do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais. Email: [Lmsamartino@gmail.com](mailto:Lmsamartino@gmail.com).

## Introdução

No ano em que se completa o décimo aniversário da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013, definindo a autonomia do curso de Jornalismo em relação à Área de Comunicação, os espaços universitários de ensino e da formação se encontram em um cenário diferente daquele momento. Dentre outros fatores, nota-se o adensamento de uma lógica neoliberal, por vezes erigida em política de Estado, responsável por um cenário de precarização do trabalho com reflexos diretos na prática jornalística; a consolidação das plataformas e redes sociais como lugar de produção, circulação e consumo de informações, acompanhada de um progressivo discurso de deslegitimação do jornalismo, pontuado por ataques a profissionais. Pode-se somar a isso os impactos da pandemia de Covid-19, particularmente sobre o número de estudantes em cursos de Jornalismo.

Os problemas relacionados ao Ensino Superior de Jornalismo parecem estar em pauta desde a criação dos primeiros cursos, nos anos 1940, passando pela transformação em Comunicação Social nos anos 1960 e pelo retorno às diretrizes curriculares independentes em 2013 (Dias, 2012; Aguiar, 2013; Daher; Porto, 2017; Mota, 2020). Harrison (2007) e Moura (2016) indicam, em contextos diferentes, problemas referentes ao ensino, sobretudo “tensões: modelo humanista X tecnicista; saber X fazer; teoria X prática; graduação X pós-graduação” (Moura, 2016, p. 4), a partir das quais este texto se desenvolve.

A pluralidade de fóruns para debater o assunto permite entrever a dimensão da discussão. Destaque-se, a título de exemplo, a Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej), responsável pela edição de um periódico sobre o tema, a Revista Brasileira do Ensino de Jornalismo (Rebej) do Encontro Nacional de Ensino de Jornalismo. Há toda uma literatura sobre a formação em jornalismo, seja na discussão de fundamentos, seja em textos voltados para a prática (Marcondes Filho, 2007; Leal; Antunes; Vaz, 2014; Fenaj, 2014; Leal, 2018).

Dentre esses tensionamentos, destaca-se o problema das relações entre teoria e prática, das quais podem ser derivadas outras — o debate entre formação acadêmica e técnica, entre demandas de mercado e formação de um olhar crítico, entre responsabilidade ética, social e política e lógicas econômicas de produção (Tondato, 2010; Hime, 2013; Gomes; Calado, 2018).

O dualismo teoria *versus* prática parece ser uma das tensões mais recorrentes no ensino de Jornalismo no país. Por muitos anos, as pesquisas e discussões da área ora apontavam para a necessidade de uma formação mais alicerçada em bases teóricas, ora para um maior investimento em experimentações práticas (Martins, 2012, p. 88).

Esses debates têm o potencial de informar a tomada de decisão a respeito do que milhares de jovens terão em suas aulas de jornalismo. Vale, portanto, observá-los na medida em que se entrelaçam com as práticas de professoras e professores na sala de aula, no diálogo com alunas e alunos. O caráter epistemológico assumido por esse tipo de discussão encontra sua materialidade no momento em que as tomadas de decisão sobre disciplinas, atividades e conteúdos se transforma em (1) Projetos Pedagógicos, Planos de Ensino e de Aula, (2) Práticas laboratoriais e de extensão e (3) Trabalhos de Conclusão de Curso.

Neste texto, trabalham-se algumas derivações das tensões entre teoria e prática tal como se apresentam nessas instâncias, tal como se busca sintetizar no Quadro 01:

15

**Quadro 01:** Derivações das relações entre teoria e prática nos cursos de Jornalismo

Dimensão	Teoria	Prática
Matrizes curriculares	Disciplinas Teóricas Núcleo Comum Formação humanística Docente “acadêmico”	Disciplinas Práticas Matérias específicas Formação técnica Docente “de redação”
TCC	Monografia Capacidade de pesquisa Tema de “Comunicação”	Projeto Experimental Capacidade profissional Proposta “jornalística”
Jornal-Laboratório	Definições e planejamento autônomos “Academia”	Reprodução de práticas consagradas “Mercado”

Fonte: elaborado pela autoria do trabalho a partir de Lima (1983; 2001), Moura (2016)

É necessário atentar para o risco de compreender o diagnóstico como endosso ou proposta: se a visualidade do quadro permite definir alguns aspectos da questão, seria precipitado transformá-lo em perspectiva engessada. Igualmente, apesar da existência de toda uma construção discursiva no sentido de articular teoria e prática, a recorrência da discussão sugere a persistência do problema, próximo do debate sobre uma recorrente “crise” no jornalismo, como apontado por Leal, Jácome e Manna (2014, p. 146).

Enquanto instância primeira de formação de um *habitus* jornalístico, entendido no sentido proposto por Bourdieu (1998) e desenvolvido, entre outros, por Barros e Martino

(2003), o curso universitário é o espaço de aquisição não apenas de teorias e técnicas, mas de toda uma concepção sobre o que é ser jornalista na incorporação de práticas, ações, gostos e percepções vinculadas à entrada e posicionamento dentro de um campo. Em termos críticos, a possibilidade de elaboração de uma atitude questionadora e autorreflexiva. Como lembra Aguiar (2013, p. 165), é importante “discutir a formação em jornalismo a partir da contextualização do processo de profissionalização do jornalista — ou seja, a constituição de uma cultura profissional”.

Como sintetizam Faccin e Ferreira (2014, p. 200):

a trajetória do ensino da Comunicação Social, no Brasil, soma pouco mais de seis décadas e é marcada pela constante discussão sobre os conflitos entre a teoria e a prática profissional. E mais, entre um projeto pedagógico que privilegia a formação técnica jornalística e aquele que põe ênfase nas teorias e fenômenos mais gerais da Comunicação Social.

No âmbito metodológico, este texto se apoia sobretudo em pistas que variam em termos de seu grau de sistematização.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica referente ao ensino de Jornalismo, priorizando produções que lidam com os tensionamentos entre teoria e prática. Procurou-se, sem pretensão à exaustividade, trabalhar com autoras e autores dedicados à discussão desses problemas, levando em consideração os momentos de transformação das diretrizes de ensino ocorridas em vários momentos, seja agregando ou separando o Jornalismo da área de Comunicação. Por isso, são trazidos tanto textos anteriores quanto posteriores às Diretrizes de 2013, considerando que a temática — as tensões entre teoria e prática — não se esgotaram a partir dessa mudança.

Em sua face mais institucional e visível, trata-se de observar uma produção acadêmica materializada na forma de livros, apresentações em eventos ou artigos em periódicos especializados. Neste último caso, foram tomados como fonte, conforme o caso, textos publicados em quatro revistas acadêmicas, distribuídas geograficamente e cronologicamente — *Intercom*, *Comunicação & Informação*, *Logos* e *Famecos*. Essa amostra, sem pretensão de abrangência e ligada a um projeto de pesquisa mais amplo, está presente aqui na medida em que se situa como índice da materialidade de uma discussão. Por razões de espaço, os textos não foram citados nominalmente.

Em termos menos formais, mas, talvez por isso mesmo, igualmente instigantes, há os debates não documentados, discursos informais e trocas originárias das práticas de

ensino, frestas por onde se pode encontrar pistas de questões e problemáticas mais amplas — o micro, recorda Goffman (2014), não deixa de revelar aspectos do macro.

Uma nota sobre este ponto. Se há alguma possibilidade de fala, deve-se à observação de questionamentos em circulação na Área ao longo de mais de 20 anos de atividade docente e à participação em planejamentos curriculares. É como participante do jogo, em uma observação comprometida e reflexiva, que se propõem questões. A vista aqui é a da sala de aula e das vivências acadêmicas.

### **O problema disciplinar e a definição dos saberes no curso**

O que uma futura ou futuro jornalista precisa saber? Essa questão, por ampla que seja, parece estar na base da elaboração de matrizes curriculares. Quais disciplinas podem contribuir para a formação profissional? Deve-se restringir o debate ao pensamento voltado para a preparação de alunas e alunos para o mercado de trabalho, ou vale igualmente tratar de uma formação mais ampla? O que seria isso, aliás?

Ao mesmo tempo, vale considerar a interferência de lógicas externas: o ensino de jornalismo se organiza dentro de uma intersecção desigual entre o campo universitário e o campo jornalístico, cada um regido por lógicas próprias, definições, valores e perspectivas específicas dentro de um modelo econômico.

Se existe uma concepção de ensino universitário no qual a ideia de cidadania precede outras, voltado para um pensamento crítico, há também uma concepção voltada para instrumentalização de indivíduos para a atuação em um mercado no qual a formação pode se reduzir à aplicabilidade imediata de um saber dado, objetivados às vezes, na sala de aula, em discursos questionadores, mas não necessariamente críticos (“para quê estou aprendendo isso?”; “para que serve isso?”).

Lima (1983) já indicava uma “crise de identidade” dos então cursos de Comunicação que parece ter se ramificado também para os de Jornalismo, tal como identificam Newsom (1985), Burns (2014) ou Remler, Dhaisen e Gabor (2017): enquanto prática profissional, parece haver certo consenso sobre a necessidade de uma formação específica, incluindo as questões técnicas; como prática social, há uma demanda de matérias voltadas para a atividade crítica, apoiada no repertório das Humanas.

A prática sugere a existência de potenciais e riscos em relação a esses dois aspectos.

De um lado, o destaque para a formação prática e profissional ecoa a possibilidade de destacar as dimensões técnicas — e tecnológicas — da profissão. Nessa concepção, uma boa formação seria aquela voltada para o mercado profissional, sublinhando o aspecto das técnicas, formatos e atividades jornalísticas.

Por outro lado, a ênfase na formação humanística contempla a possibilidade de transformação do curso de Jornalismo em um curso generalista de Ciências Humanas, com o entrecruzamento — ou, mais sério, justaposição — de disciplinas que nem sempre se alinham na perspectiva de uma formação dialógica.

Do ponto de vista da apreciação de alunas e alunos, a partir do que se pode conhecer, há questões referentes aos dois modelos: em um caso, por ser muito técnico, às vezes no limite do tecnicismo, e não incentivar uma formação humanística, crítica e dialógica; de outro, a falta de prática (a “mão na massa”) deixaria uma lacuna em termos profissionais, criando problemas para a entrada em um mercado altamente competitivo.

Isso demanda olhar brevemente para as especificidades de cada modelo.

Quais disciplinas teóricas contribuem para a formação de futuras e futuros jornalistas? Ao que tudo indica, não existe consenso em relação aos critérios de inclusão/exclusão de matérias. Por que, a título de exemplo, se traria um semestre de Sociologia ou Psicologia, mas não de Antropologia ou Ciência Política? Deve haver uma disciplina específica de Semiótica ou ela estaria incluída em Teorias da Comunicação? Aliás, como essa disciplina se articularia com Teorias do Jornalismo? Vale acrescentar a pluralidade de nomenclaturas que, por vezes, uma mesma disciplina pode assumir.

Outro ponto nesse tópico é o direcionamento das disciplinas teóricas em relação ao curso. Se é um pouco mais intuitivo que, digamos, Teoria do Jornalismo dialoga com o núcleo da formação curricular, essa articulação não é igualmente intuitiva para disciplinas como Antropologia ou Sociologia, para trazer apenas dois exemplos.

Seria o caso de procurar um direcionamento específico (em termos, digamos, de “Sociologia do Jornalismo” ou “Antropologia do Jornalismo”)? O nome poderia soar estranho, e a confecção dos conteúdos pedagógicos talvez esbarrasse em problemas teóricos e epistemológicos.

No âmbito das disciplinas práticas há problemas semelhantes. É possível notar ao menos duas matrizes de sua organização curricular: uma pautada nos gêneros jornalísticos (notícia, reportagem, crônica e artigo, entre outros), outra voltada para a plataforma de mídia (impresso, radiojornalismo, jornalismo em plataformas e assim por

diante). Há, nas matrizes curriculares, diversas combinações possíveis entre elas, e é possível elencar algumas de suas características.

Em relação ao primeiro caso, nota-se uma discussão recorrente a respeito do que caracteriza um gênero jornalístico. Embora possa existir algo de intuitivo em relação a isso, a questão convoca aspectos práticos: considerando a pertinência da divisão de gêneros, qual é o espaço, em uma matriz curricular, a ser alocado para cada um deles?

Quanto tempo deve ser dedicado, digamos, ao aprendizado teórico e prático do gênero “notícia” em relação à “reportagem”? Deve haver alguma formação separada para “crônica” e “artigo”? O questionamento se endereça ao sentido que pode ser atribuído a essas divisões, em seus aspectos contemporâneos, bem como ao seu lugar no curso.

Uma segunda disposição de matrizes, a partir dos suportes, pode ser objeto de questionamentos no ambiente midiático contemporâneo. Uma pergunta inicial, acompanhando Castañeda, Murphy e Hether (2005), Dowling e Haman (2017) e Khotari e Hickerson (2020), é sobre a pertinência de se falar em “telejornalismo” ou “radiojornalismo” em um ambiente de progressivo trânsito de linguagens e formatos entre plataformas; ao mesmo tempo, é possível argumentar, com igual força, a respeito da especificidade de cada formato, mesmo quando transpostos ou adaptados para outros suportes; mantendo o exemplo, “telejornalismo” ou “radiojornalismo” não dependeriam exclusivamente do meio original, mas conservariam uma especificidade para além da tecnologia, voltado para um tipo de tratamento da informação jornalística.

Há também um problema referente às diferentes temporalidades que orientam o mercado de plataformas e o ambiente universitário. No limite, uma orientação voltada para a mídia poderia implicar a formação técnica para ferramentas ou plataformas específicas, e cada nova rede social ou aplicativo significaria uma defasagem para o curso — ou uma dependência em relação ao instrumental (por exemplo, “jornalismo na plataforma x” ou “jornalismo no aplicativo y”).

Se a definição das disciplinas é um ponto crítico na proposta de um curso de Jornalismo, sua distribuição nas matrizes curriculares parece ocupar um espaço à parte em termos das relações entre teoria e prática.

Durante o período de vigência da ideia de um curso de Comunicação, entre 1969 e 2013, o compartilhamento de espaços com as então habilitações — Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Rádio e TV, entre outras — levou algumas faculdades a instituírem um ciclo básico ou comum nos dois primeiros anos, concentrando as



disciplinas teóricas. Apenas a partir daí alunas e alunos seguiam em seus cursos específicos — as matérias práticas ficavam necessariamente nos semestres finais, eventualmente acompanhadas de alguma disciplina teórica específica, como “Ética e Legislação Profissional” ou na participação em órgãos laboratoriais.

Esse modelo acentuava a divisão entre teoria e prática pelo fato das disciplinas desse ciclo serem cursadas por alunas e alunos de todas as habilitações. Isso dificultava, na prática de sala de aula, a construção de pontes entre os aspectos teóricos e práticos.

Como alternativa a esse tipo de distribuição há a possibilidade de trazer, em todos os semestres, ambos os tipos de disciplina. Isso permite a construção de pontes entre teoria e prática no decurso de um mesmo semestre, bem como um contato direto com a profissão desde os semestres iniciais. No entanto, onde localizar disciplinas “teóricas” em relação com as “práticas”? Uma disciplina como Teoria da Comunicação deveria preceder, acompanhar ou suceder, digamos, Sociologia, Filosofia ou Introdução ao Jornalismo? Esse tipo de divisão demanda um exercício de sintonia fina interdisciplinar no sentido de provocar diálogos críticos, mas sem sobreposição entre eles.

Uma das estratégias para o encaminhamento de resoluções para esse tipo de questionamento é a existência, nos próprios cursos, de espaços voltados para a prática, os veículos laboratoriais. No entanto, eles também não parecem escapar às ressonâncias das questões disciplinares entre teoria e prática, como se indica a seguir.

### **Laboratórios e disciplinas laboratoriais**

A existência de veículos laboratoriais, em um momento passado, era um dos primeiros contatos entre estudantes e a “prática”, espaço privilegiado no qual seria possível, talvez pela primeira vez, experimentar as rotinas de produção jornalística sob a supervisão de uma professora ou professor (Lopes, 1998; Dias, 2011; Martins, 2012; Anunciação, 2013; Castela; Beloni, 2015). No entanto, apesar de parecerem, à primeira vista, a instância “prática”, eles apresentam questões relacionadas ao problema indicado neste texto.

O trabalho pioneiro de Lopes (1989) se destaca, entre outros aspectos, por situar a questão do laboratório na vivência universitária das então habilitações em jornalismo sem restringi-lo ao espaço acadêmico, reforçando seus vínculos com o contexto social. Um aspecto inicial pode ser a própria definição de “veículo laboratorial”. O nome consagrado



pelo uso era “jornal-laboratório”, versão universitária da prática. Pode-se seguir a definição de Castela e Beloni (2015, p. 56) enquanto “meio de treinar os acadêmicos para a realidade das redações jornalísticas”.

Martins (2012, p. 88) destaca o jornal-laboratório como espaço de intermediação não apenas entre teoria e prática, mas também entre as demandas acadêmicas e as perspectivas de mercado, espaço de possibilidades para a experimentação e criatividade, mas dentro do rigor do jornalismo. A ideia de um laboratório partia do princípio de que a inexistência de um estágio obrigatório, decidida pelas Diretrizes Curriculares de 1984, criava um vácuo entre teoria e prática no ensino de Jornalismo. Ausentes as atividades fora da universidade, era necessário um espaço para a execução dos trabalhos jornalísticos, permitindo a alunas e alunos um contato direto com aspectos da profissão.

No momento de formulação dessas indicações, o contexto midiático e social diferia consideravelmente do atual. Tratava-se de um ambiente pré-internet, no qual o modelo dominante era o da “comunicação de massa”. A distinção entre os polos da produção e da recepção era considerável. Mesmo os estudos sobre a postura ativa dos receptores concordavam que a possibilidade de agir no mesmo patamar da produção era mínima. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 encontram um cenário diferente. O ambiente midiático desse momento contempla uma sociedade em midiatização, na qual as fronteiras entre os polos da produção e da recepção estão modificadas (Trivinho, 2001; Jenkins, 2006; Martino, 2014).

No cenário atual, para estudantes de jornalismo, a possibilidade de criar seu próprio conteúdo não depende do acesso a um veículo universitário, mas está ao alcance da utilização de plataformas de redes sociais. Evidentemente não se está argumentando que esse conteúdo seria “jornalístico”, embora possa ter algum grau de proximidade com ele; trata-se de indicar uma transformação na maneira como alunas e alunos de jornalismo se inseriam no ambiente midiático no que tange à possibilidade de produzir conteúdo.

Isso leva a um questionamento: o que significa uma produção laboratorial em um cenário no qual alunas e alunos já chegam no ensino superior como “produtores de conteúdo” na linguagem das mídias digitais?

Existe uma considerável bibliografia referente às transformações no ensino de jornalismo no ambiente das mídias digitais, e um recenseamento estaria fora do âmbito deste texto — remete-se à discussão de Anunciação (2013, p. 26). Apesar das

divergências de abordagens e propostas, parecia existir naquele momento um consenso, mantido até hoje, sobre a necessidade de repensar o lugar dos jornais-laboratórios dentro de uma realidade na qual as diferenças entre mídias são reorganizadas pelo desenvolvimento das plataformas e linguagem digitais demanda uma revisão dos modelos jornalísticos.

Veículos laboratoriais, no contexto midiático contemporâneo, não parecem se destacar por serem o primeiro contato com as mídias, mas com as condições de prática do trabalho jornalístico, as características de suas linguagens, a produção de um capital simbólico voltado para o mercado (ilustrar o “portfólio” ou “currículo” na busca de emprego) tanto mais forte quanto maior for essa participação.

Desse modo, não se trata mais de apresentar “a mídia” ou “o jornalismo”, uma vez que alunas e alunos de jornalismo já estão familiarizados com esse tipo de universo, mas de considerar o jornal-laboratório como espaço de conhecimento crítico das práticas jornalísticas, bem como de suas possibilidades de experimentação.

Outra questão diz respeito à diferenciação, quando existe, entre “Jornal-Laboratório” como uma produção do curso, e “disciplinas laboratoriais”, não necessariamente sinônimo das “disciplinas práticas”. O jornal-laboratório não precisa, necessariamente, fazer parte das disciplinas elencadas nas matrizes curriculares. Trata-se de pensar os laboratórios como atividade-fim, voltados para algo além do exercício universitário, mas também sem ser pautado apenas pela participação interessada — estratégica? — em algum tipo de benefício futuro.

Pode-se pensar o lugar político e social do jornal-laboratório enquanto produção relativamente autônoma e vinculada a um espaço crítico, a universidade — e, por isso, distante de questões e demandas econômicas geralmente existentes em outras instâncias. Qual é o compromisso social de um jornal-laboratório? Enquanto produção universitária, de que maneira ele dialoga com a realidade ao seu redor?

A vinculação com uma realidade social mais ampla não deixa de encontrar seus reflexos na própria materialidade que acompanha as práticas de produção laboratorial. No campo acadêmico, espaços laboratoriais costumam ser objeto tanto de validação e legitimidade de cursos, quando dotados de material de ponta, quanto de incontáveis problemas práticos — material ultrapassado, equipamentos com defeito ou inoperantes, sucateamento das instalações, ausência de pessoal técnico especializado para colaborar com alunas e alunos e assim por diante.

Nota-se, nesse aspecto, a interferência das condições socioeconômicas de cada curso, bem como o lugar social de seu corpo discente, nas possibilidades de desenvolvimento das práticas laboratoriais: com a evidente exceção dos centros de excelência, quais são, efetivamente, as condições de elaboração de um produto laboratorial em Jornalismo? A possibilidade de “fazer com o próprio celular”, se existe, não parece resolver o problema prático no sentido de que a preparação para um mercado de trabalho estaria mais próxima, ou mais adequada, quanto maior a relação com as situações práticas a serem observadas.

Outro momento no curso no qual esse tipo de tensionamento é colocado à plena observação é nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Isso leva ao próximo item.

### **Trabalhos de Conclusão de Curso/Projetos Experimentais**

Um dos pontos merecedores de atenção nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Jornalismo de 2013 foram os trabalhos finais de graduação, sobretudo pela necessidade de, a um só tempo, encontrar parâmetros comuns para sua realização e respeitar as especificidades institucionais, regionais e sociais. Esse tipo de atividade pode ser encontrado em cursos de diversas áreas, e tem, entre suas finalidades, mostrar a capacidade de alunas e alunos de articular os aprendizados do curso, em seu todo, na realização de algo de maior fôlego, seja uma monografia, seja um trabalho prático.

Apesar das definições e regulamentações das DCNs de 2013, parecem subsistir certas dúvidas a respeito da nomenclatura: sem serem exatamente sinônimos, “Trabalho de Conclusão de Curso” e “Projeto Experimental” parecem ser usados de maneira próxima. Há, no entanto, especificidades a serem observadas, sobretudo em termos da natureza da atividade designada por cada nome.

Acompanhando Faccin e Ferreira (2014), Projetos Experimentais são definidos por um parecer do MEC em 1984, definindo-o, segundo os autores, como “sinônimo”, na prática, do Trabalho de Conclusão de Curso. As duas nomenclaturas, acrescidas por vezes dos elementos específicos de cada faculdade (“Trabalho Final de Graduação”, “Trabalho de Graduação Integrado”, “Trabalho de Graduação Interdisciplinar”), parecem ter um uso intercambiável tanto na bibliografia sobre o tema quanto na prática das salas de aula.

Ao que parece, isso abre uma possibilidade de interpretação a respeito do que pode, ou deve, constituir esse tipo de trabalho, bem como sua vinculação com o Jornalismo. Como recorda Tondato (2010), em artigo anterior às DCNs de 2013, a existência de Projetos Experimentais em Comunicação criava questões de ordem prática para definir sua natureza enquanto parte de um curso “de Comunicação” em relação às habilitações específicas.

A partir das DCNs, a finalização curso de Jornalismo implica a elaboração de um trabalho voltado para essa Área. Neste ponto pode-se observar alguma tensão entre os diferentes nomes: enquanto um Trabalho de Conclusão de Curso abre brechas para a realização de algo mais amplo, incluindo uma monografia, a ideia de Projeto Experimental remete a algo prático, espaço para a criatividade no jornalismo.

Uma tensão adicional surge em relação à definição de fronteiras: os trabalhos deveriam se concentrar em uma única modalidade — digamos, “rádio” ou “digital” — ou, tendo em vista a pluralidade de plataformas, linguagens e materialidades no tratamento da informação contemporânea, seria possível entender que todo trabalho é, por definição, multiplataforma? No caso das monografias, o trabalho final de curso deveria, exclusivamente, se pautar em temas jornalísticos? Ou haveria espaço para temas mais amplos de mídia e comunicação?

Há uma considerável variedade de formatos relacionados aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Jornalismo mas, em geral, é possível observar algumas características comuns. Trata-se da elaboração de um produto jornalístico que demonstre a habilidade de uma pessoa ou grupo na prática, desde a formulação de temas e pautas até a edição final. Em algumas faculdades, esse trabalho prático deve vir acompanhado de um estudo acadêmico a respeito do tema; há cursos nos quais o TCC pode assumir a forma de uma monografia, sem a necessidade de elaboração de um trabalho prático.

O grau de exigência de um TCC igualmente varia de acordo com o curso, mas espera-se, em geral, que o trabalho se aproxime de uma atividade profissional, ainda levando-se em consideração o fato de se tratar de um projeto universitário.

No primeiro caso, observa-se que a duração oscila entre um e dois semestres no final do curso. Em algumas universidades há um primeiro semestre dedicado à “teoria”, que pode ser desde a realização de um levantamento bibliográfico até a elaboração de um artigo acadêmico sobre o tema, e a outro à “prática”, criação de um produto

profissional voltado para o assunto. Outra modalidade é a elaboração de um projeto prático ao longo dos dois semestres, sem necessariamente uma parte teórica ou acadêmica.

A questão da proximidade com produtos de mercado traz em si uma outra discussão: em que medida um TCC deve se pautar pelas demandas do mercado profissional? Trata-se de seguir modelos já consagrados pelas práticas e sucessos comerciais ou, antes, há espaço para a experimentação e busca de alternativas na medida em que se trata de uma produção universitária? Dito de outra maneira, o quanto um TCC deve ser “profissional” a partir dos cânones do mercado? Essa pergunta se refere sobretudo à busca de uma dimensão mais crítica e/ou mais pragmática na prática jornalística.

Há ainda uma questão relativa ao formato. Em alguns cursos, espera-se que alunas e alunos realizem trabalhos menores, em vários formatos — contemplando, digamos, a escrita de um livro-reportagem, produção de uma reportagem multimídia e elaboração de uma produção para rádio ou televisão. Outros cursos, no entanto, optam pela definição de um único formato a ser seguido ao longo de toda a elaboração do TCC.

No folclore dos corredores universitários, poucas coisas assustam mais as futuras e futuros jornalistas do que a hora de “fazer o TCC” e, principalmente, “apresentar na banca”, diretriz de avaliação oficializada nas DCNs de 2013. As DCNs indicam a composição de uma banca de avaliação composta por docentes internos e externos à instituição de ensino onde o trabalho é realizado, bem como por profissionais.

O que se avalia, efetivamente, em um TCC? No caso de Projetos Experimentais, qual é a proximidade esperada entre o material produzido no âmbito universitário e o mercado profissional? Deve-se esperar uma imitação deste último ou, por se tratar de um produto universitário, para a busca de outros modos de fazer jornalismo?

Esse ponto talvez esteja no centro das concepções negativas sobre o TCC existentes nas conversas de corredor de alunas e alunos: o momento de “apresentar na banca”, espaço ritual de consagração de quatro anos de estudos e atividades. Como indica Martino (2020), bancas de avaliação se constituem como um ponto de ritual e performance situado em diversos momentos da vida acadêmica, do TCC ao Doutorado e à Livre-Docência, voltado para a confrontação entre um aspirante a um grau ou nível superior e seus ocupantes. Rito de passagem e instituição, a banca de avaliação é revestida de toda uma expectativa referente à seriedade e validade de seus

procedimentos, reforçada pela performatividade cerimonial que acompanha cada um de seus momentos, da chegada das avaliadoras e avaliadores até o anúncio do resultado.

Ao que tudo indica, no entanto, pouco se fala dos critérios de avaliação, bem como da perspectiva de compreender a banca como um momento formador e avaliativo, não de punição ou humilhação pública — se isso acontece, talvez exista uma necessidade discutir a condição de quem avalia nesse espaço (Martino, 2018).

A pluralidade de textos apresentando perguntas, bem como propostas de ação, sugerem a vitalidade de uma discussão na Área (Rocha, 1998; Mattos, 2004; Tondato, 2010; Faccin; Ferreira, 2014). Ao mesmo tempo, vale questionar se essa permanência não seria indício de um número ainda relativamente baixo de encaminhamentos — e, no entanto, ao final do último semestre, o TCC deve estar pronto para ser avaliado.

### Considerações finais

Restaria, a título de considerações finais, um questionamento: quem são as professoras e professores de Jornalismo, responsáveis, em última instância, pelo acionamento e participação nos tensionamentos indicados ao longo do texto? São elas e eles, nós, que, no cotidiano, ministram disciplinas, supervisionam veículos laboratoriais e orientam Trabalhos de Conclusão de Curso. Essa temática, por sua dimensão, não caberia aqui, mas valem algumas indicações a esse respeito.

Seria possível questionar se não reside nesse ponto alguns aspectos centrais da discussão entre teoria e prática na formação de jornalistas, na medida em que a constituição dos quadros universitários muitas vezes divide o curso entre docentes “acadêmicos”, para as disciplinas “teóricas”, e “profissionais”, para as “práticas”.

Alunas e alunos teriam, de um lado, aulas com docentes formados na prática de pesquisa, com experiência pedagógica e, é lícito esperar, aporte didático; faltaria, aqui, a “pegada jornalística” ou a “prática de redação”; de outro, profissionais que, vindos do mercado, trariam as experiências mais atuais, a “realidade” ou o “dia a dia” das redações, mas a quem faltaria a perspectiva formativa e didático-pedagógica — no limite, transformaria a aula em uma série de depoimentos ou casos ilustrativos de um cotidiano vivido, mas nem sempre analisado criticamente (Rodrigues, 2007; Meditsch, 2007; Wharton-Michael, 2009; Bruck, 2011). Ferreira (2012, p. 163) menciona um panorama no qual professoras e professores de jornalismo têm “como formação inicial a habilitação em

bacharelado, desconhecendo, muitas vezes, os quesitos pedagógicos de professor”. Algo semelhante é indicado por Ferreira e Oliveira (2020, p. 1).

Nota-se a recorrência de perguntas periodicamente abandonadas e retomadas, em um retorno a questionamentos que requerem uma constante atenção em termos de sua repercussão nas práticas formativas do jornalismo. Talvez existam razões de ser que, exatamente por sua permanência em pauta, indiquem a necessidade de discussões contínuas — o ensino de Jornalismo existe articulado com as dinâmicas sociais, e a volta às perguntas fundamentais pode contribuir, ainda que de longe, para a compreensão dessas relações.

## Referências

AGUIAR, L. As diretrizes curriculares e a formação específica em jornalismo. **Alceu**, v. 14, n. 27, p. 162-175, jul./dez. 2013.

ANUNCIACÃO, C. P. **Jornal-laboratório no contexto da convergência**. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BAPTISTA, M. L. C. Disciplinas teóricas: de entulho de currículo a campo de desejo e autopoiese. In: **Anais do 26º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom)**, 2 a 6 de setembro de 2003, UFMG.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Ed. 70, 2021.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRUCK, M. S. Jornalistas e teorias: conciliação possível? **InTexto**, Florianópolis, v. 2, n. 25, p. 16-32, dez. 2011.

CASTAÑEDA, L.; MURPHY, S.; HETHER, H. J. Teaching print, broadcast and online journalism. **Journalism and Mass Communication Education**, set. 2005, pp. 57-63.

CASTELA, G. S.; BELONI, W. Jornal-laboratório: multiletramento e hipertextualidade. **Revista Brasileira de Estudos de Jornalismo (Rebej)**, Florianópolis, v. 5, n. 16, jan.-jun. 2015, pp. 51-66.

DAHER, N. S. D.; PORTO JUNIOR, F. G. R. Jornalismo no Brasil: notas sobre as competências formativas a partir das novas diretrizes curriculares. **Revista Aturá**, v. 1, n. 1, 2017, pp. 1-19.



DIAS, R. Comunicador social ou jornalista? **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2012, pp. 1-12.

DIAS, S. G. **Outrolhar sobre o ensino de jornalismo**. Viçosa: UFV, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação - Jornalismo).

DOWLING, D.; HAMAN, J. New horizons for teaching journalism history: a multimedia approach. **American Journalism**, v. 34, n. 3, 2017, pp. 353-362.

FACCIN, Milton J.; FERREIRA, Soraya V. Entre nós: desafios da implantação dos TCC's como síntese dos seis eixos previstos pelas DCNs. **Revista Brasileira de Estudos de Jornalismo (Rebej)**, Florianópolis, v. 4, n. 15, jul.-dez. 2014, pp. 198-214.

FELINTO, E. Patologias no sistema da comunicação: ou o que fazer quando seu objeto desaparece. In: FERREIRA, G.; MARTINO, L. C. **Teorias da Comunicação**. Salvador: Ed. UFBA, 2007.

FENAJ. **Formação superior em jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2002.

FERREIRA, J. C. B. A concepção da pedagogia universitária nos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. **Revista Brasileira de Estudos de Jornalismo (Rebej)**, Florianópolis, v. 1, n. 10, jun.-dez. 2012, pp. 163-171.

FERREIRA, M. S.; OLIVEIRA, T. S. Práticas do professor jornalista. In: 19º Encontro Nacional de Professores de Jornalismo. São Paulo: **Anais...** ECA-USP, 2020.

GOMES, M. B.; CALLADO, A. Da teoria à prática: relato discente sobre a prática docente. **Revista Brasileira de Estudos de Jornalismo (Rebej)**, Florianópolis, v. 8, n. 22, jan.-jun. 2018, pp. 163-177.

HARRISON, J. Critical foundations and directions for the teaching of news journalism. **Journalism Practice**, v. 1, n. 2, 2007, pp. 175-191.

HIME, G. V. V. C. Reflexões sobre o ensino de Teoria do Jornalismo. In: 18º Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste (Intercom Sudeste). Bauru: **Anais...** Unesp, 2013.

KELLEY, B. Teaching Journalism. **Communication Research Trends**, v. 26, n. 2, 2007, pp. 1-24.

KOTHARI, A.; HICKERSON, A. Challenges for journalism education in the era of automation. **Media Practice and Education**, v. 21, n. 3, 2020, pp. 212-228.

LEAL, B.; ANTUNES, E.; VAZ, P. **Para entender o jornalismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAL, B.; JÁCOME, P.; MANNA, N. A "crise" do jornalismo: o que ela afirma, o que ela esquece. **Líbero**, v. 17, n. 34, jul.-dez. 2014, pp. 145-154.

LEAL, B. **Formação em Jornalismo**: da Prospecção dos Acontecimentos à Edição. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.

LOPES, D. F. **Jornal laboratório**. São Paulo: Summus, 1989.

MARCONDES FILHO, C. **Ser jornalista**. São Paulo: Paulus, 2007.

MARTINO, L. M. S. O Sentido da teoria na pesquisa em comunicação: três questionamentos a partir da prática acadêmica. **Revista FAMECOS**, v. 28, n. 1, p. e39211, 2021

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINO, L. C. **Escritos de Epistemologia da Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

MARTINO, L. C. **Teorias da comunicação**: muitas ou poucas? Cotia: Ateliê, 2007.

MARTINS, R. B. F. O jornal-laboratório como exercício da prática e teoria na formação superior em Jornalismo. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2012, pp. 84-94.

MATTOS, M. A. O saber comunicacional e os projetos experimentais no ensino de Comunicação Social da PUC-MG. 27º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). Porto Alegre: **Anais...** UFRGS, 2004.

MEDITSCH, E. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, v. 1, n. 1, abr./jul. 2007, p. 41-62.

MOTA, F. M. O trabalho docente na perspectiva das novas diretrizes curriculares para o curso de jornalismo. In: 19º Encontro Nacional de Professores de Jornalismo. São Paulo: **Anais...** ECA-USP, 2020.

MOURA, C. P. Ensino de jornalismo: referências para a formação acadêmica. **Sessões do Imaginário**, v. 1, n. 36, 2016, pp. 3-16.

NEWSOM, D. A. Journalism/Mass Communication as an academic discipline. **Journalism Educator**, Outono de 1985, pp. 23-44.

PAVAN, R.; ARAÚJO, G. S. L. Uma reflexão acerca da formação laboratorial em rádio e a perspectiva das novas DCNs para Jornalismo. **Série-Estudos**, v. 24, n. 52, set/dez. 2019, pp. 217-230.

PENA, F. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2011.

REIMÃO, S. Teoria ou Teorias da Comunicação. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 17., 1994, Piracicaba. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 1994. p. 146-170.

REMLER, D.; WAISANEN, D. J.; GABOR, A. Academic journalism: a modest proposal. **Journalism Studies**, v. 15, n. 4, 2014, pp. 357-373.

RODRIGUES, R. B. **A formação humanística no curso de jornalismo**: das intenções às práticas. Campinas: PUC-Campinas, 2007. (Mestrado em Educação).

TÁRCIA, L.; MARINHO, S. P. Desafios e novas formas de ensino de jornalismo em tempo de convergência de mídias. **Brazilian Journalism Research**, v. 1, n. 1, 2008, pp. 31-56.

TONDATO, M. P. Projetos experimentais, projetos integrados e agências experimentais. **Comunicação & Educação**, v. 15, n. 2, Mai./Ago. 2010, pp. 115-125.

TRIVINHO, E. **O mal-estar na teoria**. São Paulo: Hacker, 2001.

WHARTON-MICHAEL, P. Academic vs. Professional Education: Epistemology and Journalism Educator's Academic Work. In: **International Communication Association**, 2009, pp. 1-36.

**Submissão:** 18 de mai. 2023

**Aceite:** 1 de nov. 2023.