

Concepções pedagógicas dos professores de Jornalismo

Jociene Carla Bianchini Ferreira
Silvana Malusá

Resumo

Este artigo versa sobre a perspectiva que os docentes-jornalistas, atuantes em cursos de Jornalismo de universidades públicas (federais e estaduais brasileiras), têm sobre as concepções de docência universitária, prática profissional e saberes docentes. A pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo contemplou tanto questões fechadas, por meio de assertivas que deveriam ser valoradas a partir da escala Likert, como perguntas abertas, que foram articuladas a partir da análise de conteúdo. No momento da pesquisa, 49 universidades públicas foram levantadas por ofertarem o curso de Jornalismo, estimou-se um total de 595 sujeitos, sendo que apenas 184 (30,9%) foram os respondentes entre os meses de abril e maio de 2013. Como resultado, perfilou-se o grupo de professores respondentes, além de mostrar uma concepção de docência de tendências humanista e cognitivista, porém arraigada ainda a velhas tendências. Evidenciou-se a preocupação dos docentes-jornalistas em melhorar a sua prática em sala de aula.

Palavras-chaves: Universidades públicas; Docente jornalista; Concepções Pedagógicas

Teachers' conceptions of Journalism

Abstract

This article focuses on the perspective that teachers who teach journalism, working in journalism courses in public universities (Brazilian federal and state ones), have on the conceptions of university teaching, professional practice and teaching knowledge. The research included a quantitative and qualitative both closed questions by assertions that should be valued from the Likert scale and open questions that have been articulated from the content analysis. By the time of the survey, 49 public universities (federal and state ones) were raised by offering the course of Journalism, so we estimated a total of 595 individuals. Only 184 (30.9%) responded the research tool between April and May, 2013. As a result, the group of respondents was profiled, and it also shows teachers still teaching a conception of cognitive and humanistic trends, but still rooted to old traditional trends. Underlined the concern of teachers, journalists improve their practice in the classroom.

Keywords: Public universities; Journalist Professor; Pedagogical Conceptions

Introdução

Estudar a docência em si é partir do pressuposto de que questões pedagógicas e metodológicas estejam no cerne das contribuições para uma formação docente competente e efetiva.

Porém, quando se trata da docência universitária do professor jornalista, pensa-se que o próprio ingresso na universidade revela que não há uma preocupação com a formação pedagógica. É evidente que, no nível de graduação, os objetivos estejam direcionados para a formação do jornalista profissional, abarcando tanto o campo teórico-científico, quanto a prática da profissão.

Sendo assim, a docência universitária passa a ser articulada nos cursos de pós-graduação – lato sensu, mestrado e/ou doutorado –, como requer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96, Artigo 66.

Para Masetto (2012), para que a docência no ensino superior seja efetiva, o foco deve ser na competência científica aliada à didático-pedagógica, reconhecendo a sua dimensão política.

Se as produções sobre Docência Universitária estão se intensificando na esfera da Pedagogia, a dificuldade em se pesquisar referências sobre o professor jornalista é enorme porque a bibliografia é quase escassa. Pode-se citar, neste trabalho, alguns autores que se preocupam com essa especificidade, ainda um tanto quanto recente, tais como: Berger (1998); Meditsch (1999, 2001); Marques de Melo (2000); Ramadan (2001) e Costa (2008).

Ao estudar a Docência Universitária, e nela o professorjornalista, surgem inquietações associadas ao trabalho docente que neste artigo, mostra-se preocupação com as concepções de pedagogia universitária, formação profissional e saberes docentes dos professores jornalistas dos cursos de jornalismo. Este artigo busca conhecer qual o grau de importância que o jornalista, na função de docente universitário de universidades públicas, atribui às concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes.

Para tanto, a pesquisa foi aplicada junto aos professores jornalistas de 49 universidades públicas, sendo elas federais e estaduais.

Porém, antes de se articular a metodologia da pesquisa, é fundamental evidenciar os elementos pedagógicos que foram norteadores tanto como base para a construção do instrumento de pesquisa, quanto como referência de análise dos resultados.

Elementos para uma concepção pedagógica

Ao se estudar a concepção de docência universitária, percebe-se uma forte influência dentro das próprias práticas pedagógicas exercidas por seus professores em sala de aula. Assim, presume-se que não há ensino sem uma concepção de mundo e sociedade. É o que enfatiza Mizukami (1986) quando apresenta as diferentes tendências pedagógicas educacionais, a saber: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural¹, oferecendo subsídios para que o trabalho docente seja conduzido a caminhos traçados e determinados por visões pedagógicas concretas.

O modo como os professores realizam seu trabalho na escola tem relação direta com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente. O objetivo aqui é traçar diferentes tendências pedagógicas dentro das categorias de ensino e aprendizagem, relação professor e aluno, estratégias para aprendizagem e avaliação, propostas por Abreu e Masetto (1985).

Ao considerar a prática docente dos professores do ensino superior, há que se contemplar os processos de ensino e de aprendizagem como elementos pedagógicos a serem discutidos. Masetto (2003) aponta que, na maioria das vezes, ainda há uma forte tendência em considerar que o ensino está relacionado às ideias de instruir, comunicar, mostrar e orientar, sendo que estas ações são próprias dos professores como agente principal e responsável pelo ensino. Já a aprendizagem diz respeito a buscar conhecimento, adquirir habilidades, modificar atitudes e comportamentos e, o aluno, é o agente principal e o responsável pela aprendizagem.

O autor propõe que esta divisão de papéis seja destituída, no intuito de privilegiar a aprendizagem dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem “não são processos separados, ao contrário, integram-se entre si, são complementares” (MASETTO, 2003, p. 35). Ensinar e aprender estão juntos em uma via de mão única, em que professor e aluno participam do processo, ora ensinando, ora aprendendo, ora aprendendo-ensinando e vice-versa.

As estratégias para aprendizagem são ferramentas que os professores do ensino superior encontram para lecionar. Masetto afirma que o professor universitário deve saber não apenas o conteúdo a ser ministrado em sala de aula, mas as técnicas e estratégias que irá utilizar, já que “estratégias são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a

¹ A tendência Tradicional tem o professor como fonte do conhecimento; a tendência Comportamentalista molda a aprendizagem do aluno por meio de reforços (notas positivas ou notas negativas, por exemplo); a tendência Humanista rompe com as duas últimas apresentadas e elege o aluno como o principal elaborador do próprio conhecimento; na tendência Cognitivista a aprendizagem acontece por meio das relações entre novos conhecimentos e os que ele (o aluno) já detém; e a tendência Sociocultural acontece por meio da interação do aluno com os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos de sua realidade.

aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele curso” (2003, p. 85).

As estratégias para aprendizagem também são conhecidas com outras nomenclaturas, como metodologia de sala de aula, técnicas de ensino, técnicas pedagógicas, métodos didáticos, entre outros. O importante é que as estratégias são “todas as atividades que são pedidas aos alunos, e as do professor que serão necessárias para complementar, iniciar, organizar ou sintetizar essas atividades dos alunos, tendo em vista sua aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 86).

Já a relação professor e aluno se dá em uma situação de interação no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. “Nesses encontros, seres vivos, seres humanos, confinados dentro dos limites da classe, se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente” (ABREU; MASETTO, 1985, p. 113).

Os professores e os alunos devem interagir uns com os outros dentro do cerne do processo educativo. “Por certo, uma relação tem dois polos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação” (ABREU; MASETTO, 1985, p. 114). Ainda segundo o autor, ambos desempenham papéis diferentes nesta relação de sala de aula voltados para o processo de aprendizagem e cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, incluindo “dar o tom” do relacionamento estabelecido por eles.

O processo de avaliação também é considerado como mais um elemento pedagógico lembrado e discutido por Abreu e Masetto (1985). De acordo com Souza (1994), a principal função da avaliação é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. Desde que utilizada com as cautelas previstas, fornece informações que possibilitam aos professores tomarem decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tornar o ensino mais efetivo.

Masetto (2003) afirma que as avaliações devem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, sempre no intuito de somar e auxiliar na busca de conhecimento e não algo traumático e visto como negativo aos alunos. Por conta disso a avaliação não deve ser vista como uma ferramenta de punição para o aluno, mas como um processo de aperfeiçoamento da aprendizagem.

Sobre a formação profissional, uma das qualificações exigidas para o docente universitário lecionar no ensino de 3º grau é, sem dúvida, ter uma boa formação profissional, com conhecimentos pedagógicos e específicos da área, além da dimensão política (MASETTO, 2012).

Assim, fica evidente que a qualificação específica para atuar na docência universitária é de extrema importância. “Não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico” (FERNANDES, 2012, p. 105).

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. (ZABALZA, 2004, p. 145)

As universidades precisam de uma instância institucional capaz de estimular e coordenar as iniciativas de formação. “A tendência ao *status quo* [por parte dos professores universitários] é forte o bastante para neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente e que tenha responsabilidades incertas na instituição” (ZABALZA, 2004, p. 161), por isso as políticas de formação devem ser vistas com mais afinco por parte da própria instituição, partindo dela as grandes iniciativas.

Tanto a universidade quanto os professores devem entender que a docência implica em desafios e exigências necessárias, sendo a habilidade vinculada à atividade docente essencial para a qualidade do ensino.

A formação permanente do professor permite que se desenvolva um conhecimento profissional capaz de avaliar a necessidade potencial e a qualidade da ação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, proporcionando “competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente” (IMBERNÓN, 2004, p. 69).

Segundo Castanho, diversos cursos de educação continuada vêm procurando suprir essa lacuna, que ainda continua grande, mas “como deve ser feita a formação pedagógica dos professores?” (2007, p. 66).

Uma sugestão da autora é que os cursos de capacitação comecem com cursos pequenos, minicursos e vá avançando para cursos de maior tempo de duração, à medida que os professores vão amadurecendo sobre os temas e sendo motivados a continuar em frente. “Cursos de quatro horas, de dez horas, de vinte horas são formatos que preparam para outros cursos de caráter mais duradouro” (CASTANHO, 2007, p. 67).

Nesse sentido, é comum que muitos professores “tomem gosto” pela profissão e acabem se decidindo em seguir cursos de mestrado ou doutorado na área da Educação. O importante é que haja sempre programas contínuos para preparar professores com formação não pedagógica.

Por formação continuada, Alarcão (1998) define um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o docente vai se adequando às exigências de sua atividade profissional, acreditando ser este o caminho para a construção da profissionalização docente.

[...] a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. [...] os professores estão a assumir a co-construção e a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional. Fá-lo-ão cada vez mais pelo exercício de sua atividade, mas também pela reflexão sistematizadora e conceptualizadora que sobre ela exercem e pela coerência de discurso e acção que conseguirem demonstrar. (ALARCÃO, 1998, p. 107)

Programas de formação continuada sérios e sistematizados desempenham importante papel na revalorização profissional e, sem sombra de dúvidas, reconfiguram uma nova profissionalidade no corpo docente que passa a refletir não só sobre a teoria da ciência da educação, mas também sobre a sua própria prática docente.

Já os saberes docentes são aqueles que perpassam sobre a atividade de lecionar como um todo, envolvendo o pensar sobre conteúdos específicos, pedagógicos e até sobre a própria ação docente, a própria experiência em sala de aula.

Tardif, Lessard e Lahye (1991) afirmam que os saberes se apresentam em: saber das disciplinas (procedentes das matérias específicas), saber curricular (sobre o programa escolar), saber da experiência (oriundos da prática profissional individual e socialização no trabalho) e saber com origem na formação profissional (aqueles que são adquiridos nas instituições de ensino pela formação de professores).

Gauthier (1998) entra na discussão para realçar que o saber ensinar demanda a mobilização e articulação de diferentes saberes para atender às exigências e peculiaridades da aula. Tais conhecimentos e saberes devem ser dinâmicos e completos.

Tardif (2010) avança discorrendo que os saberes docentes são plurais, no sentido de serem diversificados; temporais, no sentido da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo da vida pessoal e profissional; heterogêneos, no sentido de que a própria experiência dos professores não é igual; e localizados por um padrão de normas relativas à profissão docente.

A prática pedagógica na docência universitária, nesta acepção, efetiva-se integrando os diferentes conhecimentos, de uma cultura geral e de uma cultura específica à profissão docente. Ou seja, a articulação entre diferentes conhecimentos é essencial no desenvolvimento da ação docente (BRITO, 2011, p. 149).

Tardif (2010) completa que os conhecimentos profissionais dos professores exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem

reflexão e discernimento para que se possa compreender o problema, organizá-lo e esclarecê-lo.

Os saberes docentes são evolutivos e progressivos, por isso, necessitam constantemente de uma formação contínua e continuada.

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2010, p.7)

Para que se tenha uma profissão docente reconhecida e bem estruturada é preciso que o professor seja um profissional em constante atualização, para que seus saberes sejam constantemente revistos e reformulados. Assim, teremos saberes teóricos, pedagógicos, experienciais e profissionais se contrastando em busca de novos conhecimentos, novos saberes, que fazem deste profissional apto verdadeiramente à docência.

Metodologia

A preocupação deste trabalho é de não apenas avançar nos estudos sobre as concepções de docência universitária e o ensino superior no Brasil, mas também para situar professores de Jornalismo sobre o problema em questão, já que na área da Comunicação, as pesquisas centram-se mais no processo que envolve os limites comunicacionais.

Por se trabalhar com as concepções de docência universitária dos professores com formação inicial em Jornalismo, pretendeu-se traçar uma mescla de abordagens qualitativa e quantitativa.

Assim, tratou-se de um estudo de abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, em que se priorizou não só a coleta de dados na forma de números percentuais e tabelas, mas atentou-se também às análises, em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos sujeitos.

Os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem. O primeiro deles fundado na tentativa da análise objetiva, no rigor do tratamento estatístico, o segundo, compreensivo e interpretativo que pretende recuperar a subjetividade dos fenômenos sociais. (GAMBOA, 2003, p. 395)

Foi dessa forma que o presente estudo foi traçado, não apenas com dados quantificáveis, mas também se considerou o universo subjetivo dos sujeitos. Tal

procedimento foi possível por meio de questionário com perguntas abertas, em que se considerou e analisou a opinião dos sujeitos.

De acordo com Minayo (2003), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de crenças, valores e significados que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Triviños (1987), baseado na contribuição de Bogdan, aponta algumas características da pesquisa qualitativa, são elas: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; b) A pesquisa qualitativa é descritiva; c) Os pesquisadores qualitativos são preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e produtos; d) Os pesquisadores qualitativos tentam analisar seus dados indutivamente; e e) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa está centrada na análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. É o que se delimitou nesta pesquisa, que foca nos professores universitários dos cursos de Jornalismo das universidades públicas brasileiras (federais e estaduais), partindo de experiências reais daqueles sujeitos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), tudo pode ser quantificável quando se traduz em números as opiniões e informações de modo a classificá-las e analisá-las. Para tanto é necessário o recurso de técnicas de estatísticas que medem a porcentagem, desvio padrão, análise de regressão, entre outros procedimentos.

Para Golderberg (1998), a pesquisa quantitativa padroniza numericamente os dados colhidos por meio de instrumentos de pesquisa, utilizando os resultados para explicar, por meio de uma interpretação objetiva, algum fenômeno apresentado. De uma maneira geral, a pesquisa quantitativa lida com números, usando modelos estatísticos para explicar os dados. A maior parte da pesquisa quantitativa está centrada ao redor do levantamento de dados (*survey*) e de questionários, apoiado por um programa de estatística muito comum, denominado SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Já a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais. Contudo, há esforços por parte de alguns teóricos na tentativa de justapor pesquisa qualitativa e quantitativa como paradigmas competitivos de pesquisa social.

O que Bauer, Gaskell e Allun (2008) propõem, porém, é justamente um modo para superar a polêmica estéril entre duas tradições de pesquisa social, aparentemente competitivas. Tal condição pode ser traçada apoiando-se em vários pressupostos, entre eles o

de que “não há quantificação sem qualificação e não há análise estatística sem interpretação” (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2008, p. 24). Os autores entendem que a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa se completam entre si, embora se diferenciem quanto à forma e à ênfase.

[...] é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega as suas conclusões quase que automaticamente. Nós mesmos nunca realizamos nenhuma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados. (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2008, p.24)

Flick (2009) traz esta questão como ideia de triangulação. Segundo o autor, tornou-se fundamental a articulação entre diversos métodos qualitativos, ou ainda, de métodos qualitativos e quantitativos. “A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas” (FLICK, 2009, p. 32).

Assim, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema. “A base desta concepção é o *insight* lentamente estabelecido de que métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares, e não rivais” (JICK, 1983, p. 135).

Entende-se que os diversos métodos permanecem autônomos, porém seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. O mais importante a considerar é que “nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior. São vistos em igualdade quanto ao papel que desempenham no projeto” (FLICK, 2009, p. 43).

Na opinião de Laville e Dione (1999) o mais importante em uma pesquisa é a formulação das questões a serem respondidas, e conseqüentemente a solução dos problemas propostos.

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 43)

Dessa forma, acredita-se que o cruzamento das abordagens qualitativa e quantitativa tenha sido o mais apropriado, já que foi capaz de satisfazer as questões propostas de uma maneira clara e objetiva, sendo primeiro realizada a análise estatística dos dados coletados e posteriormente feita a análise interpretativa dessas informações, situando-as em uma realidade com o intuito de compreendê-las.

Pelotas [49] – 126-147 setembro/dezembro 2014

Gamboa vai um pouco mais além nesta discussão quando afirma que o que está em jogo não é apenas a utilização de técnicas de coleta e tratamento de dados e informações, sejam essas quantitativas ou não.

O que está em jogo é diversas concepções de ciência, de epistemologia e não apenas a escolha de um método ou uma técnica. Por isso denomino o confronto entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa como um falso reducionismo técnico. Entendo que nesse momento, o quadro de opções se localiza entre duas abordagens científicas: o positivismo ou a fenomenologia. (GAMBOA, 2003, p. 397)

Assim, o que se pretendeu aqui não foi julgar nem avaliar uma concepção ou outra, mas por meio da união de ambas alcançar possíveis resultados, não se prevalecendo de uma técnica ou de outra, mas pela unificação em torno de uma pesquisa mais bem apurada.

O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 49 universidades públicas brasileiras, sendo 35 federais e 14 estaduais, que possuíam o curso de Jornalismo durante o mapeamento da pesquisa. É importante destacar que não há um mapeamento exclusivo contendo o número exato de universidades que oferecem o curso de Jornalismo no país. Para que se chegasse a tal dado (de 49 instituições), foi desenvolvido um trabalho de busca por meio do *site* oficial do e-MEC procurando em cada instituição que constava no cadastro se havia o curso de Comunicação Social/Jornalismo. O *site* da Fenaj (Federação Nacional dos Jornalistas) também apresentou um número parcial das universidades e também contribui para a coleta dos dados.

Vale ressaltar também que ao todo são 34 universidades federais, porém a Universidade Federal do Mato Grosso oferece o curso em dois *campi* (Cuiabá e Barra do Garça), assim como apenas 13 são estaduais, contudo a Universidade Estadual do Piauí também compreende dois *campi* (Poeta Torquato Neto e Picos). Por entender que são cursos distintos, tais *campi* somam-se como cursos independentes.

Sujeitos da pesquisa

Embora o professor não seja o único elemento significativo do processo educativo, não há como negar que ele é o agente principal das decisões em sala de aula. É o docente que concretiza a definição pedagógica.

É claro que são muitos os fatores que interferem na mudança da universidade hoje, entre eles a possibilidade da articulação com os alunos, as metodologias de se trabalhar com

as novas tecnologias, novas políticas públicas para a educação, entre outros. É um conjunto de fatores que torna possível determinadas ações que caminham para uma direção. O importante, porém, é destacar que neste estudo se abordou o professor como elemento fundamental da condição da prática pedagógica.

Por isso, fez-se uma coleta de dados com os docentes jornalistas das instituições mencionadas, buscando saber se eles conhecem as concepções de docência universitária, a importância da formação profissional e os saberes docentes para lecionar nas universidades.

Na busca por docentes com formação inicial em Jornalismo e atuantes no curso de Jornalismo das 49 universidades públicas (federais e estaduais) brasileiras, levantou-se um total de 595 sujeitos, sendo que apenas 184 (30,9%) foram os respondentes.

O Instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa foi aplicado aos professores sujeitos entre os meses de abril e maio de 2013.

A primeira parte do instrumento versou em perfilar os sujeitos da pesquisa, buscando saber sobre sexo, idade, ano e formação dos cursos de graduação, *latu senso*, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Ademais, levantou-se as informações sobre os cursos em que lecionam, sobre a possibilidade de terem outra formação além da de jornalista e se, além da docência, atuam em outras atividades profissionais.

A segunda parte do instrumento analisou a percepção dos professores sobre a docência, por meio da escala Likert², elegendo os valores Nunca (N), Quase Nunca (QN), Eventualmente (E), Quase Sempre (QS) e Sempre (S) como sentenças valorativas para se analisar as Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes dos professores jornalistas.

Por fim, a terceira parte do questionário trouxe cinco questões abertas, a saber: *Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico? Justifique; Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula? Justifique;* e pediu-se para que o entrevistado completasse as seguintes frases: *Ser Professor*

² Em 1932 Likert propôs uma escala de cinco pontos com um ponto médio para registro da manifestação de situação intermediária, de indiferença ou de nulidade, do tipo “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim” e “péssimo”. O sucesso da escala de Likert deve residir no fato de que ela tem a sensibilidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades: reconhece a oposição entre contrários; reconhece gradiente; e reconhece situação intermediária (PEREIRA, 2004).

Pelotas [49] – 126-147 setembro/dezembro 2014

Universitário é...; Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele...; Para melhorar minha prática como docente eu...

Para as respostas abertas, adotou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se constituiu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Dessa forma, as respostas são agrupadas por convergência de ideias para um maior aprofundamento nas análises.

Assim, as respostas dessas questões foram agrupadas de acordo com categorias e subcategorias e, então, contabilizadas a frequência e a porcentagem em relação à amostra, tornando assim possível quantificar e, posteriormente, comparar as respostas das questões abertas com os escores obtidos por meio da escala Likert.

Discussão dos resultados

A partir do instrumento delineado acima, foi possível conhecer melhor o perfil dos professores jornalistas, bem como articular e comparar as respostas valorativas proporcionadas pela escala Likert com as questões abertas. Segue abaixo, os principais resultados da pesquisa que buscam evidenciar as concepções pedagógicas dos professores jornalistas.

O perfil dos sujeitos

Os sujeitos entrevistados foram perfilados sendo: professores de universidades públicas (federais e estaduais) de ambos os sexos, com idade superior a 31 anos. A maioria dos sujeitos finalizou a graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo entre os anos de 1981 e 2000. 61,5% deles não possuem especialização, mas entre os que a possuem, a maioria a finalizou nos últimos vinte anos e a fizeram em cursos da grande área das ciências humanas, complementando o curso de jornalismo com outras especificidades.

Em relação ao mestrado, a maioria dos sujeitos entrevistados concluiu o curso entre 1991 e 2010, sendo que 62,5% dos sujeitos entrevistados que mencionaram a nomenclatura do mestrado, o fizeram em área específica da comunicação social e jornalismo. A mesma inclinação à especificidade é mencionada em relação ao doutoramento, em que 63% dos sujeitos o cursaram também na área de comunicação social e jornalismo e obtiveram a titulação recentemente, entre os anos de 2001 e 2010. Em relação ao pós-doutorado, 86,5%

disseram não tê-lo cursado. Quanto aos que o fizeram, conquistaram esta titulação nos últimos treze anos e especificamente na área de comunicação social e jornalismo.

O panorama traçado acima mostra que os professores entrevistados têm o seu percurso acadêmico focado especificamente na área de comunicação social e jornalismo, além de que, 96,7% disseram não ter realizado nenhum outro curso de graduação.

Quanto à atuação docente dos entrevistados, evidenciou-se que 59,2% lecionam somente na graduação, no mestrado ou no doutorado. Isso mostra que o professor deve dominar as competências pedagógicas para atuar em sala de aula, sem contar que eles se dedicam somente a lecionar, isto é, 77,2% têm a docência como a sua única atividade profissional.

Dos outros sujeitos que praticam outras atividades além da docência, a maioria (19,5%) o faz como profissional jornalista.

As concepções de docência universitária

Para que fosse possível evidenciar as concepções de docência dos professores jornalistas, foram construídas cinco assertivas que, por meio da escala Likert, mostraram se os professores tinham inclinações a concordar ou não com as abordagens traçadas por Mizukami (1986).

A concordância com a primeira assertiva fazia alusão à Abordagem Tradicional, dizendo: *O professor é a fonte do conhecimento*; a segunda: *O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas*, revelava uma Abordagem Comportamentalista baseada na técnica; a próxima tinha suas bases na Abordagem Humanista, por meio da concordância com a afirmativa: *Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui*; a quarta dizia respeito à Abordagem Cognitivista: *Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento*; e, por fim, a concordância com a assertiva: *Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou*, revela um professor partidário da Abordagem Sociocultural.

Com base nessas afirmativas, tem-se o quadro abaixo. A primeira coluna mostra as assertivas e a segunda elenca a escala de valores, a saber: Nunca (N), Quase Nunca (QN), Eventualmente (E), Quase Sempre (S) e Sempre (S). Cada resposta deve ser lida na horizontal, sendo que o primeiro número revela a frequência de concordância com a afirmativa e o segundo o percentual em relação ao total da amostra.

Pelotas [49] – 126-147 setembro/dezembro 2014

É importante ressaltar que para a construção das tabelas abaixo foram consideradas apenas as respostas válidas, descartando os sujeitos que não responderam. Por conta disso, a soma dos números totais da frequência pode não resultar nos 184 sujeitos da amostra.

(Tabela 1) Concepções de docência universitária do docente jornalista

Assertivas valoradas pelos docentes	Grau de importância				
	N	QN	E	QS	S
1. O professor é a fonte do conhecimento	4 2,2%	26 14,4%	87 48,1%	53 29,3%	11 6,1%
2. O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas	10 5,5%	21 11,6%	80 44,2%	54 29,8%	16 8,8%
3. Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	3 1,7%	5 2,8%	49 27,1%	74 40,9%	50 27,6%
4. Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento	–	–	6 3,3%	35 19,3%	140 77,3%
5. Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	16 8,8%	37 20,4%	103 56,9%	19 10,5%	6 3,3%

A análise da tabela acima revela que três assertivas tiveram escores mais altos com grau de importância Eventualmente (E), sendo elas a 1, 2 e 5.

Embora esses resultados possam evidenciar certa relatividade para as afirmativas, não se pode descartar as outras opções para efeito da análise. Assim, na assertiva 1, ao se somar Quase Sempre à Sempre, se tem 35,4% concordando, ainda que aparentemente dissimulado, com uma Abordagem Tradicional. Na assertiva 2, realizando a soma entre Quase Sempre e Sempre, 38,6% dos sujeitos concordam com uma Abordagem Comportamentalista. Na assertiva 5, se tem, somando os escores de Quase Nunca e Nunca, 29,2% discordando da Abordagem Sociocultural. Os escores relativos aos valores Quase Sempre e Sempre das assertivas 3 e 4, no entanto, mostram que os sujeitos entrevistados conhecem a Abordagem Humanista e Cognitivista.

Embora seja tentador querer que os números apontados na tabela acima sejam absolutos, vale lembrar que a escala Likert não oferece confirmações efetivas para eles. Por conta disso, é fundamental comparar esses valores às respostas equivalentes coletadas por meio das questões abertas.

A tabela abaixo é resultado da questão: *Para mim o aluno aprendeu quando ele...:*

(Tabela 2) 2 - Para mim o aluno aprendeu quando ele...

Tendências pedagógicas do processo educativo	Frequência	Porcentagem
1. Abordagem comportamentalista	21	11,4
2. Abordagem cognitivista	19	10,3
3. Abordagem humanista	53	28,8
4. Abordagem sociocultural	34	18,5
5. Abordagem tradicional	44	23,9
6. Não respondeu	13	7,1
Total	184	100,0

Na tabela acima, tendo as tendências pedagógicas como subcategorias para agrupar respostas que estivessem relacionadas aos respectivos aportes teóricos, confirmou-se que a maioria dos sujeitos entrevistados (28,8%) tem uma abordagem humanista de ensino.

Porém, este resultado não invalida a suspeita de que os professores jornalistas ainda não tenham abandonado a abordagem tradicional, pois foi o segundo maior escore, representando 23,9% da amostra.

Formação profissional do docente jornalista

Neste conjunto de assertivas, buscou-se investigar os aspectos que tornam o profissional jornalista em docente jornalista. Buscou-se na construção das assertivas aspectos da docência, isto é, circunstâncias na vida do sujeito entrevistado que, de alguma maneira, o prepararam para atuar em sala de aula.

A partir desse pressuposto se delineou cinco assertivas que abarcariam concordância à formação docente, sendo elas: *Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica; Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada; Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico; Realizar cursos de formação específica para professores; e Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.* Os resultados são apresentados pela tabela abaixo:

(Tabela 3) - Formação profissional do docente jornalista

Assertivas valoradas pelos docentes	Grau de importância				
	N	QN	E	QS	S
1. Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica	1 0,5%	2 1,1%	19 10,4%	57 31,3%	103 56,6%
2. Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	1 0,5%	–	8 4,4%	30 16,5%	143 78,6%
3. Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico	1 0,5%	1 0,5%	12 6,6%	39 21,4%	129 70,9%
4. Realizar cursos de formação específica para professores	3 1,6%	8 4,4%	47 25,8%	55 30,2%	69 37,9%
5. Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos	–	–	11 6,0%	36 19,8%	135 74,2%

Ao analisar de forma geral os resultados acima, percebe-se que Sempre apresentou o escore mais alto em todas as afirmativas. Com isso, é possível concluir que a maioria dos professores entrevistados considera efetivamente importante a formação profissional docente.

No gráfico abaixo, estão elencadas as subcategorias de *Melhoria da prática docente*, construídas a partir das respostas da pergunta: *Para melhorar a minha prática como docente eu...*

(Tabela 4) - Para melhorar a minha prática como docente eu...

Melhoria da prática docente	Frequência	Porcentagem
1. Com a vivência prática da sala de aula	9	4,9
2. Com conhecimento pedagógico	73	39,7
3. Com conhecimento pedagógico e específico da área	9	4,9
4. Com conhecimento teórico científico	25	13,6
5. Com melhores condições de trabalho	13	7,1
6. Com reflexão sobre a prática docente	14	7,6
7. Com uma visão cognitivista	25	13,6
8. Não respondeu	16	8,6
Total	184	100,0

Os dados obtidos no gráfico acima mostram que para 39,7% dos sujeitos entrevistados é possível melhorar a prática docente com o conhecimento pedagógico. Este é um dado que, se comparado às respostas sobre a Formação Profissional, vem confirmar que os professores jornalistas têm uma preocupação com a formação docente.

A estes resultados ainda são importantes se somar as subcategorias 3 e 6, onde se tem 12,5% corroborando com a ideia de que os professores estão de fato preocupados com a formação docente.

Os Saberes Docentes dos professores jornalistas

Ainda que haja uma preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico para atuar em sala de aula, por meio dos saberes docentes, se buscou conhecer como foi e como acontece a (re)construção desses saberes pelo professor jornalista.

Para isso, se articulou as seguintes assertivas sobre os Saberes Docentes: *Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno; Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem; Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino; Saber apresentar o conhecimento de forma didática; e Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.*

(Tabela 5) - Saberes docentes do professor jornalista

Assertivas valoradas pelos docentes	Grau de importância				
	N	QN	E	QS	S
1. Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	2 1,1%	2 1,1%	6 3,3%	71 39,0%	101 55,5%
2. Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem	–	1 0,5%	2 1,1%	47 25,8%	132 72,5%
3. Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	–	–	8 4,4%	39 21,4%	135 74,2%
4. Saber apresentar o conhecimento de forma didática	1 0,5%	1 0,5%	5 2,7%	42 23,1%	133 73,1%
5. Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	–	–	5 2,7%	59 32,4%	118 64,8%

A tabela acima mostra que os escores mais altos em todas as assertivas aparecem no grau de importância Sempre. Com isso, sugere-se que os professores tiveram uma formação ou dominam um conjunto de conhecimentos para atuarem em sala de aula.

Com intuito de confirmar essas informações é necessário observar as respostas para a questão: *Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula ? Justifique.*

Mediante as respostas abertas relativas às justificativas, foi construído o gráfico sobre as categorias: *Considerações sobre a formação profissional para a prática docente e Considerações sobre a não formação profissional para a prática docente.*

(Tabela 6) - Considerações sobre a formação profissional para a prática docente

Considerações sobre a formação profissional para a prática docente	Frequência	Porcentagem
1. Considera que teve formação pedagógica para a prática docente, mas não justifica	13	7,1
2. Obtiveram a formação pedagógica para prática docente em estágio de docência	3	1,6
3. Obtiveram formação pedagógica para a prática docente com experiência no mercado jornalístico	2	1,1
4. Obtiveram formação profissional para prática docente com conhecimento teórico	19	10,3
5. Obtiveram formação profissional para prática docente com conteúdos pedagógicos adquiridos em cursos de licenciatura e/ou pós-graduação	10	5,4
6. Obtiveram formação profissional para prática docente com pesquisa acadêmica	9	4,9
7. Obtiveram formação profissional para prática docente com relação teoria e prática do jornalismo	15	8,2
8. Obtiveram formação profissional para prática docente na pós-graduação e/ou mestrado e/ou doutorado	26	14,1
9. Obtiveram formação profissional para prática docente, porém faltou disciplinas de Didática	2	1,1
Considerações sobre a não formação profissional da prática docente		
10. Aprenderam a ser professores sozinhos	5	2,7
11. Aprenderam com a experiência prática da profissão docente	4	2,1
12. Aprenderam em cursos de capacitação e formação continuada	2	1,1
13. Aprenderam competências pedagógicas antes da graduação	4	2,1
14. Aprenderam competências pedagógicas como aluno bolsista de monitoria e iniciação científica	1	0,5
15. Graduação e/ou pós graduação não prepara para atuar em sala de aula	36	19,6
16. Lecionam inspirados em antigos professores	7	3,8
17. Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a prática da profissão	7	3,8
18. Não aprenderam questões pedagógicas, apenas teoria	3	1,6
19. Não Responderam (somando as duas categorias)	16	8,7
Total	184	100,0

Assim é possível verificar que 54,3% dos sujeitos disseram não ter tido uma preparação para a prática pedagógica. Aquele montante é possível ao se somar os resultados das subcategorias 3, 4, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 17 e 18.

É evidente que os cursos de jornalismo não preparam o profissional para atuar em sala de aula, afinal este não é o foco do curso. Porém, como pode ser visto, a maioria dos professores não tiveram efetivamente nenhuma preparação para se tornarem professores.

Por conta desse fato, as subcategorias 10, 11 e 16 mostram que os sujeitos se fizeram professores por meio da experiência em sala de aula e na reprodução de métodos de ensino de antigos professores. Enquanto que apenas as subcategorias 5, 8, 12, isto é, 20,6% dos sujeitos, tiveram formação pedagógica antes do bacharelado em jornalismo ou em cursos de licenciatura ou em cursos de formação continuada.

Considerações finais

Por meio dos dados mostrados acima foi possível observar que os professores jornalistas têm concepções pedagógicas voltadas para uma abordagem do ensino humanista e cognitivista, embora ainda tenham dificuldade em abandonar a abordagem tradicional. Exatamente por essa ligação arraigada a velhas abordagens é que os itens *o professor é a fonte do conhecimento* e *o bom jornalista é aquele que domina bem as técnicas* se mantiveram na neutralidade pela maior parte dos entrevistados, não sendo totalmente descartadas.

Além disso, ficou claro que os sujeitos têm uma preocupação em relação a sua formação enquanto docente, por conta disso há uma crença na importância de se buscar o conhecimento pedagógico com o intuito de melhorar a sua prática profissional em sala de aula.

Ainda assim, os saberes docentes dos professores jornalistas, ainda que tenham consciência de sua importância, foram construídos por meio de sua experiência em sala de aula ou na reprodução das aulas de antigos professores. Embora 68,1% dos professores jornalistas entrevistados, digam na seção que trata da Prática Profissional realizar cursos de formação específica para professores Sempre e Quase Sempre, apenas 20,6% dos professores jornalistas responderam ter feito algum curso para formação docente.

A preocupação com a formação docente e a realização de cursos contínuos de formação para atuar em sala de aula são pontos fundamentais já que, para os 77,2% dos sujeitos entrevistados, a docência é a sua única atividade profissional.

Referências

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1985. ISBN: 8572550054.

Pelotas [49] – 126-147 setembro/dezembro 2014

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. ISBN: 85-308-0497-X.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 6 ed. São Paulo: Edições 70, 2011. ISBN: 9788562938047.

BAUER, M; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M; GASKELL, G. (edit). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 20-30, 2008. ISBN: 978-85-326-2727-8.

BERGER, C. Teoria da Comunicação: apontamentos de sala de aula. *Revista Tendências da Comunicação*. Porto Alegre: L&PM, 1998. ISSN 1519-7670.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abr. 2013.

BRITO, A.E. Docência no Ensino Superior: Notas sobre o conhecimento pedagógico e o saber-ensinar. In: DIAS, A.M.I; BITTENCOURT, E.P.L; SANTOS, S.F.R; et all (Org.). *Docência Universitária: saberes e práticas em construção*. Belém/PA:IFPA/Unama, 2011. ISBN: 978-85-7691-120-3.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.

COSTA, M. C. C. Contribuição dos cursos de especialização *lato sensu* para o desenvolvimento do campo da Comunicação. *Comunicação & Educação – Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP*, Ano XII, nº1, jan/abr 2007. p. 75-82. ISSN: 0104-6829.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 978-85-363-1711-3.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa Qualitativa: Superando tecnicismos e falsos dualismos. *Revista Contrapontos*. Vol. 3, n.3. set-out 2003, p. 393-405. ISSN 1519-8227.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998. ISBN: 85-742-900-33.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. ISBN: 8501049654.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

JICK, T. Mixing Qualitative and a Quantitative Methods: Triangulation in Action, In: MAANEN, J. V. (ed.). *Qualitative Methodology*. London: SAGE, 1983. p. 135-148. ISBN-10: 0803921179.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. rev e ampl. São Paulo: Atlas, 2001. ISBN: 85-224-575-81.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999. ISBN: 978-85-7307-489-5.

MARQUES DE MELO, J. Costa Rego, o primeiro catedrático de jornalismo do Brasil, *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, Vol. XXIII, nº 1, janeiro/junho de 2000. pág. 79 -117. ISSN: 0102-6453.

MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

MEDITCSH, E. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. *XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação*. Campo Grande: UNIDERP, 2001. CD-ROM. ISSN: 1646-3137.

MEDITSCH, Eduardo. Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo. *XXII Congresso Brasileiro de Comunicação*. Rio de Janeiro: UGF, 1999. CD-ROM. ISSN: 1516-4330.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. ISBN: 8532611451.

MIZUKAMI, M.G. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 85-123-035-06.

RAMADAN, N. A. Reflexões sobre o ensino de jornalismo na era digital. *Anais do 24º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2001. ISSN: 2179-6033.

SOUZA, C. P. Avaliação escolar: limites e possibilidades. *Série Idéias*. n. 22. São Paulo: FDE, 1994 p. 89-90. ISSN: 1982-9426.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-2668-4.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991. ISSN: 1645-1384.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN: 8522402736.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 978-85-363-0214-0.

Informação de autoria

Jociene Carla Bianchini Ferreira. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Jornalista, Professora e Coordenadora do curso de Comunicação Social – Jornalismo da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – Campus Universitário do Araguaia. E-mail: jocienebf@gmail.com.

Pelotas [49] – 126-147 setembro/dezembro 2014

Silvana Malusá. PhD em Educação. Vice-Diretora da Faculdade de Educação (Faced-UFU) e professora associada 3 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: silmalusa@yahoo.com.br