

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

A FORMAÇÃO DO JORNALISTA NO ENSINO REMOTO

EMERGENCIAL (ERE): UMA ANÁLISE À LUZ DA ETNOGRAFIA

VIRTUAL

Flávia Moreira Mota e Mota ; flaviamota@uesb.edu.br¹

RESUMO

As alternativas e estratégias para a manutenção do ensino durante a Pandemia de Covid-19 têm sido amplamente debatidas nas mais diversas áreas da Educação, discussão que alcançou também o ensino de jornalismo. No presente trabalho, adotamos como abordagem metodológica a Etnografia Virtual (HINE, 2004) e como instrumento de coleta de dados a observação participante e o diário de campo, com o objetivo de compreender como se caracterizou o processo de ensino e aprendizagem no contexto da formação de jornalistas durante o ensino remoto emergencial (ERE).

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de jornalismo. Ensino remoto emergencial. Etnografia virtual.

1. INTRODUÇÃO

Como uma prática social inscrita em seu tempo e espaço, o ensino deve ser dinâmico e estar alinhado com as demandas que emergem da sociedade. Os debates mais recentes sobre Educação mostram que práticas pedagógicas significativas operam em uma perspectiva emancipadora dos sujeitos (IMBERNÓN, 2008; MARCELO, 2009).

Nesse horizonte, Adorno (2006) explica que a experiência formativa não se esgota na relação formal de aquisição do conhecimento, mas a sobrepõe no momento em que, através do contato com o objeto na realidade, o sujeito se transforma. Assim, o autor defende que a Educação tem como fundamento a emancipação do indivíduo, que ele seja formado para a contestação e a resistência, a partir de um permanente exercício do pensamento crítico. Por esta razão é que se deve romper com um ensino

¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia em cooperação com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DINTER/UNEB-UESB). Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL-UESB). Professora assistente associada ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB – Curso de Jornalismo.



REALIZAÇÃO



APOIO



que seja uma mera transmissão e apropriação de “instrumental técnico e receituário para a eficiência” (idem, p.6), mas que promova reflexão/crítica sobre o modelo de sociedade vigente.

No que concerne ao ensino de jornalismo, objeto de investigação do presente trabalho, é importante que ele caminhe lado a lado com as perspectivas do mercado, não em uma relação de subserviência, mas como quem pode contribuir fortemente para a atuação de profissionais mais críticos, éticos e com uma visão ampla acerca dos fenômenos que se desdobram no seu cotidiano.

Nos últimos dois² anos a Pandemia de Covid-19 afetou drasticamente todos os setores da sociedade, trazendo reflexos também para a Educação. Todos os níveis de ensino foram compelidos a se adaptarem ao ambiente virtual de modo a assegurar a continuidade da oferta de aulas. Havia uma expectativa de que, com essa iniciativa, os impactos negativos da Pandemia na Educação pudessem ser minimizados.

Em um trabalho anterior (MOTA, 2021) apresentei um relato de experiência que descrevia algumas estratégias adotadas para a oferta da disciplina Ética e Legislação em Jornalismo, no curso de Jornalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)³. Mesmo tendo participado de cursos de formação para o ensino remoto emergencial (ERE) e utilizando os instrumentos disponibilizados pela Instituição para a execução de aulas online, lecionar nessa modalidade foi uma jornada permeada por desafios e incertezas. Diante de tal realidade, pairava o questionamento se outros docentes em diferentes universidades também sentiam os reflexos do ERE na condução de suas disciplinas e como as relações entre professor e aluno se estabeleciam nesse cenário.

Com o objetivo de investigar como se caracterizou o processo de ensino e aprendizagem no contexto dos cursos de jornalismo durante o ERE, e adotando a Etnografia Virtual (HINE, 2004) como abordagem metodológica, realizei ao longo de um semestre letivo a observação participante em uma disciplina do curso de Jornalismo de uma instituição de ensino superior pública do Brasil. Obedecendo os

² Em 11/03/2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou a classificação do (então) novo coronavírus à Pandemia. Disponível em: OMS classifica coronavírus como pandemia — Português (Brasil)(www.gov.br). Acesso em 18/03/2021.

³ Desde 2014 faço parte do quadro de professores do curso de Jornalismo da UESB.



REALIZAÇÃO



APOIO



parâmetros éticos da pesquisa com seres humanos, o nome da universidade e a identidade dos sujeitos envolvidos neste estudo serão preservados.

2. FORMAÇÃO DE JORNALISTAS NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES

A implantação do ensino de jornalismo no Brasil foi marcada por muitas polêmicas e por uma forte oposição dos donos de grandes veículos, defensores da ideia de que a profissão era aprendida nas redações, “na lida diária”, e não nas cadeiras de uma faculdade (DIAS, 2018). Afonso (2006) explica que o surgimento das escolas de jornalismo no país não partiu das universidades e, de acordo com a autora (idem, p.33),

a criação efetiva do primeiro curso de jornalismo do país não é fruto de uma iniciativa dos governos nem da Faculdade Nacional de Filosofia como previa o decreto-lei [nº5.480 de 1943], mas sim de um empresário do setor que se antecipou ao setor público, investindo na formação de jornalistas [...]. A atitude de Cásper Líbero, proprietário do jornal *A Gazeta*, de destinar parte de sua herança para a fundação de uma faculdade de jornalismo demonstra um reconhecimento da necessidade de centros de formação destes profissionais pela sociedade brasileira. Até então, a formação acontecia no interior das próprias empresas jornalísticas. Mas, no início dos anos 40, com o aumento e diversificação da produção, os veículos precisavam se dedicar a atividades mais importantes que requeriam jornalistas melhor qualificados.

Ao longo de quase oito décadas – se considerarmos o ano de implantação dos primeiros cursos de jornalismo no Brasil – o ensino de jornalismo passou por muitas transformações. Com base nos escritos de Moura (2002), Meditsch (2012) e Dias (2018), apresento abaixo, uma tabela que sintetiza o percurso histórico da formação superior de jornalistas no Brasil:

Tabela 1: Breve percurso histórico da formação de jornalistas no Brasil (a partir dos marcos legais)

ANO	AÇÃO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
1918	Apresentação da proposta para o curso de Jornalismo no Congresso Brasileiro de Jornalistas	Essa proposta é fruto dos esforços de Gustavo de Lacerda, fundador da Associação Brasileira da Imprensa (ABI). Trazia como visão central um ensino fortemente inspirado no modelo norte-americano, o qual privilegiava uma formação predominantemente prática, a partir de jornal-laboratório.

1947	Criação do Primeiro Curso de Jornalismo do Brasil	Escola de Jornalismo Cásper Líbero - integrada, por exigência legal, à Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento – (PUC-SP).
1962	Implantação do primeiro currículo mínimo oficial	Com apenas duas páginas, o primeiro currículo mínimo apresentava uma proposta liberal para o ensino, de modo que as escolas tinham uma margem considerável de liberdade para definir a estrutura dos cursos.
1965	Segundo Currículo Mínimo	Esse documento recomendava a formação de um jornalista polivalente, multitarefa privilegiando o ensino técnico. O segundo currículo mínimo foi escrito sob o comando de Celso Kelly e com grande influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina (CIESPAL).
1969	Terceiro Currículo Mínimo	Esse documento traz como principal alteração a unificação acadêmica. A partir dele, os cursos de jornalismo passam a se chamar “Comunicação Social”, portanto, jornalismo, publicidade e relações públicas se tornam habilitações dessa grande área, alteração que foi justificada sob a prerrogativa de facilitar o intercâmbio acadêmico no continente (MEDITSCH, 2012). A mudança no currículo de jornalismo nesse momento foi reflexo de uma reforma à qual todo o ensino superior brasileiro foi submetido sob a tutela do governo militar que pretendia, a todo custo, evitar a politização do ensino.
1979	Quarto Currículo Mínimo	O Quarto Currículo foi criado com a intenção de formar um profissional apto a atuar como “agente de transformação e desenvolvimento da sociedade” (DIAS, 2018, p.57). Contudo, a realidade de quem vivenciava o ensino de jornalismo nesse período não era vista com bons olhos, afinal, não custa lembrar que essa foi a década em que a Ditadura Militar brasileira atingiu seu ápice.
1984	Quinto Currículo Mínimo	Esse documento foi elaborado em meio a inseguranças e uma crise de identidade para o campo da comunicação, quando a relevância da formação acadêmica para o comunicador começou a ser questionada. Entre as mudanças apresentadas está a ampliação da duração dos cursos de Comunicação Social de três para quatro anos.
2001	Diretrizes Curriculares Nacionais	Além do Curso de Comunicação Social, as diretrizes curriculares do Ministério da Educação reformaram em um mesmo despacho mais nove cursos, entre eles Filosofia, Ciências Sociais e Letras.
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais	Tendo como principal argumento a autonomia acadêmica, as DCNs preconizam o fim das habilitações. É o documento atual que normatiza o ensino de jornalismo no Brasil,

Fonte: Moura (2002); Meditsch (2012); Dias (2018)

A síntese acima apresentada nos dá um panorama do ensino de jornalismo a partir dos seus marcos legais. Entretanto, nos interessa aqui refletir sobre a realidade da formação de jornalistas na atualidade, especialmente no contexto brasileiro, considerando que, em 2009 foi suspensa a exigência do diploma para o exercício do jornalismo. A “queda” do diploma não significa apenas que se ignora a relevância do



REALIZAÇÃO



APOIO



estudo, da pesquisa e da dedicação a um ofício, mas implica em desconsiderar décadas de regulamentação trabalhista, de conquistas da categoria e de um esforço coletivo de acadêmicos e jornalistas para consolidar o jornalismo como profissão e como formação. Com o ataque à formação superior para o exercício profissional,

[...] quem perde não é só a categoria dos jornalistas, mas a sociedade como um todo, que não contará mais com uma salvaguarda mínima, que se não garante a idoneidade do portador, garante que pelo menos uma formação técnica foi ministrada por cursos superiores sujeitos a fiscalização. [...] Perde a população, na medida em que qualquer interessado possa ir a uma Delegacia Regional do Trabalho e se habilitar a uma carteira (válida como identidade em todo o território nacional) mediante outros expedientes que não o de uma boa procedência acadêmica. Seria a volta da simples e fútil vaidade provinciana de ter uma credencial de jornalista, por vezes para a obtenção fácil de acesso a espetáculos ou para simples bisbilhotagens e picaretagens as mais variadas (MARTINS, 2008, p.47).

A não obrigatoriedade do diploma para ser jornalista no Brasil – algo que impacta diretamente no mundo do trabalho – reverbera na constituição do ensino e da formação na área. A finalidade da formação de jornalistas não deve ser exclusivamente suprir uma demanda mercadológica, afinal, não se formam jornalistas para o mercado e sim, para a sociedade (DIAS, 2018). Mas isso não significa que os cursos de graduação devem passar ao largo das expectativas do mundo do trabalho.

Levando em consideração a relação entre o mundo do trabalho e a formação em jornalismo, surgem algumas questões para as quais nem sempre se chegará a uma resposta única: como determinar o que deve ser ensinado na graduação? Qual o perfil do profissional que está sendo formado para o jornalismo? Quais são os elementos que devem estar presentes nos currículos dos cursos de jornalismo de modo a garantir uma formação adequada que corresponda com a função social da mídia? Como deve ser a atuação de cada agente da/na formação superior para que as metas sejam alcançadas e o perfil do egresso delimitado pelos documentos de fato saia do papel? Sousa (2004) ressalta que a universidade, enquanto instituição indispensável para a sociedade, não pode abrir mão da sua função de formar profissionais (no caso, jornalistas) com qualidade e, para tanto, deve educar seus discentes para um contexto de transformações intensas, mas sem perder de vista que existem elementos



REALIZAÇÃO



APOIO



relativamente perenes a serem transmitidos, tais como valores éticos e morais, linguagens e técnicas da profissão.

Existem muitos conflitos em torno da formatação das atividades de ensino, tendo em vista que a educação está profundamente implicada com as relações de poder estabelecidas na sociedade. Em tempos nos quais se prega uma autonomia e protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem, fica claro que não é possível esperar apenas pelo professor ou pela instituição de ensino e muito menos pelo documento que padroniza o modelo dos cursos.

O ensino remoto emergencial (ERE), realizado durante a Pandemia de Covid-19, suscitou muitos debates sobre ensino e aprendizagem na atualidade, a importância das metodologias ativas nos processos formativos dos sujeitos e a adoção contínua das tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula.

3. ETNOGRAFIA VIRTUAL COMO ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO

Antes de adentrarmos especificamente nos fundamentos da Etnografia Virtual (EV), é válido apresentar algumas características da abordagem que “inspirou” esse método: a etnografia clássica. Oriunda da Antropologia, a pesquisa etnográfica diz respeito à descrição cultural de um povo e ao estudo da cultura e do comportamento de determinados grupos. A etnografia possibilita uma investigação aprofundada do cotidiano das pessoas que estão imersas no fenômeno estudado. Preocupa-se em descrever as coisas do ponto de vista desses sujeitos e compreender suas vivências, experiências e visões de mundo, na busca pelo que há de comum e diverso dentro desse grupo, considerando seus valores, ideias, práticas e normas compartilhadas no seu interior.

O método etnográfico tem como uma de suas principais características a imersão do pesquisador no campo, afinal, somente através da convivência com as pessoas por um tempo determinado (que é definido a partir dos objetivos da pesquisa) e do relacionamento com os sujeitos é que se encontrarão as respostas desejadas. Quanto mais tempo o pesquisador passa em campo, mais informações/dados serão obtidos, conferindo mais embasamento para consolidar os resultados da pesquisa.



REALIZAÇÃO



APOIO



Já a etnografia Virtual (EV) leva em conta a internet como um cenário fértil para pesquisas. A internet se tornou um meio muito popular para a comunicação e interação social, logo, essa realidade demanda novas formas de observação e novos métodos para compreender o comportamento humano em ambientes virtuais. Como afirma Hine (2004, p.81),

El crecimiento de las interacciones mediadas nos invita a reconsiderar la idea de una etnografía ligada a algún lugar en concreto o, inclusive, a múltiples espacios a la vez. Estudiar la conformación y reconfiguración del espacio através de interacciones mediadas, representa en sí una gran oportunidad para la perspectiva etnográfica. Más que multi-situada, podríamos pensar convenientemente en la etnografía de la interacción mediada como fluida, dinàmica y móvil.

Atualmente nossa existência tem sendo fortemente marcada pelo “universo” digital. Desse modo, na perspectiva da EV, o espaço online é visto como um campo etnográfico que demanda um olhar científico na perspectiva de compreender como as pessoas estabelecem suas interações quando estão se comunicando online, “para elaborar melhor enriquecer nossos conhecimentos das novas tecnologias, revelando a maneira como elas são agenciadas pela cultura, mas, a mesmo tempo, a agenciam” (RÜDIGER, 2012, p.157). Nesse sentido, vale destacar que

Una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología. En su forma básica, la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. [...] El etnógrafo habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultaneamente un extraño y un nativo. Ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella (HINE, 2004, p.13).

Mercado (2012, p.174) destaca que o uso da EV tem se tornado relevante no contexto acadêmico na medida em que

problematiza o uso dos espaços virtuais: o *status* da internet como forma de comunicação, como objeto dentro da vida das pessoas e como lugar de estabelecimento de comunidades através dos usos, interpretados e reinterpretados, que dela se fazem. Na etnografia virtual, a mediação tecnológica está presente durante todo o processo etnográfico, tanto na



REALIZAÇÃO



APOIO



observação participante como no registro e construção de dados. A mediação técnica (registro textual, em áudio, fotografia e vídeo) é a chave na pesquisa etnográfica porque fixa a experiência e descontextualiza a memória do observador, criando um novo contexto para análise.

Entre as características que tornam a EV uma abordagem em potencial, podem ser destacadas a multiplicidade de dados coletados, uma vez que nesse ambiente os usuários estabelecem a comunicação com seus pares utilizando diferentes recursos (áudio, vídeo, texto, fotografias etc.), a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre o grupo no próprio espaço virtual e a facilidade de registro dos dados, tendo em vista que, em muitas circunstâncias, os próprios usuários registram sua interação, “deixando o pesquisador em melhores condições de analisar outros elementos do contexto em que está inserido” (SANTOS; GOMES, 2013, p.8).

Mercado (2012) apresenta algumas etapas que devem ser seguidas na aplicação da EV como abordagem de pesquisa, que são, em síntese: a definição do tema e problema de pesquisa; revisão de literatura; levantamento do ambiente e das comunidades virtuais mais adequadas aos objetivos da pesquisa; início do trabalho de campo com a apresentação da proposta aos membros da comunidade; seleção e coleta de documentos referentes ao estudo que estejam disponíveis para download; classificação do conteúdo coletado em categorias; realização de entrevistas com representantes do grupo; análise dos dados e elaboração do relatório de pesquisa.

Embora a internet possa representar à primeira vista um espaço que apresente mais facilidades para o pesquisador, ele deve ter cautela quanto à flexibilidade interpretativa que os dados online retratam, com a veracidade das informações compartilhadas pelos usuários e com a impossibilidade de avaliar a linguagem corporal dos sujeitos da pesquisa, algo que é muito valorizado na pesquisa etnográfica convencional. Além disso, como em qualquer outra abordagem que pressupõe a pesquisa com seres humanos, as questões éticas devem ser preservadas na adoção da EV, como a não identificação das pessoas entrevistadas se assim for solicitado, mesmo que determinadas informações tenham sido compartilhadas por elas mesmas no ambiente virtual.

3.1. Observação participante e diário de campo

A influência da etnografia na EV se estende também para os seus instrumentos de coleta de dados. Na realização da pesquisa aqui apresentada, foi empregada a observação participante como instrumento para coleta de dados. A expectativa na aplicação da técnica é que o contato direto com a população estudada revele informações sobre a realidade dos atores sociais que possuam relação com o fenômeno em análise. De acordo com Gehardt e Silveira (2009, p.75),

a observação participante permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade. A observação participante apreende o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Nas palavras de Gil (2008, p.103),

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

A partir da relação que se estabelece com os sujeitos durante o estudo, é possível que o pesquisador tenha acesso a informações mais restritas, que não seriam coletadas com a adoção de outros métodos. Além disso, essas informações também podem ser acompanhadas por esclarecimentos e contextualizações por parte dos membros da comunidade investigada (Kluckhohn, 1946 apud GIL, 2008, p.103). Levando em consideração o acesso a informações na coleta dos dados e o potencial de interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, é válido ressaltar que

[...] com relação à observação (participante), o problema é que algumas questões não são imediatamente acessíveis no nível da prática, mas apenas ou principalmente se tornam “visíveis” nas interações quando as pessoas falam sobre os temas. Alguns tópicos são apenas um tema nas conversas com a pesquisa ou entrevistas *ad hoc*. [...] Não obstante, as conversas, indagações e outras fontes de dados sempre compreenderão uma parte grande do processo de conhecimento na observação participante (FLICK, 2013, 123).



REALIZAÇÃO



APOIO



Como ferramenta de apoio para essa etapa da pesquisa, utilizei o diário de campo para registrar os aspectos mais significativos da observação. Esse instrumento se refere ao registro dos elementos observados que são relevantes para a pesquisa. Gehardt e Silveira (2006, p.76) descrevem que

O diário de campo, muito utilizado em estudos antropológicos, é um instrumento muito complexo, que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados.[...] É como um “diário de bordo”, onde se anota, dia após dia, com estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da pesquisa.

É importante destacar que não foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Essa escolha se deu em virtude de que se tornou comum que eu e a docente responsável pela disciplina dialogássemos sobre questões referentes às aulas após o encerramento dos encontros síncronos. Por essa razão, não considerei necessário agendar um momento específico para que a professora fosse formalmente entrevistada.

A partir da revisão de literatura e da escolha do método e dos instrumentos de coleta de dados, segue-se para a análise que será apresentada no próximo tópico.

4. Análise

Para compreender como se caracterizou o processo de ensino e aprendizagem no contexto da formação de jornalistas durante o ensino remoto emergencial (ERE), foram definidas três categorias para análise, a saber: a) metodologia de ensino aplicada ao ERE – observando a dimensão mais técnica da disciplina; b) condução/dinâmica dos encontros síncronos – dimensão docente; c) frequência e participação dos alunos nas aulas – dimensão discente. Em 23 de abril de 2021 entrei em contato por e-mail com a coordenação do curso de jornalismo de uma universidade pública brasileira⁴ apresentando minha proposta de pesquisa e solicitando a autorização para realizar a

⁴ O nome da instituição não será exposto no texto para preservar a identidade das pessoas que se disponibilizaram a participar da pesquisa.



REALIZAÇÃO



APOIO



observação na instituição. No dia 30 de maio recebi o retorno da coordenação com toda a documentação que consentia a realização da OP em uma das disciplinas do curso de jornalismo. Desse modo, a observação aconteceu no período de 7 de junho a 30 de setembro de 2021. As aulas aconteciam duas vezes por semana, segunda-feira, às 10 horas e sexta-feira, às 8h15, sempre com duração de aproximadamente 1h50min, através do Google Meet.

No dia 7 de junho fui apresentada pela professora à turma e ela me concedeu um tempo para explicar minha pesquisa e porque eu participaria das aulas naquele período. Agradei à oportunidade e pontuei que se, em algum momento, minha presença representasse algum tipo de contrangimento para qualquer pessoa, eles teriam liberdade para comunicar essa situação à mim ou se reportar à professora.

No primeiro encontro, 22 alunos estavam presentes (importante frisar esse dado, porque a presença dos alunos sofreu uma queda ao longo do semestre letivo). No princípio se esclarece que em virtude da grande evasão no período da Pandemia, não seriam utilizados mecanismos para estabelecer o controle da frequência dos discentes.

Com relação à primeira categoria delimitada para análise - **metodologia de ensino aplicada no ERE** – não houve a adoção de nenhuma metodologia ativa de aprendizagem nem de ferramentas da própria plataforma que incentivassem a interação dos discentes. O que foi possível observar foi uma adaptação de métodos comuns ao ensino presencial, como aulas expositivas com apresentação de slides e seminários temáticos:

Professora: Tudo bem até aqui? Alguém tem alguma questão? Se alguém tiver alguma questão, pode falar. Estou apenas recuperando esse repertório que é apresentado pela autora do texto... Vou passando aqui [a apresentação dos slides], se vocês tiverem alguma questão, fiquem à vontade. (Diário de campo, 14/06/2021).

Professora: Sei que falei muito hoje e cansei vocês, mas foi na intenção de retomar alguns conceitos que são apresentados pela autora. (Diário de campo, 14/06/2021).

No encontro síncrono realizado no dia 02/07/2021, registro que a professora passou quase todo o período da aula falando “sozinha”. Os discentes interagiram um



REALIZAÇÃO



APOIO



pouco através do chat e apenas uma discente utilizou o microfone para se manifestar ao longo do encontro:

Professora: Então, era basicamente isso, queria apresentar essas ideias iniciais que vão nos ajudar a entender esse assunto. Desculpe, eu sei que acabei falando demais, mas são muitas coisas para falar sobre essa corrente teórica. É um tema meio complexo, mas que vale a pena a gente conhecer (Diário de campo, 02/07/2021)

Esses excertos do Diário de campo revelam que na execução da disciplina observada predominou o caráter essencialmente expositivo das aulas, exceto pela unidade letiva que considerou os seminários temáticos como instrumento de avaliação.

A segunda categoria de análise se refere à dimensão docente e buscou avaliar **a condução/dinâmica dos encontros síncronos por parte da professora**. Embora a disciplina não tenha sido baseada em uma metodologia ativa (conforme plano de curso apresentado no primeiro encontro), a professora sempre priorizou o estabelecimento de um clima democrático com a turma, incentivando e, muitas vezes, solicitando a participação discente. As aulas ocorrem em um clima de muita cordialidade entre a professora e os alunos. como se verifica em alguns excertos do diário de campo:

Professora: [após apresentação do plano de curso aos lunos] Há acordo? Parece viável, há algo a ser ajustado? Alguma objeção? (Diário de campo, 07/06/2021).

Professora: Eu queria ouvir um pouco de vocês sobre essa questão que estamos abordando. Não sei se alguém gostaria de comentar alguma coisa sobre essa relação do global e do local e de que forma isso se percebe na sociedade... (Diário de campo, 18/06/2021).

Professora: [após apresentação inicial da temática da aula, a professora pergunta se os alunos assistiram o programa recomendado] Ninguém? Será que com o friozinho a gente fica mais quieto? Vocês tiveram tempo pra ver o programa? (Diário de Campo, 02/07/2021)

Tomando como base os trechos das aulas destacados, nota-se há um esforço constante por parte da professora para o estabelecimento de um espaço que possibilitasse a participação dos alunos. Do plano de curso à formação dos grupos para



REALIZAÇÃO



APOIO



os seminários temáticos, todas as ações desenvolvidas no componente curricular aconteceram com muita flexibilidade.

Importante salientar que a flexibilidade fez parte de todo processo para que o ERE pudesse ser concretizado. No controle da frequência discente, na duração dos encontros síncronos, na sistematização das avaliações e no próprio relacionamento entre professores e alunos. Em um período de adoecimento físico e emocional, flexibilizar os atos de ensino – sem perder de vista a qualidade da formação – foi essencial para a condução das aulas.

A terceira categoria de análise considerou, a partir da dimensão discente, **a frequência e participação dos alunos nas aulas**. Para compreender essa dimensão, além da observação das aulas, o diálogo com a professora após a conclusão dos encontros síncronos foi fundamental:

Flávia: Interessante como os alunos não abrem as câmeras durante a aula, “né”? Eu achei que fosse um problema com as turmas daqui, mas percebi que é geral.

Professora: É verdade. A maioria dos alunos, quando quer se manifestar na aula até usa o microfone, mas a câmera... realmente, é mais difícil.

Flávia: eu percebo que essa é uma realidade do ensino remoto...

Professora: Sim, no presencial a gente consegue estabelecer um outro nível de diálogo, de participação dos alunos... eles interagem muito mais (Diário de Campo, 07/06/2021).

Observando o posicionamento dos alunos no semestre, foi perceptível que:

- Os discentes não utilizaram o recurso da câmera para participar dos encontros síncronos; alguns se posicionavam por meio do microfone, mas a interação ocorria substancialmente através do chat.
- A presença dos alunos oscilou ao longo do semestre (registro esse dado no diário de campo em 23/08/2021); conforme registro no diário de campo, as aulas dos dias 06/08/2021 e 20/08/2021, por exemplo, foram iniciadas com a participação de apenas 5 alunos. Faço o seguinte registro no diário:



REALIZAÇÃO



APOIO



A professora aponta que tem havido uma diminuição da participação dos alunos nas aulas e que ela tem se preocupado bastante com essa situação. Fala que seria possível pensar em uma adequação das aulas para facilitar a participação e que percebe também um problema na leitura dos textos, reforçando que é muito importante que os alunos leiam para que um bom debate aconteça. Ela reconhece a situação complexa do ensino remoto e que realmente tem sido muito cansativo ficar a manhã toda na frente do computador

Aluno “A”: [participa através do *chat*] Eu tô (sic) sentindo um cansaço enorme na vista, tem momentos que não dá pra abrir o notebook.

A professora fala que não está fazendo uma cobrança, apenas avaliando que a adesão dos alunos tem sido pequena, principalmente em comparação com o semestre anterior (Diário de campo, 27/08/2021).

- Geralmente os mesmos alunos interagem nos encontros, tanto através do *chat* como, em menor proporção, utilizando o microfone. Observei que alguns discentes se manifestaram apenas na apresentação dos seminários (atividade avaliativa).
- Os momentos de maior interação se deram nos seminários temáticos, nos quais os alunos interagem sobre os assuntos abordados pelas equipes. Nas aulas expositivas os breves momentos de interação se davam quando os discentes se identificavam com algum exemplo ou evento mencionado pela professora. No encontro do dia 12/07/2021, por exemplo, foi abordado um tema que despertou o interesse dos alunos e eles se sentiram mais motivados a participar, tanto no *chat* quanto por meio do microfone.

São muitos os caminhos para compreender as razões pelas quais a interação não foi mais ampla. É possível considerar que os sujeitos pesquisados estivessem enfrentando uma situação de esgotamento físico e mental (como demonstrado acima na fala do “aluno A”), ou que as condições técnicas, como acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos não fossem as mais adequadas para a participação. Pondera-se também que o ambiente físico de onde se acessava a plataforma das aulas fosse confortável e aconchegante, não motivando as pessoas a interagirem compartilhando sua imagem pessoal. Enfim, para compreender “POR QUE” os alunos não interagiam de forma significativa, será conveniente realizar outras pesquisas.



REALIZAÇÃO



APOIO



5. CONCLUSÃO

O objetivo desse artigo não foi estabelecer um juízo de valor sobre a qualidade da formação de jornalistas no Brasil. A intenção foi descrever uma realidade da qual eu também fazia parte, enquanto professora de jornalismo, afinal, no período em que a observação participante online foi realizada eu lecionava disciplinas na UESB em modalidade remota. Embora esse estudo não assuma um caráter comparativo, foi inevitável traçar alguns paralelos entre a minha realidade como docente e o contexto do grupo observado.

A partir da análise empreendida e da aplicação das categorias estabelecidas, foi possível concluir que:

- A prática do ensino no ambiente virtual é complexa e desafiadora para quem nela se insere atendendo à uma necessidade “emergencial”. Ou seja, quando o professor atua no ensino à distância (EAD), ele está preparado para uma realidade de ensino-aprendizagem específica. Docentes que estão há muito tempo habituados com o ensino presencial e necessitam, por força das circunstâncias, adaptarem suas práticas pedagógicas para a internet, podem enfrentar mais dificuldades no processo;

- A adesão e interação entre professores e alunos fica comprometida nas plataformas digitais e tende a sofrer uma queda ao longo do semestre. Embora essa pesquisa tenha sido mais restrita e não tenha conseguido levantar questões de causa-efeito, foi possível perceber que, no decorrer das aulas, a presença dos estudantes nas aulas e a interação com a professora foi diminuindo;

- A adoção de metodologias ativas de aprendizagem poderia ter incentivado uma maior participação dos discentes ao longo do semestre.

Dado o fato de que estamos retomando às atividades presenciais nas instituições de ensino e que algumas faculdades/universidades estão apostando no potencial do ensino híbrido, não se pode fechar a questão sobre as consequências do ERE para a formação de jornalistas no Brasil. O tempo mostrará os reflexos do período pandêmico para a educação, para o jornalismo e para o mundo.



REALIZAÇÃO



APOIO



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

AFONSO, Maria Rita Teixeira. Ensino: sonhos e pesadelos do curso pioneiro. In: MARQUES DE MELO, José. Org. **Pedagogia da Comunicação: matrizes brasileiras**. São Paulo: Angellara, 2006.

DIAS, Luis Otávio. **Desafios para o ensino de jornalismo no século XXI frente às novas práticas da profissão na era digital**: uma análise a partir do caso brasileiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas,

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona, Editorial UOC, 2004. Disponível em: [Etnografia+.PDF \(uoc.edu\)](http://www.uoc.edu/etnografia/PDF(uoc.edu)). (primeiro capítulo). Acesso em: 24/11/2021.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. IN: IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, n.8, jan/abr 2009, pp.7-22. Disponível em<http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em 08/05/2020>.

MARTINS, Luis. O jornalismo e a vida (civil) humana: diplomas e carteiras. In: FENAJ (org). **Formação Superior em Jornalismo**: uma exigência que interessa à sociedade. Florianópolis, FENAJ, 2008.

MEDITSCH, Eduardo. **Pedagogia e pesquisa para o jornalismo que está por vir**: a função da universidade e os obstáculos para a sua realização. Florianópolis: Insular, 2012.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a Etnografia virtual. In: Revista Teias v. 13, n. 30, p.169-183 .set./dez. 2012. Disponível em<[HEADING 1 \(unesp.br\)](http://www.unesp.br)>. Acesso em 19/03/2021.



REALIZAÇÃO



APOIO



MOURA, Cláudia Peixoto de. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RÜDIGER, Francisco. Sherry Turkle, percurso e desafios da etnografia virtual. In: Revista Fronteiras – estudos midiáticos, v. 14, n.2, p.155-163, maio/agosto 2012. Disponível em < [155a163_ART09_Rudiger\[revOK\].indd \(puhrs.br\)](#)>. Acesso em 19/03/2022.

SANTOS, Flávia Martins dos; GOMES, Suely Henrique de Aquino. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. **Anais... VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**, 2013. Disponível em < [26054arq02297746105.pdf \(abciber.org.br\)](#)>. Acesso em 19/03/2022.

SOUSA, Jorge Pedro. **Desafios do ensino universitário de jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI.** Biblioteca Online da Comunicação (BOCC), Universidade Beira Interior, 2004. Disponível em < <http://bocc.uib.pt/pag/sousa-jorge-pedro-desafios-do-jornalismo.pdf>> Acesso em 28/03/2020.