

COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO: por entre diálogos e memórias



Organizadores:

Gilson Pôrto Jr.

Nelson Russo de Moraes

José Lauro Martins

Audiodescrição:

Capa de livro com fundo claro, em tom bege suave. Na parte superior, centralizado, há o título em letras grandes e escuras: "COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO:", seguido, logo abaixo, por um subtítulo em fonte menor: "por entre diálogos e memórias". No centro da imagem, há uma ilustração artística com traços livres e coloridos, que lembram rabiscos feitos à mão. A cena mostra duas meninas sentadas em bancos, uma de frente para a outra, como se estivessem se comunicando por meio de latas conectadas por um fio (brinquedo típico de telefone de lata). A menina à esquerda veste uma blusa rosa e calça azul, com cabelo escuro preso. Ela segura uma lata próxima ao ouvido. A menina à direita veste uma blusa azul e calça também em tons de azul, com cabelo preso, segurando uma lata próxima à boca, como se estivesse falando. Entre elas, há um fio que conecta as duas latas, sugerindo comunicação e diálogo. Ao fundo da ilustração, aparecem linhas coloridas (azul, amarelo, rosa e preto) em estilo abstrato, criando um ambiente expressivo e dinâmico. Na parte inferior esquerda da capa, está o texto "Organizadores:" seguido dos nomes: Gilson Pôrto Jr., Nelson Russo de Moraes e José Lauro Martins. No canto inferior direito, aparece o logotipo da editora "Observatório Edições", com um símbolo gráfico em cores (amarelo e verde) acompanhado do nome da editora. A composição geral transmite a ideia de diálogo, troca de conhecimento e construção de memória no campo da comunicação e do jornalismo. Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.
Nelson Russo de Moraes
José Lauro Martins
(Orgs.)

COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO: por entre diálogos e memórias

Observatório Edições
2025

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr.
Arte de capa: Adriano Alves.
Publicado em: Dezembro/2025.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação
Código de Catalogação Anglo-Americano AACR2

C733

COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO: por entre diálogos e memórias.
[recurso eletrônico]. / Organização: Gilson Pôrto Jr., Nelson Russo de Moares e José Lauro Martins. – Palmas, TO: Observatório Edições, 2025.
118 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-987788-0-4

1. Comunicação. 2. Jornalismo 3. Formação acadêmica – Brasil. 4. Memória. . Pôrto Jr., Gilson. II. Moraes, Nelson Russo de.. III. Martins, José Lauro..

CDD 070.44981
CDU 070.4+37.04(81)
LCC PN4784.E5

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA
Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Graduação
Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Flávia Tonani

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. M. Bruno Barreto

**Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas
Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)**

Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

CONSELHO EDITORIAL

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

PÔRTO JR., Gilson; MORAES, Nelson Russo de; MARTINS, José Lauro. **COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO: por entre diálogos e memórias**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025. 118 p. ISBN 978-65-987788-0-4.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *l/m*.
PÔRTO JR., Gilson; MORAES, Nelson Russo de; MARTINS, José Lauro. **COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO: por entre diálogos e memórias**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

Gilson Pôrto Jr., Nelson Russo de Moraes e José Lauro Martins

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO, JORNALISMO ESPECIALIZADO E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL: uma entrevista com Wilson Bueno / 13

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO E PESQUISA EM CIBERJORNALISMO: O olhar de Gerson Luiz Martins / 19

Shara Alves de Rezende e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 3 – CARU SCHWINGEL DEFENDE INCLUIR PROGRAMAÇÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO DO NOVO JORNALISTA / 27

Thaís Bueno e Lucas Santiago Arraes Reino

CAPÍTULO 4- NOVOS PROBLEMAS, OUTRAS NARRATIVAS / 33

José Lauro Martins, Bento Duarte da Silva e Valdirene Cássia da Silva

CAPÍTULO 5 - A SEGUNDA GENERACIÓN DAS MAGDALENAS, O TEATRO DAS MULHERES: Entrevista com a dramaturga e atriz argentina Ana Woolf / 39

Sandra de Souza Machado

CAPÍTULO 6 – DEMOCRACIA FEMINISTA CONTRA O FASCISMO: Entrevista com a filósofa Marcia Tiburi / 49

Sandra de Souza Machado

**CAPÍTULO 7 - ELIAS MACHADO DISCUTE A FORMAÇÃO DO
DOCENTE E DO ESTUDANTE DE JORNALISMO NA
CONTEMPORANEIDADE / 59**

Marco Antônio Gehlen, Lucas Santiago Arraes Reino, Thaisa Cristina
Bueno

**CAPÍTULO 8 - GAME STUDIES ENCONTRAM JOGOS PARA SAÚDE:
Uma entrevista com Espen Aarseth e Rune Nielsen / 73**

Luiz Adolfo Andrade

**CAPÍTULO 9 - POR UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO
ATO AMOROSO: 50 anos da oficina pedagógica de Cipriano Luckesi
/ 89**

Fagno da Silva Soares, Pricila Linhares Feitosa

ÍNDICE REMISSIVO / 111

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 115

O livro **COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO: por entre diálogos e memórias** é uma produção da memória! Trata-se de uma coletânea que reproduz a memória oral colhida por pesquisadores com intelectuais de vários campos do saber e que representam o avanço do pensamento científico.

Elas foram originalmente publicadas pela Revista Observatório, mantida pelo OPAJE-UFT e GEDGS-Unesp e são trazidas neste volume como uma forma de preservação digital. Os editores da Revista Observatório perceberam, ao longo dos anos, que os artigos são preservados digitalmente e citados com certa frequência, o que leva ao interesse dos indexadores e demais espaços por sua preservação. Em um movimento contrário, tornou-se mais difícil conseguir indexadores que tenham interesse em preservar entrevistas publicadas, pois geram pouca referência. De fato, parece que vivemos em uma “pequena ditadura das citações”!

Dessa forma, entendemos que, para manter a preservação digital do conhecimento científico, que de fato, é um dos maiores desafios e uma das mais urgentes responsabilidades das

comunidades acadêmicas, precisaríamos criar soluções para preservação. Em um cenário marcado pela expansão exponencial da produção científica e pela crescente dependência de ambientes digitais, preservar não significa apenas armazenar, mas garantir a continuidade, a acessibilidade e a inteligibilidade do saber ao longo do tempo. O livro tornou-se, ao nosso ver, uma estratégia mais substancial!

Entendemos que arquivos digitais são mais abundantes e mais vulneráveis a obsolescência tecnológica (seja de formatos, softwares e/ou hardwares), o que ameaçaria a longevidade dos registros científicos. Preservar, portanto, exige estratégias contínuas de atualização, migração e de curadoria.

Nesse contexto, a preservação digital não pode ser compreendida apenas como uma questão técnica, mas como um compromisso ético, político e epistemológico. Trata-se de assegurar que a memória científica não seja seletivamente apagada, que produções periféricas ou de menor visibilidade institucional não sejam excluídas dos acervos digitais e que o conhecimento produzido em diferentes contextos culturais e geográficos permaneça acessível às gerações futuras. Preservar é, também, democratizar.

Este livro se insere nesse debate ao reconhecer que a preservação digital é condição fundamental para a continuidade da ciência como prática social e coletiva. Ao discutir comunicação, jornalismo e formação, e disponibilizar uma quantidade de entrevistas fruto das histórias e vivências, evidencia-se que não há produção de conhecimento sem memória, nem memória sem estratégias de preservação que acompanhem as transformações tecnológicas e sociais do nosso tempo.

Dessa forma, mais do que um desafio técnico, a preservação digital do conhecimento científico é um projeto de futuro. Um projeto que exige investimento, cooperação e, sobretudo, consciência crítica sobre o valor do conhecimento como patrimônio

comum da humanidade. Esperamos que ao ler o que disponibilizamos, você as indique e utilize como fonte de pesquisa!

Palmas, Tocantins, 2025.

Gilson Pôrto Jr.
Nelson Russo de Moraes
José Lauro Martins
Os organizadores

FORMAÇÃO, JORNALISMO ESPECIALIZADO E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL: uma entrevista com Wilson Bueno

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Entrevista realizada em 30 de agosto de 2016, com o Wilson da Costa Bueno, professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UMESP - Universidade Metodista de São Paulo (mestrado e doutorado) e ex-professor de Jornalismo (Jornalismo Científico, Jornalismo e Saúde, Jornalismo em Agribusiness e Meio Ambiente) da Escola de Comunicações e Artes da USP. O prof. Bueno foi presidente da Associação Brasileira de Jornalismo Científico (ABJC), coordena e participa ativamente de grupos de discussão nas áreas de Jornalismo Científico, Comunicação Empresarial e Jornalismo Ambiental. Foi o primeiro doutor em Jornalismo Científico do Brasil.

Wilson da Costa Bueno tem mestrado e doutorado em Comunicação pela USP e especialização em Comunicação Rural (USP/Ministério da Agricultura). É professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UMESP - Universidade Metodista de São Paulo (mestrado e doutorado) e ex-professor de Jornalismo (Jornalismo Científico, Jornalismo e Saúde, Jornalismo em Agribusiness e Meio Ambiente) da Escola de Comunicações e Artes da USP. Já orientou mais de uma centena de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Comunicação nas áreas de Comunicação Empresarial, Jornalismo Científico, Comunicação Rural

e Comunicação e Meio Ambiente. Foi editor de revistas técnicas e científicas, é editor de vários sites temáticos em Comunicação/Jornalismo, nas áreas de Comunicação Empresarial, Comunicação em Agribusiness e Meio Ambiente, Jornalismo Científico e Comunicação para a Saúde. Coordena o grupo de pesquisa Comunicação Empresarial no Brasil: uma leitura crítica, vinculado à UMESP e cadastrado no CNPq. É coordenador também do curso de Comunicação Empresarial (Lato sensu) da UMESP. Consultor na área de Comunicação Empresarial, diretor da Comtexto Comunicação e Pesquisa e da Mojoara Editorial. Pioneiro no Brasil em trabalhos de auditoria de imagem das organizações e na realização de congressos em Comunicação Empresarial pela Comtexto.

Rev. Observ.: Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica. Qual(is) o(s) ponto(s) mais importante(s) em sua construção acadêmica?

Wilson Bueno: Minhas áreas de atuação, no sentido amplo, do ponto de vista acadêmico e profissional, são o Jornalismo Especializado (jornalismo científico, em saúde, ambiental e rural) e a Comunicação Organizacional/Empresarial. Meu doutorado, na ECA/USP, foi o primeiro no país a ter como objeto de investigação o Jornalismo Científico, e ele já incluía uma perspectiva essencialmente crítica. No momento, a Comunicação Organizacional/Empresarial representa o meu foco de orientação no Programa de Comunicação Social da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo. Considerando todas as orientações já concluídas (mestrado e doutorado) na USP (aposentei-me lá em 2008) e na UMESP (onde continuo ativo por cerca de 35 anos) elas somam quase 120 no total e estão inseridas nestas duas áreas. Tenho prestado consultoria nestes dois campos, notadamente no segundo nos últimos anos, com atenção ao processo de elaboração de Políticas de Comunicação para empresas, institutos e universidades brasileiras. Acho essencial não me afastar

do mercado, da realidade, embora sinta que há preconceito de alguns setores e de alguns colegas com respeito a essa aproximação.

Rev. Observ.: Dentre as suas diversas produções, que reforçam a área da Comunicação, como as questões de formação são tratadas?

Wilson Bueno: A questão da formação ocupa papel importante na minha atuação e reflexão nestas áreas, simplesmente porque tenho observado a ausência, em boa parte das instituições, do estímulo ao espírito crítico e essa lacuna tem comprometido em parte a literatura e a prática em Jornalismo Especializado e Comunicação Organizacional/Empresarial. Assumo uma perspectiva de militância enquanto docente, pesquisador e profissional nestas áreas, cobrando, quase sempre, uma atuação mais crítica, mais incisiva dos docentes e profissionais, sobretudo no que diz respeito à denunciar a omissão das autoridades, o poderoso lobby das corporações, com seu discurso grandiloquente, mas nem sempre ético e a característica predadora dos monopólios da comunicação.

Rev. Observ.: Na Universidade/Colegiado em que desenvolve suas pesquisas, como as questões de formação/profissionalização são tratadas? Como você percebe o diferencial do que fazem em relação ao país?

Wilson Bueno: O meu grupo de pesquisa (Criticom – Comunicação Empresarial no Brasil: uma leitura crítica), já inclui, na sua própria denominação e no seu âmbito a análise a respeito da postura de acadêmicos e profissionais que estudam, pesquisam e praticam o Jornalismo Especializado e a Comunicação Organizacional/Empresarial, o que significa estar atento à sua própria formação. A minha produção acadêmico- científica e profissional está bastante marcada por uma proposta, que chega a ser contundente ou radical (radical vem de raiz e não me sinto

incomodado de ser percebido assim por alguns colegas, por empresas etc) e comprometida com uma formação crítica que, como já indiquei em resposta anterior, é associada mesmo ao que denomino de “militância cívica”. Não assumo jamais uma perspectiva neutra com relação ao meu trabalho acadêmico e profissional e esta condição é facilmente percebida nos meus artigos, nas minhas reportagens, nas minhas falas.

Rev. Observ.: Como o(a) senhor(a) vê as recentes mudanças nas diretrizes curriculares? Percebe ganhos e perdas?

Wilson Bueno: Acredito que o debate e as decisões recentemente tomadas relativas às diretrizes curriculares fazem parte deste processo necessário de revisão da formação acadêmica e profissional. Preocupo-me, no entanto, com aqueles que apostam que o fortalecimento de algumas áreas possa ocorrer a partir de sua exclusão ou isolamento em relação a um universo maior (por exemplo, o jornalismo à margem da comunicação em seu sentido mais amplo) mas vejo que há uma boa vontade em favorecer o diálogo, o debate e promover mudanças. É importante que continuemos a jornada, mesmo que tropeçando algumas vezes. Ficar parado, num mundo em frenética mudança, não é razoável.

Rev. Observ.: Quanto ao Estágio em Jornalismo, o(a) senhor(a) percebe espaço para ampliação da compreensão do trabalho do jornalista?

Wilson Bueno: Há sempre duas leituras possíveis com respeito ao estágio porque ele não pode ser percebido de forma descontextualizada, visto que, embora represente uma etapa importante do ponto de vista da formação do futuro profissional, deve ser avaliado também a partir do perfil atual da mídia brasileira, com seu corporativismo e seu comprometimento em relação aos

grandes interesses políticos e econômicos. Quando encontro jovens jornalistas produzindo para alguns veículos (jornais, revistas, televisões, portais etc) notícias ou reportagens que são pautadas pelo departamento comercial e não pelas redações, questiono a essência dos estágios. Mas acredito que, bem definido, o estágio pode cumprir a sua função. É preciso estar vigilante e não cairmos na armadilha (o que já ocorreu) que sempre nos oferecem os grupos poderosos de comunicação, com suas chefias autoritárias, nada democráticas.

Rev. Observ.: Pensando no trabalho que executa de avaliação por pares em revistas acadêmicas, como o(a) senhor(a) esse processo?

Wilson Bueno: Ainda há desafios a vencer nesta tarefa e acredito que a subjetividade ainda prevalece em muitos casos. Incomoda-me, por exemplo, perceber que critérios como a não titulação dos autores (o que compromete jovens pesquisadores de talento) ainda são utilizados para a definição ou não da publicação de seus trabalhos. Gênios, como Darwin, Einstein, entre outros, não teriam, a meu ver, chance com esta meritocracia respaldada unicamente em títulos acadêmicos. Não concordo com isso.

Rev. Observ.: Qual o papel que atribui a divulgação científica?

Wilson Bueno: A divulgação científica ocupa papel relevante no processo de democratização do conhecimento científico, mas infelizmente os centros produtores de conhecimento (universidades, institutos e empresas de pesquisa) dedicam pouca atenção a ela e chegam a contemplá-la preconceituosamente. Só recentemente, o currículo Lattes abriu espaço para o registro desta contribuição de estudiosos e pesquisadores mas divulgar ciência para o leigo ainda é pouco valorizado em nosso país. Há uma perspectiva elitista em

vigor que privilegia, quase que exclusivamente, a interação entre os pares e discrimina o diálogo com a sociedade.

Rev. Observ.: Gostaríamos de um posicionamento seu sobre o processo de avaliação de publicações científicas, sobretudo revistas. Como você percebe esse processo? Avaliação alta quer dizer qualidade alta dos artigos?

Wilson Bueno: A avaliação é fundamental, mas ela deve ser pautada por critérios que fazem parte do estatuto da ciência, que não inclui o privilégio dos doutores em detrimento dos jovens pesquisadores e o preconceito em relação às publicações jovens. Mas reconheço que o processo de amadurecimento é difícil e muitas vezes nos surpreendemos fazendo parte deste jogo. Estou absolutamente convencido de que nem sempre vigoram critérios verdadeiramente “científicos” nessas avaliações e que o subjetivismo, o tráfico de influência, questões pessoais também fazem parte deste processo. Somos imperfeitos nestas avaliações pela interferência da própria cultura acadêmica, pelo menos em nossa área (não conheço as demais) que valoriza títulos, egos, personalidades e é resistente a novas ideias, novas teorias e novas práticas. Por atuar em áreas que têm uma relação muito estreita com a realidade, com o mercado (Jornalismo Especializado e Comunicação Empresarial) sinto na pele o preconceito de alguns setores/personagens da comunicação que acreditam que é pecado, uma verdadeira heresia, debruçar-se sobre a prática profissional.

FORMAÇÃO E PESQUISA EM CIBERJORNALISMO: O olhar de Gerson Luiz Martins

Shara Alves de Rezende
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Entrevista realizada em 18 de abril de 2016, com o Jornalista Gerson Luiz Martins, professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Diretor de Comunicação do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). Prof. Martins coordena Grupo de Pesquisa em Ciberjornalismo - CIBERJOR-UFMS, referência nos estudos em ensino de jornalismo, ética jornalística, jornalismo digital, webjornalismo, jornalismo online e ciberjornalismo.

Gerson Luiz Martins possui graduação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1989) e em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (1983). Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1991), doutorado em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (1999) e pós-doutorado em Ciberjornalismo pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha (2012). Foi professor adjunto do Departamento de Comunicação/Jornalismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e ex-presidente do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). Atualmente é Diretor de Comunicação do FNPJ e professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ciberjornalismo -

CIBERJOR-UFMS, certificado pelo CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa LAICOM da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Tem experiência de trabalho em Jornalismo, com ênfase em Ensino de Jornalismo e desenvolve trabalhos de pesquisa sobre os seguintes temas: jornalismo, ensino de jornalismo, ética jornalística, jornalismo digital, webjornalismo, jornalismo online, ciberjornalismo e avaliação pedagógica e técnica de cursos de jornalismo.

Rev. Observ.: Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica. Qual(is) o(s) ponto(s) mais importante(s) em sua construção acadêmica?

Gerson Luiz Martins: Em minha trajetória profissional considero importantes dois pontos, em primeiro meu trabalho pela qualificação do ensino de jornalismo no país. Por ocasião do Seminário Avançado sobre Ensino de Jornalismo promovido pelo LABJOR/UNICAMP, organizado pelo professor José Marques de Melo e Alberto Dines, visualizamos a necessidade e a importância em discutir e qualificar o ensino de jornalismo no país. Nesse momento, criamos o germe do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) que se reuniu, inicialmente, no âmbito dos congressos da Intercom para, em 2001, ter um espaço próprio de reunião, por ocasião do 4o Encontro Nacional de Professores de Jornalismo realizado em Campo Grande (MS) nesse ano. Depois, em 2004, fundamos a associação de professores de jornalismo que manteve o nome FNPJ. Outra área que considero relevante é meu trabalho como pesquisador em ciberjornalismo. Há vários anos me dedico ao estudo e experimentação das tecnologias digitais e quando assumi meu trabalho na UFRN, em 2004, implantei a disciplina de Jornalismo Online na estrutura do curso como obrigatório, então se tratava de uma disciplina optativa. Em 2008, quando fui transferido para a UFMS, implantei a disciplina Ciberjornalismo, mais precisamente Laboratório de Ciberjornalismo para garantir que a disciplina fosse

sempre uma prática de tecnologia em jornalismo. Nesse mesmo ano, fundamos o Grupo de Pesquisa em Ciberjornalismo com a participação de professores de outras universidades que trabalhavam com disciplinas semelhantes. Também a partir de 2008 começamos a organizar um Seminário de Ciberjornalismo. Em 2016, faremos o 7o Congresso Internacional de Ciberjornalismo. É hoje um evento de referência internacional com este tema.

Rev. Observ.: Dentre as suas diversas produções, que reforçam a área da Comunicação, como as questões de formação são tratadas?

Gerson Luiz Martins: Depois de trabalhar com pesquisas sobre o ensino de jornalismo, me dediquei a fazer laboratório no ensino de ciberjornalismo. Além da disciplina Laboratório de Ciberjornalismo na UFMS, implantamos um cibermeio laboratorial em que os alunos do Curso de Jornalismo da UFMS, no quinto e sexto semestre, praticam a produção de notícias e reportagens multimídia para o portal PRIMEIRA NOTÍCIA (www.primeiranoticia.ufms.br). Nesse projeto, procuramos reproduzir o ambiente de produção em ciberjornalismo, desenvolver novas possibilidades na produção de notícias e reportagens no jornalismo pratica na internet. Em 2015, iniciamos um trabalho de orientação na produção de reportagens multimídia, do tipo longform. Fizemos associação com uma empresa de informática que desenvolve sistemas de publicação para jornais na internet e pretendemos, em parceria com essa empresa – DothCom – criar um ciberjornal modelo.

Rev. Observ.: Na Universidade/Colegiado em que desenvolve suas pesquisas, como as questões de formação/profissionalização são tratadas? Como você percebe o diferencial do que fazem em relação ao país?

Gerson Luiz Martins: No caso da UFMS, temos apenas o Curso de Jornalismo. Assim, todas as ações para a melhoria do curso estão muito centralizadas no jornalismo. Implantamos um novo Projeto Pedagógico, decorrente das Diretrizes de 2013, em 2015 com uma estrutura fortemente implicada no uso das tecnologias em jornalismo. Dessa forma, na estrutura curricular implantada em 2015 teremos três disciplinas em ciberjornalismo, quais sejam: Ciberjornalismo, Laboratório de Ciberjornalismo I e Laboratório de Ciberjornalismo II com início no 5o semestre do curso. Isso fará com que os alunos do Curso de Jornalismo da UFMS tenham prática de ciberjornalismo até o último ano do curso, no 7o semestre. Dado nossa experiência nessa área, creio que o curso de Jornalismo da UFMS tem um forte diferencial no que implica ao ensino do jornalismo e tecnologias da informação e comunicação.

Rev. Observ.: Como o(a) senhor(a) vê as recentes mudanças nas diretrizes curriculares? Percebe ganhos e perdas?

Gerson Luiz Martins: Considero a novas Diretrizes Curriculares de Jornalismo um grande avanço para o ensino de jornalismo. Há muitos anos, o ensino de jornalismo deveria ser tratado como um curso singular e não mais no âmbito da habilitação em comunicação. Há teoria própria, há procedimentos específicos, há uma profissão que demanda qualificação. Em hipótese alguma esteja separado da comunicação. A grande área da comunicação é gestora, mãe do campo do jornalismo. Assim, não considero plausível ter teoria do jornalismo na estrutura curricular do curso e não haver teoria da comunicação. As novas Diretrizes ainda merecem ajustes e melhorias e isso ocorrerá na medida que os cursos experimentarem essa nova realidade. Neste aspecto é muito importante, como foco, centro de discussões o trabalho da Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (ABEJ), que, nos seus encontros anuais, deve privilegiar os debates para a melhoria do ensino de jornalismo e subsidiar o

Ministério da Educação para a, também, melhoria da diretrizes, principalmente que estejam sintonizadas com as profundas e impactantes mudanças da atividade jornalística.

Rev. Observ.: Quanto ao Estágio em Jornalismo, o(a) senhor(a) percebe espaço para ampliação da compreensão do trabalho do jornalista?

Gerson Luiz Martins: Considero o estágio em jornalismo muito importante. Algum tempo atrás havia uma preocupação que o estágio em jornalismo pudesse promover a substituição precária de jornalistas profissionais. Com o estágio obrigatório – a partir das novas Diretrizes Curriculares – ou com o estágio não regular, há uma participação grande de alunos de jornalismo nas redações. Mesmo que as universidades tenham estrutura para proporcionar aos alunos de jornalismo prática laboratorial, é recomendado que se realize a experiência nos diferentes ambientes de trabalho, não somente em redação das empresas jornalísticas, mas também nos ambientes de assessoria de imprensa, de assessoria a ONGs, entre tantas outras possibilidades. A experiência do espaço profissional é importante para os estudantes até mesmo valorizarem mais ainda o ambiente universitário.

Rev. Observ.: Pensando no trabalho que executa de avaliação por pares em revistas acadêmicas, como o(a) senhor(a) esse processo?

Gerson Luiz Martins: Considero importante, necessário. É uma forma de dar uma qualidade mínima ao que é produzido. Nesse aspecto, por exemplo, considero muito importante o sistema de avaliação por pares utilizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), um forma de avaliação que estabelece credibilidade para o evento e garante papers com boa qualidade na pesquisa, na metodologia escolhida, nos resultados obtidos, etc.

Rev. Observ.: Qual o papel que atribui a divulgação científica?

Gerson Luiz Martins: Como pesquisador, como acadêmico considero imprescindível a divulgação científica em múltiplos suportes. No Brasil, a pesquisa científica é, majoritariamente, realizada nas universidades e com recursos públicos, diferente de outros países onde há um grande investimento em pesquisa advindo das empresas privadas. Dessa forma, as empresas jornalísticas que viram as costas para as universidades cometem um grande equívoco. As empresas têm pesquisa de graça, paga pelos impostos dos contribuintes e não aproveitam isso. Não precisam desembolsar grandes quantidades de recursos para o desenvolvimento de sua atividade e não sabem aproveitar isso. Com a parceria das empresas jornalísticas é possível promover um desenvolvimento qualitativo da atividade jornalística.

Rev. Observ.: Gostaríamos de um posicionamento seu sobre o processo de avaliação de publicações científicas, sobretudo revistas. Como você percebe esse processo? Avaliação alta quer dizer qualidade alta dos artigos?

Gerson Luiz Martins: Em primeiro lugar considero que exista um equívoco por parte das agências que realizam o trabalho de avaliação da produção científica em supervalorizar a publicação em revistas. Considero as revistas muito importantes porque definem uma memória da produção científica e também porque proporcionam disseminação do conhecimento. Neste aspecto, a tecnologia tem auxiliado sobremaneira. Há algum tempo, as revistas científicas impressas (papel) eram consideradas condição única de difusão das pesquisas. Hoje, com as possibilidades tecnológicas até mesmo Anais de evento podem ter grande difusão, mesmo internacional. Nesse aspecto, considero a publicação em eventos também muito importante, pois é nos eventos, congressos,

seminários, simpósios que os autores podem trocar experiências, estabelecer projetos conjuntos, promover intercâmbios nacionais e internacionais. A revista científica é importante, mas os eventos não podem ser desqualificados. Hoje há um grande número de revistas, no tocante ao jornalismo, possibilidades de publicação muito amplas. Contudo se deve primar pela qualidade do que se publica e que as revistas tenham pareceristas sérios. No universo da avaliação da qualidade das revistas, infelizmente, existem trabalhos de qualidade e outros de qualidade duvidável. Cabe às publicações definirem critérios para se obter qualidade.

CARU SCHWINGEL DEFENDE INCLUIR PROGRAMAÇÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO DO NOVO JORNALISTA

Thaís Bueno
Lucas Santiago Arraes Reino

Pioneira nas pesquisas de Jornalismo para as plataformas digitais, Carla Andrea Schwingel, Caru Schwingel como assina suas publicações, é uma estudiosa da cibercultura. Doutora em Ciberjornalismo no Programa de Comunicação e Cultura Contemporâneas da Universidade Federal da Bahia, quando integrou o Grupo de Pesquisa em Jornalismo Online (GJol), e pós-doutora em Fotoônica e Novas Mídias no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), e também uma das fundadoras da Casa da Cultura Digital, em São Paulo, local que promove discussão de projetos voltados à inovação e jornalismo na web. Autora dos livros "Mídias Digitais: produção de conteúdos para a web" e "Ciberjornalismo", Caru Atualmente é pesquisadora do Centro de Altos Estudos da ESPM/SP, onde atua como professora no curso de Jornalismo. Nessa entrevista concedida durante o Simpósio de Ciberjornalismo, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, ela defende uma nova formação para o profissional de imprensa tendo em vista a arquitetura da informação e a elaboração de conteúdos para o ciberespaço.

TB/LR: Diante de tantas inovações tecnológicas, é possível pensar em quais seriam as perspectivas para o Jornalismo em 2020?

Caru Schwingel: Pensando na prática profissional de hoje, o que estamos fazendo em termos de jornalismo digital, parece-me que finalmente os jornalistas e as empresas de comunicação se deram conta de que a base tecnológica da internet é o banco de dados. Então, o futuro que eu vejo em médio prazo é a sua utilização, com propriedade, nas estruturas narrativas, ou seja, na composição dos conteúdos multimidiáticos, hipertextuais e interativos. Além disso, a questão dos dados abertos e como utilizá-los para gerar conhecimento e para ter significado. A grande questão, nesses próximos anos, é a utilização com propriedade do jornalismo em base de dados ou, mais propriamente chamado, Data Drive Journalism, o jornalismo guiado por dados.

TB/LR: E a longo prazo?

Caru Schwingel: Claro, mais adiante, uma maior velocidade de conexão vai possibilitar a questão de tecnologias que visam a imersão nessas narrativas. Nesse sentido, os newsgames já apontam um pouco disso. Pesquisas já mostram que cognitivamente ao interagir com os newsgames a apreensão daquela informação fica muito maior. Significativamente maior do que simplesmente a leitura. É uma experiência de construção de significação. Então, a pessoa vai tentando compreender, fazendo de uma forma lúdica um percurso para chegar àquela informação. Acredito que com taxas acima de 10 Gb de transmissão nós podemos pensar, efetivamente, em imagens, vídeos, fotos, imagens em alta resolução e na própria interação com essas imagens em processos de edição. Por fim, os novos displays, com a substituição da indústria do silício pela indústria do grafeno, que vai acontecer em alguns anos. Temos essa perspectiva de novos displays, muitos mais finos, que vai fazer com

que questão do touch fique muito mais presente. Acredito que aí nós vamos ver como andaremos com o Jornalismo em função dessas alterações tecnológicas.

TB/LR: Como o futuro jornalista deve se preparar para lidar com isso?

Caru Schwingel: Precisa ter noções, claro, das tecnologias da internet. Tem que ter noções de programação, noções de design de interfaces, tem, sim, que ter noções de toda tecnologia de programação, de base dados, da linguagem de programação, do www e dos aplicativos, das APIs, das interfaces e de como fazer isso. Idealmente, sim, saber o mínimo de programação, principalmente, nessa questão da programação voltada a banco de dados. Não necessariamente o jornalista precisa fazer esse programa, provavelmente ter um técnico, programador do seu lado, um especialista como parte de sua equipe, mas precisa ter noção. Por exemplo, o que o Estadão Dados está fazendo? É uma equipe pequena coordenada pelo jornalista José Roberto de Toledo que tem o Diego Rabatoni, que é um técnico excelente que faz todos os algoritmos, os sistemas, toda a parte técnica das questões que são dadas como pautas jornalísticas. O Estadão tem feito isso e essa é uma boa solução, trabalhar com técnicos especializados, mas para dialogar com esses técnicos é preciso ter noções. Eu acho que estamos num processo de construção, tanto temos algumas dificuldades em compreender, como em gerar. Dificuldades de como extrair informações, de como extrair significados dessas informações. Jornalisticamente, acho que temos ainda uma dificuldade de como lidar com esses dados disponíveis. Acredito que há jornalistas muito preparados, o pessoal que estava na linha de frente discutindo a Lei de Acesso à Informação, o pessoal que teve o trabalho de ativista mesmo para aprovação, para liberação desses dados. Essas pessoas têm condições e estão trabalhando com esses dados, mas é um processo. Então, por exemplo, para pensar a

questão da mobilidade urbana em São Paulo, a questão do transporte, você tem a lei de informação, os dados em abertos, mas em que formato? Que formato está isso? Não adianta você dizer que está aberto e deixar os pdfs ali. Você tem que colocar em formatos que possam ser utilizado por linguagem de programação de forma facilitada.

TB/LR: Agora falando especificamente do seu trabalho, em "Mídia Digitais" a senhor propõe uma espécie de manual de como produzir conteúdo para a internet. Para quem pensou esse livro?

Caru Schwingel: É um manual mesmo, composto didaticamente para qualquer professor que possa e queira utilizá-lo como base de um passo a passo para alunos de graduação e qualquer pessoa que tenha interesse em publicar conteúdos. Ele não tem uma preocupação, apesar de estar fundamentado na linguagem informativa jornalística para web, de ser um livro para especialistas. Apesar de estar estruturado com a ideia de apuração, como o processo de produção mesmo, o público alvo dele é qualquer pessoa que tenha interesse de publicar conteúdos, não necessariamente conteúdos jornalísticos. A ideia era ser mesmo um passo a passo para ajudar as pessoas que tenham interesse em publicar conteúdos a publicarem com propriedade, com qualidade. O "Mídias Digitais", mesmo ele sendo um manual, mesmo não, ele é um manual, deixou-me muito feliz porque veio responder uma questão que nós vinha falando lá em 2000 no Fórum de Professores de Jornalismo. A gente vinha falando da necessidade de materiais didáticos para a produção, para o ensino mesmo, materiais didáticos de apoio ao ensino do Jornalismo Digital. Levou tempo nesse processo, mas eu fiquei muito feliz quando eu recebi o convite para fazer o manual, que veio a responder essa necessidade que eu tinha mesmo de sistematizar esse percurso.

TB/LR: Já seu segundo livro "Ciberjornalismo" não é um manual, mas também vem com essa proposta didática de conceituar, de organizar as discussões sobre o tema. Ele segue a mesma lógica do primeiro?

Caru Schwingel: O "Ciberjornalismo" é o segundo, mas ele é o da minha tese, então ele vem responder uma necessidade que eu tinha, porque acreditava que nós tínhamos muitos artigos, espaços falando sobre uma série de coisas, mas nós tínhamos livros mais didáticos, um caminho mais facilitado. A ideia do "Ciberjornalismo" foi conceituar efetivamente o que é ciberjornalismo. Ele vem com a ideia das terminologias: jornalismo digital, jornalismo na internet, webjornalismo, jornalismo eletrônico e ciberjornalismo. O que significa essa prática? Essa prática significa, basicamente, a questão de sistemas automatizados na composição de conteúdos. Eu achei importante fazer isso de forma simplificada e didática, espero que esteja a contento.

TB/LR: Professora, para finalizar, qual é o mínimo de conhecimento que um acadêmico tem que ter ao passar pela disciplina de jornalismo digital, de ciberjornalismo, hoje?

Caru Schwingel: O ciberjornalismo é um nível a mais de complexidade. Então o aluno ao chegar numa disciplina de ciberjornalismo, a princípio, estaria apto já na modalidade do jornalismo impresso, do radiojornalismo, do telejornalismo. Ele vai trabalhar com linguagens multimidiáticas e precisa ter o mínimo de noção de como compor conteúdos, ou já dominar, preferencialmente, a composição de conteúdos, a estruturação de uma matéria nas outras modalidades. Com isso, na modalidade do ciberjornalismo poderá trabalhar com a composição narrativa integrada. Ao chegar idealmente nessa situação, a disciplina que venha a trabalhar o jornalismo digital, o ciberjornalismo, necessita

mostrar os sistemas, quais são os sistemas que nós temos disponíveis para a produção desses conteúdos. Nós temos os sistemas blogs, os sistemas wikis, e tem os sistemas de gestão de conteúdos. Conhecer como se pode trabalhar com esses sistemas para publicação de conteúdos, isso é básico. Obviamente se tiver condições, trabalhar com os newsgames, se tiver condições trabalhar com o desenvolvimento de aplicativos (APIs), etc. E, sim, trabalhar com banco de dados. O ideal é que você tenha não uma disciplina que vai trabalhar o ciberjornalismo, jornalismo digital, mas que você tenha várias disciplinas que venha dialogando sobre. Uma que trabalhe o processo de apuração, outra que trabalhe a composição, edição e disponibilização e publicação desses conteúdos, outra que trabalhe a circulação, e, além disso, antes o aluno necessita ter as noções básicas de ciberespaço, da cibercultura, das tecnologias de internet.

NOVOS PROBLEMAS, OUTRAS NARRATIVAS

José Lauro Martins
Bento Duarte da Silva
Valdirene Cássia da Silva

Entrevista realizada pelos autores com o Dr. Pedro Demo, professor titular aposentado da Universidade de Brasília (UnB). Autor renomado da área de Sociologia discute a educação contemporânea.

Pesquisa não é prática universitária, ainda, porque nos bastamos com aula. Muitos ainda acreditam que pesquisa só aparece a partir do mestrado. Por isso mesmo, somente instituições que possuem pelo menos mestrado se atrevem a ou devem pesquisar, ou, dito de outra maneira, apenas quem é pelo menos mestre pode pesquisar. Na universidade, a prática comum é dar e escutar aula, tudo no mais tranquilo instrucionismo (DEMO, 2000)

Pedro Demo possui graduação em Filosofia - Bom Jesus (1963) e doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999- 2000). Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto

da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular. Publicou mais de 90 livros. (Texto publicado em seu Currículo Lattes).

Problemas da educação brasileira contemporânea

Convidamos o professor Pedro Demo para a entrevista realiza por e-mail. Foram apenas sete perguntas respondidas com a objetividade e a clareza de quem conhece a nossa educação e a universidade brasileira como ninguém. Consideramos o dr. Pedro Demo um dos principais críticos da educação brasileira contemporânea pela sua posição clara e corajosa em que confronta a praticas educacionais com as teorias pedagógicas e sociais. Não é um critica qualquer, trata-se de um crítico que compreende a nossa sociedade e percebe as transformações.

Editores: A escola que nós conhecemos resiste aos métodos tradicionais. O que fazer para que a escola tenha sentido para os jovens em tempos de redes sociais?

Pedro Demo: Os dados do Ideb indicam uma escola totalmente decadente – por exemplo, no Maranhão 1.5% dos estudantes aprendeu matemática no ensino médio; a melhor cifra foi no DF, com 12.8%, uma miséria total (em 1995, foi de 31.15% - como caiu assim?). O uso das redes sociais não ficaria restrito a comunicações desenfreadas, mas precisamos direcionar para a construção da autoria dos estudantes (pesquisa). O uso das tecnologias digitais deve ser natural, porque é parte natural da vida dos jovens. Resultando em autoria (individual/coletiva), tudo é válido.

Editores: Nossa escola (tradicional) foi organizada entorno da gestão do ensino. Mas se colocarmos o aprendente e a aprendizagem no centro poderia melhorar a educação? Se sim, em tese, o que precisa mudar.

Pedro Demo: Gestão da aprendizagem é a direção certa, com comunidade de aprendizagem. Quando os estudantes se sentem protagonistas, respeitados, envolvidos, pesquisando e produzindo autoralmente, facilmente ocorre um ganho enorme na aprendizagem deles. Mas precisam descobrir o desafio de pesquisar, elaborar, estudar, ler etc. Podemos usar técnicas de problematização ou projeto, de temas interdisciplinares amplos que duram semanas para serem realizados, com produções intermediárias bem acompanhadas.

Editores: Há uma crise de resistência das escolas e dos educadores, até mesmo da sociedade para assumir as transformações da sociedade contemporânea também na educação?

Pedro Demo: Educação resiste em todo mundo, mas talvez um pouco mais aqui. Estamos indo para os últimos lugares na América do Sul. No PISA, só vexame. Mas outros países fazem mudanças contundentes (Singapura, tem os primeiros lugares no PISA 2015), sem falar na Finlândia. No longo prazo, a educação vai curvar-se, porque não tem como ficar fora das mudanças – viraria irrelevante. Entre as habilidades mais requisitadas está a capacidade de produção científica própria (estudante deve ser autor, cientista, pesquisador).

Editores: Professor, todo processo de aprendizagem requer diversas formas de interação e atuação entre os indivíduos. Como o senhor

percebe os discursos sobre as “metodologias ativas” que vem sendo propagados com uma inovação metodológica?

Pedro Demo: “Metodologias ativas” são um eufemismo para manter a aula. Ao invés de sair da aula, procura-se “ativar” a aula. É uma estratégia de “ensino”, não de aprendizagem.

Editores: Frente à desmotivação dos sujeitos aprendentes nos processos de aprendizagem, o senhor considera que uma nova resistência juvenil vem se desenhando?

Pedro Demo: Poderia ser, como na ocupação das escolas de S. Paulo (mas não ficou claro que os estudantes teriam uma proposta de aprendizagem visível). Quando se trata de videogames sérios, não existe “desmotivação”- pode acontecer o reverso: envolvimento excessivo, viciamento... Os jovens querem os games mais duros, desesperadores, porque gostam de desafio. Provavelmente não se motivam com esta escola – com inteira razão – mas motivam-se com seu protagonismo até com certa facilidade.

Editores: O senhor defende uma educação fundada na pesquisa. Pode discorrer um pouco sobre esse desafio da superação do aulismo na graduação.

Pedro Demo: Pesquisa indica a autoria do estudante, porque aprender exige autoria (é processo de autoria). Aprender não está na aula, pois é fator externo. Aprender ocorre na mente do estudante, se ler, estudar, elaborar, pesquisar... Atividades ditas “autopoiéticas”. Função docente é arquitetar ambiente motivador na escola, para que o estudante chegue a gostar de aprender. Parece desafio inatingível em certos ambientes, mas se o estudante for tratado devidamente como centro da escola, realmente cuidado pelos professores, receber desafios à altura, for acompanhado também com devido

carinho, pode ocorrer que goste de estudar... Pesquisa tem esta expectativa, porque é metodologia de aprendizagem, não de ensino.

Editores: A sua publicação (Outra Universidade) provocou um desconforto nos defensores da universidade tradicional. Afinal, a seu ver como deve ser a OUTRA UNIVERSIDADE?

Pedro Demo: A universidade é muito hipócrita. Forma mestres e doutores com pesquisa, porque pede deles autoria. Mas forma graduandos só com aula, com uma hipocrisia a mais porque as aulas são dadas por quem não se formou via aula! A mediocridade lancinante de nossos licenciados provém desta esquizofrenia: como não aprenderam, resta ensinar! Matemática está em extinção no ensino médio. Temos a solução bem debaixo do nariz – levar o espírito do doutorado para a graduação. Em muitos países, quer-se educação científica já no pré-escolar, no espírito do doutorado. Impreterivelmente, a universidade precisa formar autores, cientistas, pesquisadores.

A SEGUNDA GENERACIÓN DAS MAGDALENAS, O TEATRO DAS MULHERES: Entrevista com a dramaturga e atriz argentina Ana Woolf

Sandra de Souza Machado

O velho ditado de que uma andorinha sozinha não faz verão é bem válido para o teatro. Especialmente, quando se pensa em artes cênicas com roteiros/dramaturgia elaborados por mulheres. Assim como em outras artes, o teatro foi secularmente dominado pelas representações engendradas pelo sujeito masculino e suas dinâmicas, sensibilidades e realidades próprias.

Apenas nas últimas quatro décadas, surgiu um movimento organizado, a rede Magdalena Project, fundado ainda nos anos 1970, entre outras, pela pesquisadora e dramaturga britânica Julia Varley. Desde então, o principal ponto de reunião das Magdalenas é o Odin Teatret, escola de dramaturgia da Dinamarca e uma das principais da Europa. Hoje, o projeto multimídia e interdisciplinar abrange dramaturgas, diretoras, pesquisadoras, atrizes e estudantes das artes cênicas e outras áreas da criação artística, de mais de 50 países, para mudar ou equilibrar o feminino no cenário teatral mundial.

O projeto é renovar o panorama conceitual, filosófico, linguístico e estético da dramaturgia contemporânea. Fomentar a produção e a qualificação do teatro (e das produções audiovisuais) das mulheres,

dentro de um fórum que gera reflexão, aprimoramento, apoio e visibilidade (o empoderamento) ao trabalho delas.

A atriz, dramaturga, diretora e pedagoga teatral argentina, Ana Woolf, faz parte dessa rede, e é co-fundadora do Magdalena 2a Generacion¹, associação de mulheres do teatro, iniciada em 1998, para a América Latina. Esse braço da Rede Magdalena investe na vitalidade das culturas latinas, sendo que o trabalho sobre a presença cênica, investigação e produção estão centrados no conceito do teatro como fazer comunitário, enraizado na essência das identidades nacionais e a latino-americana, em diálogos interdisciplinares com outras tradições.

Ana Woolf esteve algumas vezes no Brasil para festivais e encontros de teatro e artes cênicas das mulheres, como os de Florianópolis e Brasília, onde participou das edições do Festival Internacional de Mulheres no Teatro – Solos Fértéis. Em 2012, ela estreou em Brasília um de seus trabalhos, a peça Shador de las Noches (Chador (Véu) das Noites), sobre as fronteiras que atravessamos e até onde vão os sacrifícios do/pelo amor.

Ela passou mais de 12 anos na Dinamarca, para estudar e trabalhar no Odin Teatret, onde foi (e ainda é) discípula de Julia Varley, respeitadíssima diretora e mestra no teatro europeu (e o das mulheres). Julia, aliás, também participou das edições do Festival Solos Fértéis em Brasília, para apresentações de espetáculos, oficinas e palestras.

¹ Ver mais informações em: <http://magdalena2dageneracion.blogspot.com.br/p/quienes-somos.html> e em <http://magdalena2dageneracion.blogspot.com.br/2017/> Acesso em: 19 de Set. 2017.

O tempo em que trabalhou no Odin foi, para Ana Woolf, na verdade um espaço em sua vida enquanto fonte de inspiração, criação e de referências para a sua identidade de gênero, como artista, dentro do lado “alternativo” feminino do teatro dinamarquês. Lá, ela elaborou e participou de projetos e seminários sobre o teatro das mulheres e trabalhou também em outros países da Europa, da América do Sul, e do Oriente Médio.

Em 2011, Ana voltou a residir na Argentina onde, além das oficinas permanentes que ministra, dirige e atua em várias produções cênicas e do audiovisual. Aos 49 anos, parece conhecer bem as regiões das fronteiras, as encruzilhadas, como mulher, como imigrante/viajante, e como artista. Ela estava em Taiwan, em apresentações/oficinas do projeto, quando respondeu a esta entrevista. O próximo grande evento das Magdalenas (já está em sua 3a Generación – principalmente, com novas dramaturgas e atrizes brasileiras e argentinas) será em Buenos Aires e em Pinamar, entre os dias 2 e 12 de Novembro deste 2017, com a presença de artistas mulheres dos quatro cantos do mundo.

A dramaturga argentina Ana Woolf é pedagoga, atriz, roteirista e diretora. Foi assistente de direção de Eugenio Barba nos espetáculos *Ur-Hamlet*, *El casamiento de Medea* e *A Vida Crônica*, além de colaboradora internacional do Odin Teatret. Integra como pedagoga o staff internacional da ISTA – International School of Theatre Anthropology (Escola Internacional de Antropologia Teatral).

Ela contribui ainda com Teatret OM (Dinamarca); na Universidade de Nice Sophia Antipolis, com o grupo Uzume (França); com o Teatro di Nascosto (Itália); com o Festival Grenland Friteater (Noruega); e com o Voix Polyphoniques, de Brigitte Cirila (França). Como atriz, é discípula de Julia Varley (Odin Teatret), que dirigiu seus solos *Semillas de Memoria* e *Blanca es la noche*. Foi tradutora e/ou revisora

das edições argentinas de: Pedras d'água, de Julia Varley; Queimar a casa, de Eugenio Barba; El caballo ciego, de Eugenio Barba e Iben Nagel Rasmussen (Odin Teatret); Huellas en la nieve, de Roberta Carrieri (Odin Teatret); e Os alquimistas do palco: laboratórios de teatro na Europa, de Mirella Schino. Ana Woolf apresentou o seu espetáculo Sementes da Memória no Espaço Tom Jobim, no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, em novembro de 2015. Ana lembra e cita sua mestra, Julia Varley, de quem se diz filha artística, para falar das ausências e omissões femininas (do feminino) no teatro mundial:

1. Por que fazer teatro, o que é esta arte para você, e o que a levou ao Odin Teatret, na Dinamarca?

ANA WOOLF: Estudar, pesquisar e trabalhar em teatro – ou cinema, ou artesanato – é como outra profissão (ofício) qualquer. É um dom que você desenvolve como faria na Medicina ou na Engenharia. Você precisa de aperfeiçoamento, de estudos, de se exercitar naquilo que faz. E isso é constante. Tem que ser diário, senão você não estará com o corpo, com a memória, e com o seu lado intelectual e psíquico preparados. Uma atriz ou ator é um ser intelectual, ou seja, alguém que se cultiva, que se forma, que estuda e que vai transmitir cultura. Ocorre que na Argentina, como em toda a América do Sul, precisamos provar que não é só uma ideia de jovem/adolescente. E levamos muitos anos provando que somos profissionais, que este é nosso ofício. Perdemos tempo e não temos as condições ideais para um trabalho constante, como deveria ser, que requer exercícios diários, como em outras profissões. Entretanto, o principal motivo que me levou para o Odin foi a primeira palestra da Julia Varley, minha mestra, que assisti em Buenos Aires. Ela apresentou o Magdalena Project, o teatro das mulheres, e me encantei. No Odin Teatret, pude realizar esse trabalho constante e descobri uma identidade como atriz, e também o fazer a dramaturgia no feminino. Adquiri uma consciência feliz sobre o que tenho que fazer no teatro,

que é um arma política (...) Vejo o teatro das mulheres não como um espaço alternativo, mas como outro espaço! Ele é diferente. Nele, “geramos” (gerar em espanhol e fazer gênero) outra vida.

2. E para as mulheres que fazem teatro, assim como acontece em outras profissões, o mercado latino-americano é mais difícil?

ANA WOOLF: Certamente que sim. Na Escandinávia, antes de tudo, não temos que demonstrar, que provar para ninguém, que temos uma profissão. E os papéis masculinos e femininos (de gênero) lá já não são naturalizados. Os serviços que aqui seriam delegados sempre (seriam naturais) às mulheres, lá são realizados/compartilhados por todos e todas. Se, em casa, há um homem ou uma mulher que faz teatro, ela ou ele fica em casa e cuida dos filhos, da cozinha, da limpeza. Fica mais fácil viver e trabalhar assim. Quanto ao ofício em si, no Magdalena, fazemos um trabalho coletivo, comunitário, de ajuda mútua, que fortalece... melhor do que tentar individualmente, com as seculares incertezas, inseguranças, preconceitos e inscrições machistas do patriarcado. Trabalhamos para mudar isso tudo, em conjunto.

3. Esse é outro ponto: a História do Teatro. É a mesma que nas outras áreas? Ou seja, aconteceu também de as mulheres terem estudado, pesquisado, desenvolvido roteiros e dirigido peças, e nenhum crédito tenha sido dado (ou mesmo roubado) delas, desde o teatro clássico? As dramaturgas também sofrem uma “síndrome de Hypatia”²?

² A matemática, física e filósofa Hipácia de Alexandria, considerada a última grande pensadora e diretora da Escola neo-platônica de Alexandria, foi brutalmente assassinada por turbas de religiosos fanáticos, cerca de 400 D.C. Sua importância e realizações, inclusive, para a Astronomia, foi silenciada pelos historiadores, ao longo de séculos. O diretor chileno-espanhol Alejandro Amenábar, conta a história de Hipácia no filme *Ágora*

ANA WOOLF: Olha, não sou uma historiadora do teatro... mas, sim, estou segura que ocorreu isso ao longo da história. Há que se fazer uma pesquisa profunda sobre esse tema. Isso porque, ainda hoje, eu e muitas mulheres do teatro vemos isso acontecer. Temos problemas para realizar trabalhos, fazer roteiros e direção, e nossas inseguranças quanto a mostrar nossos escritos, nossas produções. Precisamos valorizar mais o que escrevemos e produzimos. Parece que temos que fazer muito mais e melhor do que os homens. A Rede Magdalena, a Julia (Varley), incentiva esses trabalhos escritos, há décadas, na revista Open Page³ – em meio digital que a rede mantém – para a publicação dos escritos das mulheres dramaturgas. São textos fantásticos, que podem não ser considerados como “pesquisas acadêmicas”, mas são pesquisas profundas. Mesmo que pessoais, são “científicas”. Muitas vezes, as próprias mulheres se auto-censuram, não publicam, ou não levam a pesquisa ou o texto adiante, até pela insegurança. Incerteza essa que é passada por gerações.

4. Então, as mulheres dramaturgas também se autodepreciam, mesmo construindo, produzindo e montando peças, fazendo oficinas, atuando, dirigindo. Por que não são estudadas e “copiadas”?

ANA WOOLF: Temos uma genealogia nisso, dessa ação de escondermos e pensarmos que é assim, que o que escrevemos e estudamos não seriam coisas publicáveis, que são trabalhos menores. Enquanto muito mais espaço sempre foi dado aos homens

(2009 - lançado no Brasil com o título de Alexandria). Disponível em: <http://valkirias.com.br/hypatia-de-alexandria-filosofa-matematica-e-silenciada/> Acesso: 20 de Set. 2017

³ Disponível em: <https://themagdalenaproject.org/en/content/publications> e também em: <https://themagdalenaproject.org/en/content/open-page> Acesso: 20 de Set. 2017.

– são espaços dados a eles. E, de jeito nenhum, os trabalhos das mulheres são “menores”. Pelo contrário. Temos, hoje, que aceitar que somos capazes de construir espaços, algo para deixar para trás os séculos de silêncios. Aprendermos em (exercícios de) comunidade teatral.

5. Explica um pouco sobre a sua peça *Shador de las Noches* (Chador das Noites), que você apresentou pela primeira vez em Brasília, no Festival Solos Férteis.

ANA WOOLF: É uma história de verdade, aconteceu a uma mulher que conheço. É sobre essa mulher (ocidental), que é atriz, e ela se casa com um político, que vai trabalhar na embaixada em um país do Oriente Médio. Então, ela deixa a sua vida/profissão para viver com seu marido em uma sociedade islâmica. Pouco a pouco, ela foi se “shadorizando” (colocando o véu/chador), por amor! Então, na peça, eu atuo em todos os papéis. Faço a narradora, a atriz, a mulher que fala: são vozes triplas. Triplicadas. A voz do marido também está aí, no meio. Porque temos, nós todas, muitas vozes interiorizadas. É um concerto de vozes, que temos e que temos que identificar e respeitar. Enfim, a mulher sofre muito, porque está fazendo muitas concessões, mas não deixa o marido, e a situação toda, porque o ama. Então, a pergunta é: até onde podemos ir e vamos por amor? Quanto você vai violentar-se por amor? Que coisa é: um “bom” amor ou um “mau” amor?! Entretanto, ela não pode dizer nada das suas dores ao marido, senão terá que partir, e ela não quer deixá-lo... Enfim, é uma personagem fantástica porque está aí, existe. Há muitas mulheres que conheço que vivem em situações semelhantes. Convivem com a impossibilidade de ser, lamentavelmente.

6. Esses vazios existenciais e fronteiriços constantes nas mulheres, por serem mulheres em um mundo predominantemente patriarcal, também são parte de outras obras das Magdalenas, que você dirigiu,

como Flores Robadas a la Niebla (Flores Roubadas da Névoa), ou Gordas (peça da atriz e dramaturga Natalia Marcet, que debate doenças fruto dos conflitos internos, como a bulimia e a anorexia), não é?

ANA WOOLF: Flores Robadas a la Niebla é a história de duas mulheres que estão partindo em uma estação de trem, numa região fronteiriça (borderline), e como que amputam uma parte de si mesmas, na região onde não há margem do rio. Em nossas oficinas pedagógicas, trabalhamos para “soltar” ou libertar, por meio do trabalho de corpo e voz, as mulheres vítimas de violência, principalmente, em países latinos e árabes. Em países europeus, como a Itália, já participei de grupos/oficinas que lidam com a violência simbólica, principalmente, contra as mulheres imigrantes, vítimas de abusos ou das redes de tráfico internacional, e de pessoas desaparecidas. O teatro, aliás, o mundo literário, é todo escrito e inscrito como sujeito masculino. Mesmo no Magdalena, ainda ouvimos as mulheres referindo-se a si próprias como “nosotros” (sujeito plural masculino em espanhol, assim como em português, o masculino prevalece nas generalizações e generalizações). Essa é a história de centenas de séculos. O teatro é uma arma de consciência política e é um fazer comunitário, onde muitas vozes e textos (de mulheres) podem fortalecer e ajudar a transformar essa história. Pode trazer à clareza as inscrições em nossos corpos. Usarmos nossas próprias palavras para contar as histórias das mulheres. Os nossos encontros, oficinas, festivais, mostram o protagonismo das artistas que trabalham essa voz: divulgam e promovem o trabalho cênico de mulheres artistas em um contexto social em mudanças permanentes no paradigma e no papel das mulheres. No próximo Festival, que será em Novembro, na Argentina, as Magdalenas 2a Generación vão mostrar que o trabalho de presença deve partir do trabalho de insistência sobre o pensamento, a formulação e a construção de um mecanismo discursivo que permite contar desde

histórias íntimas até músicas comuns, passando por uma reflexão teórica sobre gênero, construções construtivas e discursivas.

Há vídeos com o teatro, performances, e oficinas de Ana Woolf e das Magdalenas latino-americanas, que já celebram a 3a Generación, com a brasileira Luiza Bitencourt e grupo de Jundiaí, Brasil, em:

<https://www.youtube.com/watch?v=0JfYWgPaGGM>

<https://www.youtube.com/watch?v=UR7X6ssLNus>

<https://www.youtube.com/watch?v=PNb1xC-MiQM>

DEMOCRACIA FEMINISTA CONTRA O FASCISMO: Entrevista com a filósofa Marcia Tiburi

Sandra de Souza Machado

Entrevista com Marcia Tiburi, gaúcha, graduada em Filosofia e Artes. É mestre e doutora em Filosofia (UFRGS, 1999). Publicou diversos livros de Filosofia, entre eles: "As Mulheres e a Filosofia" (Ed. Unisinos, 2002); "Filosofia Cinza – a melancolia e o corpo nas dobras da escrita" (Escritos, 2004); "Mulheres, Filosofia ou Coisas do Gênero" (EDUNISC, 2008), "Filosofia em Comum" (Ed. Record, 2008), "Filosofia Brincante" (Record, 2010), "Olho de Vidro" (Record, 2011), "Filosofia Pop" (Bregantini, 2011); "Sociedade Fissurada" (Record, 2013); "Filosofia Prática, ética, vida cotidiana, vida virtual" (Record, 2014); "Como conversar com um fascista - Reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro" (Record, 2015). Publicou também os romances "Magnólia" (2005), "A Mulher de Costas" (2006), "O Manto" (2009), "Era meu esse Rosto" (Record, 2012), e "Uma fuga perfeita é sem volta" (Record, 2016). É autora ainda dos livros Diálogo/desenho (2010), Diálogo/dança (2011), Diálogo/Fotografia (2011) e Diálogo/Cinema (2013) e Diálogo/Educação (2014), todos publicados pela editora SENAC-SP. É também blogueira e colunista da revista Cult.

A filósofa Marcia Tiburi – escritora bem-sucedida de vários livros de ficção e não-ficção, professora universitária, e reconhecida ativista pelos direitos das mulheres –acredita que é preciso contextualizar as

ações e políticas para e pelas mulheres. “A esfera política está minada. Há o autoritarismo brasileiro, na política e também no cotidiano”, afirma. Ela é idealizadora e uma das fundadoras do movimento político PartidA, que ainda está em formação, mas já se espalha por todo o Brasil. Nascida em maio de 2015, a PartidA tomou corpo nas redes sociais e arrebanha militantes – mulheres que atuam em todas as áreas e pertencem às diversas classes sociais, etnias, idades e orientações sexuais – tanto no mundo digital como em reuniões presenciais nas principais cidades e capitais.

Nos preceitos da PartidA, há a necessidade de políticas praticadas e idealizadas de forma horizontal, a partir das comunidades, até para se eleger futuras representantes, como deputadas federais e estaduais, senadoras, vereadoras e prefeitas. “Isso com a ideia de que nós vamos fomentar uma democracia feminista!”, arremata Marcia. Ela conta que pensou em reunir-se às outras mulheres feministas que conhece para pensar conjuntamente, por necessidade. “Sentia-me muito só em meu feminismo”!

Márcia é gaúcha da pequena cidade de Vacaria (nordeste do RS), casada, e mãe de uma jovem de 20 anos. Estudou em Porto Alegre, onde cursou Filosofia e Artes; residiu em São Paulo e lecionou no Programa de Pós- Graduação em Educação, Artes e História da Cultura, da Universidade

Mackenzie. Atualmente, mora no Rio de Janeiro. “Adoraria ficar só escrevendo meus romances, livros, mas não é possível fazer poesia no Brasil, atualmente, quando tudo nos chama para a política. Eu me sinto convocada! É um efeito do trabalho com a teorização filosófica”, reflete ela.

1. Como você analisa, nesta era (pós) moderna e colonial, as representações, e os estereótipos, das mulheres nas mídias – audiovisuais, impressas – em interação com as redes sociais? A crescente onda de radicalização de extremos – direita, esquerda, fascismo, fanatismos, fundamentalismos – provoca backlash de forma generalizada ou há avanços? No longo prazo, o que se pode esperar para os direitos das mulheres no país ou na pequena aldeia global?

MT - As mulheres sempre foram objeto de estereótipos. A “estereotipificação” é uma ação organizada por discursos e práticas que faz parte do projeto misógino historicamente lançado contra as mulheres. Onde há machismo (a versão de gênero do capitalismo), há estereotipificação do “Outro”, no caso, da “mulher” e de todos aqueles que não se encaixam no paradigma masculinista, ele mesmo uma máquina de produção de estereótipos. Nesse sentido, a luta feminista tem sua máxima consistência contra a produção dos estereótipos em nome da singularidade de cada mulher, de cada pessoa que faz parte das minorias políticas. A fascistização da sociedade contemporânea leva à intensificação desses processos em que o outro não conta como alteridade, mas apenas como objeto. Creio que essa grande tensão precisa ser analisada. Talvez, a luta hoje não seja entre esquerda e direita, mas entre feminismo e fascismo. O feminismo se apresenta, a meu ver, como a grande luta, o caminho que pode levar a recuperar direitos perdidos e produzir uma sociedade mais igualitária e mais justa.

2. No Brasil, bem como em muitos países do Ocidente, as mulheres lutam batalhas intensas e até conseguem algum espaço na produção, direção e criação audiovisual, seja ficção ou não-ficção. Também travam batalhas na imprensa tradicional ou na esfera digital, sobretudo por melhores salários – ainda bem desiguais –, em feudos antes dominados por homens. Ainda que representem

apenas algo entre 10 a 20% da criação na indústria do entretenimento (que engloba e imprensa), você acredita que faz diferença nas representações quando as produções são de mulheres, pensadas por elas?

MT - Se olharmos para a história do audiovisual, sobretudo do cinema, veremos que as mulheres tiveram uma intensa participação na construção do cinema em todos os países, até o momento em que o cinema se tornou uma grande indústria e os homens tomaram o seu lugar. A aliança entre machismo e capital é antiga e se renova a cada dia. Creio que as mulheres de luta, as feministas, precisam combater o machismo combatendo também o capital. Combater o machismo é, portanto, combater a indústria cultural, ao mesmo tempo que esse combate não se dá sem que tomem para si o poder sobre os meios de produção. Esse é o primeiro passo na transformação anti-machista: as feministas comandando os meios de produção.

3. O caso brasileiro que chama atenção, e que ficará marcado na História do país, são as eleições de 2014, que reelegeram Dilma Rousseff, e a sua deposição, menos de dois anos depois. As batalhas que dividiram o país chocaram as mulheres feministas pelo conteúdo – tanto na mídia mainstream como nas redes sociais – exacerbadamente machista, misógino, LGBTfóbico, classista e racista. Tem sido uma intersecção de valores culturais e sociais arcaicos, mas que vimos estarem bem vivos na sociedade brasileira. Foi uma das determinantes para o “sucesso do golpe”, acreditam intelectuais, dentro e fora do país. Como você analisa esse processo de desconstrução da figura feminina no poder, na esfera pública, como ocorreu com Dilma Rousseff?

MT - Eu escrevi um texto sobre o golpe como máquina misógina. Ao “golpear” Dilma Rousseff, o machismo elevado à Razão de Estado

golpeia todas as mulheres e, com elas, a Democracia. São dois coelhos com uma só cajadada, como diz no ditado. As mulheres ficam desestimuladas com a política, como de resto toda a população, e consegue-se garantir a perpetuação do poder na mão de elites brancas, capitalistas e machistas. Podemos acrescentar, ruralistas e rentistas. O neoliberalismo, que é a fase mais bizarra do capitalismo que conhecemos, cresce e se desenvolve destruindo tudo ao redor, da educação à saúde. Todos os direitos fundamentais são aviltados e a violência e o terror funcionam como métodos para a submissão. Os corpos já foram preparados para aceitar esse estado de coisas. Creio que as mulheres que não se politizaram, por interesse ou precariedade na educação e na formação política, continuarão ajudando, consciente ou inconscientemente, a máquina misógina que as manipula. Mas, não as feministas.

4. O que podemos esperar para o cotidiano, hoje e no futuro, enquanto mulheres brasileiras, que temos que lidar com essa realidade? Os movimentos sociais das mulheres – dentro e fora do mundo digital, das redes sociais – dão resultados? Alertam e mudam algo?

MT - É preciso ocupar o poder. Não vejo outra saída. Ocupar partidos, ruas, espaços públicos em geral. Para 2018, preparamos um número grande de candidaturas de mulheres, na forma de uma ocupação de espaço nos partidos e nas candidaturas. Precisamos começar com bancadas feministas nas assembleias legislativas dos Estados e também no Congresso Nacional. Além de tudo, precisamos fazer isso para causar efeitos na ordem simbólica e, assim, na mentalidade e na ação política concreta.

5. Como vai, nesse sentido, o movimento político (e social) PartidA? Você ajudou a criar, articular e está aí, espalhado pelo país. Elegeu ou elegerá mais mulheres na política brasileira? Hoje, há apenas 10%

delas no Congresso Nacional. O México, por exemplo, é representado por quase 40% de mulheres no parlamento. A Argentina tem ainda mais. O que acontece aqui?

MT - O projeto do nosso grupo que cresce e se espalha é transformar radicalmente o cenário da representação feminina no parlamento brasileiro. A articulação continua. Os grupos se organizam horizontalmente, a partir de suas próprias potências, com cuidado e dedicação, porque um dos aspectos mais caros a esse movimento é a valorização da singularidade. Ao mesmo tempo, buscamos descobrir um modo de lidar com o poder que não seja autoritário. Pensamos que o poder possa ser ação conjunta e não opressão e humilhação. Nesse sentido, os processos de empoderamento e protagonização das outras é o nosso lema. Em um primeiro momento, experimentamos a movimentação. Isso, o movimento, dá um lastro para a reconstrução da política em um nível cotidiano. Porque isso é algo que nos falta (ao povo brasileiro). Falamos hoje em aniquilação da política, em sua destruição, ou na anti-política. Por quê isso? Porque a esfera da vida política foi minada. Nós nos perdemos porque interrompemos o processo de politização. Isso tem a ver com toda a História do Brasil, sobretudo, a meu ver, com os mais de 20 anos de ditadura militar (entre os anos 1964 e 1985). Foi um período pesadíssimo e um retrocesso muito radical. Foi um atraso, no Brasil, enorme, em termos políticos, culturais, educacionais e éticos. E sofrimentos para todos os lados. Com a abertura (política), a gente começou a engatinhar em direção à democracia. Mas, esta nunca vai se consolidar enquanto projeto de cima pra baixo. A questão que concerne a esse aniquilamento da política e ao autoritarismo em nosso cotidiano diz respeito justamente ao que nós vamos fazer enquanto sociedade civil, enquanto pessoas, umas com as outras, com nosso autoritarismo. O da Ditadura combinava muito com o autoritarismo do brasileiro. De repente, a Ditadura sai de cena em termos governamentais/estatais,

mas o autoritarismo não sai da cena cotidiana. Digamos que o autoritarismo ficou um tanto incubado, latente, durante as últimas décadas, mas existe e está de volta à cena política. Agora, desde 2013 (com as grandes manifestações), foi um marco e há um ativismo que se auto-questiona. Há movimentos assim também em escala global, como na Espanha, nos Estados Unidos, na Egito... enfim, isso também no Brasil reflete em volta a uma polarização entre direita e esquerda, algo que havia sido cancelado, anulado, entre nós. As pessoas se posicionam de novo. Entretanto, direita e esquerda são assuntos reeditados com um certo ranço. O feminismo é uma novidade política!

6. Bom, isso no Brasil! Feminismo(s) pode ser novidade aqui...

MT: Então, ao mesmo tempo, em termos de ativismo, ele é mais novidade do que em outros países! É claro, o feminismo é histórico, o feminismo, podemos alegar, tem centenas de anos, milhares... sempre esteve presente, sempre foi uma política que funcionou na margem, subterrânea, como tentativa, como alternativa, e de repente causa um estranhamento justamente que haja a proposição de um partido feminista! Se o feminismo é altamente anárquico, alternativo, não institucional, o quê que um feminismo pode querer com um par-ti-do?! Então, a forma partido causa estranhamento nos contextos dos campos feministas. Ao mesmo tempo, esse estranhamento foi o que produziu a PartidA! Foi nesse contexto que a gente começou a se perguntar, enfim, o quê está nos acontecendo? Então, em termos políticos, o que aconteceu com as feministas? Vamos continuar fazendo essa política alternativa, essa que é da margem, essa que é a mais verdadeira, sincera e real, mas que, ao mesmo tempo, está sempre em um lugar de margem, de subalternidade, posição secundária, que é um lugar ao qual as mulheres se acostumaram! (...) e também que pode ser confortável. Essa questão de um partido feminista provoca o campo feminista. O

campo cresce, o feminismo está na moda, as governantes (presidentas) estão na moda. Quer dizer, a nossa presidenta, no caso brasileiro, foi maltratada até as raízes do delírio! Mas, é um fato que a evidência, o protagonismo das mulheres na política tem crescido. Essa ideia, um tanto incômoda, de um partido feminista é chamativa. Temos que ser críticas e auto- críticas em relação a isso, mas isso causa uma comoção. As pessoas se perguntam, se questionam. Há a desconfiança. Isso desde a primeira reunião da PartidA, no Rio de Janeiro, em 2015. E eu disse: gente, isso aqui não é um partido. É uma partidA! Jamais poderia ser igual a um partido político que já existe, dos outros. Então, foi constituído que já éramos um movimento. A PartidA é um diálogo feminista.

7. E como está sendo organizado esse diálogo na PartidA?

MT: Rodas de conversas. Horizontalidade. Todas as perspectivas feministas são contempladas, para abarcar todos os feminismos possíveis. Então, a gente quer dialogar com o Outro! Aberto a todo mundo. Isso é ser um partido. No nosso caso, as pessoas não são convidadas a uma filiação mas, sim, a fazer política. E a política é cotidiana. Em uma aula, em uma festa. Em Goiânia, por exemplo, em uma reunião lá, falamos em fazer política municipal. Tem que ser municipal, com as pessoas da cidade. Uma das mulheres disse que tem que ser também nos bairros! Ótimo, então, constrói isso. Fazemos também nos bairros. (...) Estou tentando fazer uma filosofia da cultura brasileira. Então, o que está pegando? Qual é o cenário, qual é a música, quais interesses. E eu me dei conta de que somos um país de gente deprimida! Uma cultura de depressão. Aí, vemos todo mundo drogado, tomando Rivotril, Lexotan; crianças tomando Ritalina; outros tomando Prozac... E eu penso que a infelicidade que nos atinge é social e política. Projetos individuais, individualistas, podem ser realizados. Entretanto, eles já não garantem nada! Há a infelicidade política. E eu acho que a PartidA é alegria política!

Felicidade por ser a promessa de um lugar não-individualista, mas um lugar onde se respeita a singularidade. Onde a singularidade é contemplada, é aceita, é desejada.

8. Como está a PartidA, virtual e presencial, Brasil afora, com feministas ou as mulheres que não se auto-declaram feministas?

MT: Muitas feministas chegam até nós com curiosidade e cautela. Há outras pessoas que vêm porque querem fazer política e nunca o fizeram, então a PartidA é este espaço para fazer essa coisa nova. Outras querem um partido pra já. Estamos conversando para decidir rumos, mas é certo que apoiamos e apoiaremos candidatxs nas eleições. Vemos que nas redes sociais, espaços virtuais, e na vida, as pessoas têm muita simpatia pela PartidA. A nossa fanpage do Facebook tem milhares de seguidorxs e as reuniões físicas sempre contam com um número grande de pessoas. A quantidade de gente empolgada com uma iniciativa democrática, no cenário autoritário do Brasil atual, é importante. A ideia é que a organização seja municipal. Em grupos comunitários.

9. A PartidA é uma causa, um movimento. Pretende ser um partido político organizado? Quais são os objetivos principais?

MT: Somos, por enquanto, um movimento. Uma mobilização que defende uma democracia feminista. Entendemos que essa democracia se faz com o mais próximo. Que ela é uma construção do comum. O aspecto feminista significa para nós muitas coisas. Uma delas é a construção de uma outra forma de poder que seja compreensivo, colaborativo, partilhado. Pretendemos construir uma democracia tendo em vista a superação dos conflitos de gênero, de raça e de classe social, o que só será possível pela defesa de direitos das minorias. Isso só será conquistado se as próprias minorias chegarem ao poder. Temos um foco que é o poder de governar.

Queremos ocupar o governo. Teremos uma bancada feminista. PartidA é, sobretudo, uma ocupação, a qual pretende colocar o feminismo no governo. Mas, estamos ainda experimentando e construindo a ideia, e as práticas com as pessoas que vêm dar a #partidA com a gente. Essa é a característica do nosso ativismo: democracia com as outras (e outros, e outres, e outrxs). O empoderamento da outra é o que a gente busca na intenção de manter a nossa horizontalidade, sem hierarquia, e com muito acolhimento.

10. Você esperava toda a resposta virtual e presencial à PartidA, ou foi uma surpresa o sucesso inicial, desde 2015?

MT: Sinceramente, espero muito e espero mais. Eu tenho muita esperança no que estamos fazendo. Confio nas mulheres feministas, confio na força das/os excluídas/os, confio totalmente na capacidade de luta das e dos que foram oprimidos e oprimidas. Não deixaremos de ser lúcidas e práticas porque somos utopistas e idealistas. Acredito que uma força política que precisa ser movida é justamente a nossa esperança, que tem sido aviltada e proibida pelo utilitarismo do sistema da opressão sedutora em que vivemos.

ELIAS MACHADO DISCUTE A FORMAÇÃO DO DOCENTE E DO ESTUDANTE DE JORNALISMO NA CONTEMPORANEIDADE

Marco Antônio Gehlen
Lucas Santiago Arraes Reino
Thaís Cristina Bueno

Doutor em Jornalismo pela Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha), professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenador do Laboratório de Pesquisa Aplicada em Jornalismo Digital, o jornalista Elias Machado é uma referência nacional quando o assunto é o ensino de Jornalismo. Consultor Ad Hoc (CAPES), (CNPq), (SBPJOR), (COMPÓS), (INTERCOM) e (FNPJ), Machado tem vasta experiência nas áreas de Teorias do Jornalismo, Metodologias de Pesquisa, Jornalismo Digital e Impresso.

Nesta entrevista, Elias Machado discute as deficiências da educação na área em faculdades públicas e privadas e alerta: "Temos que garantir que o aluno fique menos tempo em sala de aula. Nós temos que racionalizar e integrar as disciplinas para que sobre mais tempo para pesquisa e extensão".

Ele aproveita a conversa para debater, ainda, as implicações que as novas diretrizes do curso, discutidas e implementadas em todas as universidades do país, podem acarretar à carreira, bem como os dilemas sobre prática e teoria, produção laboratorial e formação de

professores, entre outras dicotomias que afligem quem trabalha com comunicação social, seja no mercado, na pesquisa ou na sala de aula. Além disso, Machado critica nesse espaço de reflexão, as pesquisas que fazem uma mera análise de dados e incentiva os estudos aplicados. " porque a crítica pela crítica não resolve o problema da demanda social". Assumidamente um pesquisador polêmico e provocador, justifica: "se eu estudei e me preparei foi para enfrentar os problemas. Não tem sentido eu chegar num lugar e dizer mais do mesmo, as pessoas não precisam ouvir mais do mesmo". Confira.

[Entrevistadores] Que avaliação o senhor faz do ensino de Jornalismo no Brasil hoje?

[Elias] Olha, o ensino de Jornalismo no Brasil já passou por diversas fases: nós tivemos uma primeira fase, que era um ensino essencialmente teórico; depois uma segunda fase, com a criação das faculdades de Comunicação, que traziam uma visão bem mais teórica que prática; e agora, com a possibilidade das diretrizes do Jornalismo, entraremos em outra fase, que é a de cursos de fato específicos. Acredito que tivemos muitos avanços, mas ainda temos muitos problemas. O principal avanço é que temos uma trajetória de mais de 60 anos de formação de profissionais de jornalismo na universidade e isso não é pouca coisa. Na verdade, isso é muito importante porque é a afirmação de que o jornalismo é uma profissão que necessita ter formação em nível superior. No entanto, ainda não temos uma formação que parta da pesquisa e da prática. Na realidade, nós ainda temos um corpo docente muito pouco especializado – uma boa parte dos docentes não tem formação plena, não são doutores –, uma boa parte dos cursos não trabalha com a devida necessidade as atividades teórico- práticas. O ideal seria que as disciplinas práticas fossem trabalhadas e articuladas de forma integrada. Em geral isso não ocorre. Em geral, as disciplinas

teóricas não têm nenhuma vinculação com as práticas, e as disciplinas práticas acabam sendo disciplinas onde se reproduz tecnicamente o que se faz nos limites do mercado. Isso é uma necessidade, mas não deveria ser o horizonte e o limite. Então o ensino acaba sendo muito reprodutivo.

[Entrevistadores] Podemos dizer, deste modo, que na sua avaliação a atual formação do jornalista é muito tecnicista?

[Elias] Essa é outra limitação que eu vejo. E isso é importante que se diga, a formação do jornalista dever partir da especialidade, mas ela não deve se limitar ao ensino das técnicas. Um jornalista precisa ter uma formação sociocultural e política muito profundas, porque senão não tem a menor condição de desenvolver sua atividade. Jornalista trabalha com a interpretação da realidade e nesse sentido o domínio das técnicas e teorias do Jornalismo são muito importantes, mas não o suficientes. As teorias e as técnicas do jornalismo são relevantes, são imprescindíveis, mas não são suficientes para que um jornalismo profissional possa compreender a realidade na sua complexidade.

[Entrevistadores] Do seu ponto de vista, então, não seria o momento de fazer uma formação em Comunicação, particularmente para ampliar a cartela de linguagens articuladas por esse profissional, e não uma formação específica em Jornalismo como orienta o novo paradigma?

[Elias] Não. Não porque na realidade cada especialidade, cada profissão, tem o que Bourdieu chama de um *habbitus*, um conjunto de práticas e procedimentos que orientam a visão de mundo e a interpretação do profissional. Ou seja, na realidade a Comunicação é uma grande área de conhecimento e dentro desta grande área

existem subáreas e essas subáreas têm especificidades. A Comunicação é só uma grande área, concretamente a Comunicação não existe. O que é a Comunicação? Um conjunto áreas e de especialidades. A Comunicação é uma abstração. Ela se concretiza através das áreas. Então, não há como ensinar a Comunicação. Se pode ensinar a Comunicação teoricamente, isso é perfeitamente possível, mas quem vai à universidade não quer aprender uma teoria, porque ele não quer ser um pesquisador, quem vai para a universidade quer ser um jornalista, cineasta, relações públicas. O problema não está aí, a questão é que não se pode perder de conta que o específico só faz sentido no contexto da sociedade. Uma formação cultural, econômica, política, psicológica, sociológica, antropológica que dê ao profissional a condição mínima de entender em que mundo se vive, porque como é que se pode fazer uma notícia, por exemplo, sobre o julgamento do mensalão se eu não entendo como funciona a administração pública? Não entendo como funcionam as leis? Como funciona o Supremo Tribunal Federal? O parlamento? Quer dizer, é necessário compreender a lógica, inclusive a história, porque a corrupção não é um caso isolado no mensalão. Porque se o profissional não tem essa noção, ele sempre vai fazer a notícia fora de contexto, e a notícia fora de contexto não tem sentido, ou pode ter um sentido que não dá ao público a condição mínima de compreender o que está acontecendo. Você julga, nesse caso, pelo o específico e não pelo contexto, e a notícia sempre tem um contexto.

[Entrevistadores] Nesse caso, ainda tem o aluno que chega sem formação nenhuma na universidade, inclusive sem o conhecimento básico necessário?

[Elias] Eu não vejo que esse seja um grande problema. É um problema, mas ele é um problema que pode ser resolvido porque se nós analisarmos, na realidade, o objetivo da universidade não é dar

uma formação conclusiva. Obviamente que tem que ter um processo seletivo mínimo para que o aluno entre na universidade, por exemplo, alfabetizado, domine a língua na forma culta. Então, se alguém ao concluir o secundário não consegue fazer isso, não deve entrar na universidade.

[Entrevistadores] Mas sabemos que ele entra, talvez não em grandes centros, mas nos seletivos do interior ele entra professor. E nesses casos?

[Elias] Esse é um problema, e é um problema que nós não temos como resolver porque a função de um curso de Jornalismo não é ensinar a gramática. Esse é um problema sério que nós temos que discutir. É um problema da sociedade. Inclusive dentro da universidade, sabendo que essa realidade existe, tem-se os cursos de apoio pedagógico. O que o professor tem que fazer é chamar o aluno, com descrição, e dizer: olha, o seu caso aqui, em primeiro lugar, é de deficiência no domínio da linguagem, eu recomendo um curso de gramática. É o mínimo. Mas não é minha função ensinar gramática ao aluno porque sou professor de Jornalismo. O que tenho que ensinar para o aluno é isso.

[Entrevistadores] Professor, quem está mais preparado para oferecer, de forma efetiva, o curso de Jornalismo hoje no Brasil, as universidades públicas ou as particulares?

[Elias] Olha, generalizar nunca é a melhor das opções, até porque existem universidades privadas que têm alto nível, poucas, mas existem; e existem universidades públicas que têm qualidade mais frágil. Não quero aqui fazer esse tipo de discussão porque, como acadêmico, eu não faço generalizações. Como acadêmico só posso expressar opinião depois de um estudo concreto. Porque vejam, uma análise dessa pressupõe analisar o aluno que sai, a qualidade do

corpo docente, a infraestrutura laboratorial, o projeto político pedagógico, etc. Eu não posso afirmar que uma é melhor do que a outra assim no abstrato. O que eu posso, isso sim, é que, do ponto de vista da média, em geral, as universidades públicas têm, pelo menos um corpo docente mais titulado. Não vou dizer mais qualificado, mas mais titulado. Têm mais estabilidade no trabalho, têm mais condição de fazer ensino, pesquisa e extensão. Enfim, mas não diria que, no geral, as públicas são melhores que as privadas sem uma análise concreta.

[Entrevistadores] E no que se refere ao surgimento constante e rápido de novas plataformas de mídia. Como o professor deve lidar com isso?

[Elias] É por isso que eu chamo a atenção que a melhor possibilidade é ensinar linguagens, porque as linguagens são historicamente mais permanentes. É como eu disse: a linguagem do cinema não mudou tanto, o que mudou foi o suporte de fazer cinema. A linguagem da fotografia não mudou tanto, mudou, mas não mudou tanto, o que mudou foi o suporte, o que mudou foram os equipamentos que nós utilizamos para fazer cinema e fotografia. A mesma coisa com a televisão, o que mudou foram os equipamentos e a tecnologia com que se faz, produz e transmite a televisão, agora a forma cultural, no nosso caso específico, nós nem estamos falando de TV no geral, estamos falando de telejornalismo. O telejornalismo é uma forma cultural que pressupõem determinados procedimentos para apurar as informações, para processar e editar as informações e difundir as informações. Isso não se alterou radicalmente. Então, na realidade, o mais importante é perceber que existem formas culturais diferentes, como o cinema, o telejornalismo, o radiojornalismo; e essas formas culturais são mais perenes. Nós temos que ensinar as formas culturais, o dispositivo é muito mais uma questão de adaptação técnica e isso não é difícil. Quando surge um novo dispositivo é claro

que é necessário se adaptar, tanto do ponto de vista da produção como da recepção, do consumo desses conteúdos, mas isso é histórico, quando aparece um novo há necessidade de se pesquisar e se adaptar. Já as linguagens, volto a chamar a atenção, elas são mais perenes. Por isso é essencial ensinar as linguagens e não ensinar o equipamento.

[Entrevistadores] Vamos pensar nas grades dos cursos de Jornalismo nas universidades. Se seguirmos a sua lógica dos estudos nas linguagens, o modelo mais tradicional de dividir o curso pelo suporte, com aulas de TV, de Impresso, de Jornalismo Digital e assim por diante, não seria, deste modo, mais um padrão adequado?

[Elias] O ideal é que não fosse assim, porque se fosse assim o curso teria que ter cinco ou seis anos e ainda seria insuficiente. Imagina, por exemplo, se nós tivéssemos um curso em que eu teria que ter técnicas de apuração para impresso, técnicas de apuração para digital, técnicas de apuração para televisão, técnicas de apuração para rádio. Então é muito mais interessante que eu trabalhe a partir das linguagens do impresso, das linguagens do audiovisual etc, até porque hoje em dia se produz para múltiplas plataformas. O que eu defendo fazer é captar os diferentes tipos de informações pelos diferentes meios e aprender a trabalhar as diferentes linguagens. Desse resultado poderia sair em forma de texto para televisão, uma reportagem multimídia, uma matéria para impresso, uma chamadinha para o twitter ou para o Facebook, usando com foto ou sem foto, com áudio ou sem áudio, dependendo da minha estratégia. Assim é mais exequível, mais muito mais rico e muito mais interessante. Primeiro porque eu reduzo o tempo do aluno em várias disciplinas, e hoje em dia com essa quantidade de disciplinas temos alunos ficando mais dentro da sala de aula que fazendo as experimentações. Seu integro as disciplinas, primeiro que os professores deixam de ter o domínio e o Jornalismo não é separado

em partes, ele é sempre uma equipe, então o essencial é que o aluno tenha a sensação de que ele está dentro de uma redação, ou seja, como funciona o Jornalismo na prática. Se eu tenho quatro professores, eles nunca pensam igual, vai ter discussão respeitosa. Eu acho que é isso é como na prática e o aluno vai poder acompanhar esses procedimentos no sentido de que vai tendo uma formação mais diversificada, porque quatro cabeças pensam diferentes de uma. Hoje o que acontece é que eu tenho cinco disciplinas ou quatro, todas fatiadas com uma carga de 32 horas, quando na realidade eu poderia ter um laboratório com oito horas por semana para impresso. Isso sim é suficiente. Porque se eu tenho oito horas dedicadas por semana para o impresso eu posso fazer com que o aluno tenha tempo disponível para elaborar o produto impresso. Temos que garantir que o aluno fique menos tempo em sala de aula e esteja mais tempo vinculado à prática, a laboratórios, a pesquisas, à extensão. Hoje em dia, a maior parte das atividades dos alunos é de ensino. E onde é que está a pesquisa? Onde é que está a extensão? Nós temos que racionalizar e integrar as disciplinas para que sobre mais tempo para pesquisa e extensão.

[Entrevistadores] O foco então deveria ser, entre outras estratégias, os produtos laboratoriais?

[Elias] Outro problema grave que tem no ensino é que os produtos laboratoriais, ao não ter periodicidade, em geral, são produzidos para ninguém ver ou ninguém ler. É essencial que se tenha um compromisso com a periodicidade, mas substancialmente que se tenha um plano de difusão ou de circulação. O que não pode acontecer é o que geralmente acontece: é difícil ir nos cursos e não se encontrar um monte de jornais acumulados sem distribuição. Quando fui professor de impresso a primeira coisa que sempre fazia era ter um projeto editorial muito bem definido e ter um plano de circulação. Eu trabalhava com meus alunos com prazos: no máximo

em 24 horas nenhum exemplar do jornal poderia não ter sido distribuído. Se a turma não fizesse isso zerava nesse quesito. Porque no jornal tem vários quesitos de avaliação, mas para mim a circulação sempre foi essencial e esse é um dos gargalos dos cursos universitários.

[Entrevistadores] Bom, e como ficariam, na prática a pesquisa e a extensão?

[Elias] Justamente o que eu estava chamando a atenção, um pesquisador não nasce, um pesquisador se faz. Pesquisa é como tudo na vida, se deve começar o mais cedo possível. Até se pode fazer um pesquisador a partir de 30 anos, mas isso é o menos recomendável, porque um profissional quando chega aos 30 anos já está no meio da sua carreira, então o ideal é que a pesquisa comece na graduação, desde o primeiro dia em que se está na universidade. Inclusive, a aptidão científica não é algo que seja inevitável para todos, um profissional não é um cientista, um profissional é um profissional, mas é importante que se tenha clareza do que é fazer ciência até para saber se quer fazer isso, da mesma maneira que um profissional não é necessariamente um docente. Existem três tipos de profissionais no nosso caso: o jornalista profissional, o professor de Jornalismo e o pesquisador de Jornalismo. O ideal seria que os três estivessem juntos, mas é fundamental ter clareza de que as habilidades necessárias para ser um profissional são de uma natureza, as habilidades para ser um docente são de outra natureza e para ser um pesquisador são de outra natureza. São três profissões bem distintas que podem estar numa mesma pessoa, mas é raro, não é sempre, porque se pode ser um excelente profissional, um péssimo professor e não se ser um pesquisador, da mesma maneira que se pode ser um bom profissional e não ser um bom professor. Um dos casos mais clássicos que nós temos no Brasil foi o caso do Cláudio Abramo, brilhante jornalista, uma pessoa muito culta e convidado

para dar um curso de um semestre na ECA. Ele ministrou uma aula apenas e disse que o curso tinha acabado, porque ele não tinha condições de ensinar, tudo que ele sabia ele disse na primeira aula. Ele não tinha condições e competências para ser docente, mas ele era um grande jornalista, da mesma maneira que um professor nem sempre é um pesquisador.

[Entrevistadores] Acredita que os cursos de pós-graduação em Comunicação ou áreas afins deveriam focar mais na formação do docente?

[Elias] Não temos, no caso do Brasil, cursos de pós-graduação com especificidades na formação de docentes, onde se ensine metodologias de ensino, da mesma maneira que não se ensina-se metodologias de pesquisa. Nós temos uma deficiência grave. Temos mais de 40 cursos de pós-graduação na área de Comunicação e agora, inclusive, alguns específicos na área de Jornalismo, mas nenhum desses programas de pós-graduação tem uma linha de pesquisa de ensino e pesquisa de Jornalismo ou de Comunicação. Então, os nossos programas de pós são muitos similares e não atendem demandas que são específicas. Uma das maiores demandas da área de Comunicação é formar docentes, mas nenhum programa de pós forma. O professor vai para a pós e faz uma pesquisa sobre o radiojornalismo, isso não o prepara para ser um melhor docente, isso o prepara para ser alguém mais especializado naquele tema específico. Ele até pode melhorar a aula dele do ponto de vista em relação aquele tópico, mas isso não o prepara mais a cerca de procedimentos e metodologias para melhorar o seu trabalho. Isso deveria ser uma das atribuições da pós-graduação, ou seja, possibilitar que os docentes da área se qualificassem. Hoje a maior parte, se não todos os docentes, são autodidatas, ou seja, aprenderam a partir de seus erros.

[Entrevistadores] Ainda sobre a pesquisa, o senhor é um defensor dos estudos aplicados. Como se viabiliza esse tipo de avaliação se há tão pouco financiamento para nossa área?

[Elias] Em primeiro lugar é importante que fique claro que hoje o problema nem é tanto de financiamento. Financiamento até tem, o problema é que, em primeiro lugar, é necessário ter a clareza de que existem financiamentos, mas nem todos têm, a maior parte das pessoas não tem, noção em relação às vias e possibilidades de financiamentos que existem. Em segundo, o mercado de financiamento é altamente competitivo, então não é que não existam recursos, mas é que eles são escassos em relação às demandas e, normalmente, quem atende as demandas são os mais qualificados. Como no mercado das ciências existem áreas mais consolidadas, a tendência é que as mais consolidadas, primeiro saibam onde estão os recursos, segundo tenham mais competência e capacidade para pleitear os recursos. No nosso caso específico, o primeiro problema começa no fato de que diferentemente das outras áreas, nós não fazemos pesquisas aplicadas, então se nós não fazemos nem queremos fazer pesquisas aplicadas, nós sequer temos a possibilidade de fazer demandas. Porque nós só fazemos demandas para pesquisas de natureza analítico-crítico e tem recurso para isso, mas pouco. Ou seja, entre uma análise teórico-crítica do Jornal Nacional e uma pesquisa sobre o sistema brasileiro de televisão digital interativo, onde é que o governo vai colocar mais recurso? No sistema brasileiro de televisão digital interativa que é uma área aplicada e que não nos interessa, mas que deveria nos interessar porque nós somos uma Ciência Social Aplicada. O levantamento que eu fiz de avaliação nas pesquisas apresentadas no GT de Jornalismo da Compós entre 2000 e 2010 constatei que não mais que 2% dos trabalhos estão relacionados à pesquisa aplicada. Então, se nós não nos voltamos para a pesquisa aplicada é bem provável que não tenhamos maiores demandas de recursos, porque

a maior parte dos recursos, até por uma questão estratégica para país, vai para área aplicada, para atender as demandas concretas da sociedade. Isso é uma decisão estratégica de governo com a qual eu não estou em desacordo, porque é como fazer uma análise na área de saúde: a análise crítica do sistema de saúde é importante, mas é necessário ir além, é necessário propor alternativas para melhorar o sistema de saúde. Então, não é só na nossa área, na maior parte das áreas há necessidades que se façam estudos e pesquisas concretas no sentido de implementar melhorias, porque a crítica pela crítica não resolve o problema da demanda social.

[Entrevistadores] Professor, o senhor diz que se coloca como um cara provocador. Acredita que as pessoas estão preparadas para críticas no campo acadêmico brasileiro?

[Elias] Eu acho que a questão, quando eu digo provocador, não é provocador no sentido de desrespeitar o outro, mas é provocador no sentido de provocar a reflexão. Porque seja do ponto de vista profissional, seja do ponto de vista acadêmico, um pesquisador não pode aceitar a realidade como dada, até porque a realidade nunca é dada, a realidade está em constante transformação. Então, o nosso objetivo é provocar a reflexão para que possamos compreender o que está acontecendo e propor mudanças. Como eu sempre digo, a melhor alternativa é uma alternativa viável, porque a alternativa que não é viável não é boa, porque se não muda vai continuar como estava, e se não estava nos satisfazendo temos que mudar, mas a melhor mudança é a mudança que é possível de ser efetivada, e a provocação é nesse sentido. Do meu ponto de vista, a provocação acadêmica incomoda, mas essa é a nossa função. O que eu posso dizer é que ao longo da minha carreira, especificamente como pesquisador, isso me trouxe problemas aqui, acolá. Sim traz! Mas isso faz parte da vida, e a vida é para ser vivida ou e como dizia Guimarães Rosa: “viver é perigoso”. Mas isso faz parte de um cálculo político,

estratégico, que dizer, no meu caso, eu não vejo porque não fazê-lo. Se eu estudei e me preparei foi para enfrentar os problemas. Não tem sentido eu chegar num lugar e dizer mais do mesmo, as pessoas não precisam ouvir mais do mesmo, e o que procuro mais sempre é provocar. Mas ao mesmo tempo eu sempre tenho um discurso de realismo otimista. Nunca vão ouvir da minha parte que é impossível, que não dá. Eu tenho plena certeza que não é fácil, mas o não ser fácil para mim não é um problema. Não ser fácil é um estímulo.

GAME STUDIES ENCONTRAM JOGOS PARA SAÚDE: Uma entrevista com Espen Aarseth e Rune Nielsen⁴

Luiz Adolfo Andrade

É impossível refutar a importância do Professor Espen Aarseth⁵ para o âmbito dos games studies. Sua relevância pode ser atribuída a alguns trabalhos seminais, como a publicação do clássico *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (1997), que junto do livro *Hamlet no Holodeck*, de Janet Murray, constitui o chamado “marco inicial” nos estudos sobre jogos digitais⁶, e a fundação da revista *Game Studies*⁷, em 2001, primeiro periódico totalmente dedicado à pesquisa sobre games. Além disso, Aarseth é o coordenador do

⁴ Trabalho produzido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) edital 15/2016, Programa de Estágio de Pós-doutorado no Exterior, processo 88881.119487/2016-01.

⁵ Espen Aarseth é Professor de Game Studies e chefe do Centro de Pesquisas para Jogos de Computador. Possui Doutorado em Literatura Comparada e Arte em informática humanística, ambos pela Universidade de Bergen, Noruega. É co-fundador e editor – chefe do periódico *Game Studies* (2001-...) e autor de *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (Johns Hopkins, 1997). Recentemente, foi contemplado com ERC Advanced Grant pelo projeto MSG – Making Sense of Games (2016-2021). Contato: aartseth@itu.dk.

⁶ Cf.: Andrade, L.A.; Falcão, T. *Realidade Sintética: jogos eletrônicos, comunicação e experiência social*. São Paulo: Scortecci, 2012, p.07.

⁷ <http://game.itu.dk/>. Acesso em: 20 Jun. 2017.

Centro para Pesquisas em Jogos de Computador⁸ (Center for Computer Games Research) na ITU - Universidade de Copenhague (ITU), formalmente estabelecido em 2003 e que pode ser considerado a primeira escola totalmente dedicada à investigação sobre jogos digitais. Atualmente, as pesquisas desenvolvidas por lá discutem games nas mais diversas frentes, dentre elas análises teóricas, estudos sobre o jogador (player studies), aproximações dos jogos com as mídias locativas, cultura oriental, saúde etc.

Rune Nielsen⁹ é um dos pesquisadores que trabalha debruçado na relação entre jogos e saúde mental, sendo parcialmente interessado nos chamados “exergames” - resultado da síntese entre “exercising” e “games”. Psicólogo e pesquisador formado no Centro de Pesquisas em Jogos de Computador, Nielsen atualmente trabalha como professor assistente na ITU. Simultaneamente, ele participa do MSG – Making Sense of Games, projeto de pesquisa coordenado por Aarseth, que foi contemplado com o prestigiado recurso ERC – European Research Advanced Grant para o quinquênio 2016-2021. Nesta entrevista, concedida no final de abril de 2017, Aarseth e Nielsen discutem alguns aspectos sobre a relação entre jogos digitais e cuidados com a saúde. Este conteúdo foi coletado pessoalmente em uma conversa informal no Centro para Pesquisas em Jogos de Computador, em Copenhague, durante o período que passei como pesquisador visitante na ITU.

⁸ <http://game.itu.dk/>. Acesso em: 20 Jun. 2017.

⁹ Rune Kristian Lundedal Nielsen, PhD, é professor assistente no Centro de Pesquisas para Jogos de Computador. Possui mestrado em Media Technology and Games pela IT - University of Copenhagen e mestrado em psicologia pela University of Copenhagen. Como psicólogo, Rune é um dos co-autores do livro “Det modstræbende Panoptikon” (O Panóptico Relutante), que lida com desafios únicos entre as práticas pedagógicas e psicológicas em meio aos jovens na Dinamarca. Contato: rkln@itu.dk.

Luiz Adolfo Andrade: Para algumas pessoas pode parecer estranho quando associamos games aos cuidados com a saúde. Qual papel os jogos de computador podem desempenhar nesta relação?

Espen Aarseth: Isto depende da ideia de “o que se espera que eles (games) façam?”. Tenho que confessar: eu não conheço um caso particularmente útil ou bem sucedido na saúde. Estou certo de que esse tipo de jogo deve existir. Porém, até agora só ouvi dizer que jogos de computador podem ajudar no tratamento de certos traumas e fobias. A questão seria, talvez, se um jogo pode fazer algo útil na saúde e o quanto eficiente ele é se comparado às outras alternativas à disposição? É melhor ou pior se você gastar seu tempo como paciente fazendo algo diferente? Talvez Rune possa nos dar uma resposta melhor...

Rune Nielsen: (pensativo)...acredito que um dos melhores exemplos que já vi foi o projeto “Re-Mission¹⁰”, usado para ajudar pacientes com câncer. O game serviu para ajudar adolescentes a entender a importância de aderir ao seu tratamento médico. Este jogo ajudou pacientes no tratamento de câncer...

Espen Aarseth: (interrompendo) eles tiveram um grupo de controle?

Rune Nielsen: Sim, eles tiveram um grupo de controle, que demonstrou melhores resultados em lembrar de tomar o medicamento, além de apresentar ganho de conhecimento sobre o câncer. Neste caso, o videogame foi usado para atingir um grupo demográfico, que é mais difícil convencer de outras formas, sobre a importância da adesão ao tratamento. Portanto, os videogames podem desempenhar diferentes papéis na saúde, certo? Alguns tem como objetivo a mudança de mentalidade; outros visam estimular

¹⁰ Disponível em <http://www.re-mission.net/> Acesso 20 Jul. 2017.

pacientes a fazer exercícios de reabilitação. Eu penso que eles (games) estão sendo usados para todos os propósitos consideráveis...

Espen Aarseth: você se lembra qual a idade (do grupo de controle)?

Rune Nielsen: Eles tinham entre 13 e 29 anos e este jogo (Re-mission) aumentou realmente as chances dos pacientes sobreviverem à doença.

Espen Aarseth: Talvez esta seja a mais importante área de aplicação: alívio e vibração, tirando sua mente de certas coisas e ajudando a relaxar, proporcionando mais tempo no seu dia em que você não precisa se preocupar com o futuro ou com sua situação atual. Mas isto serve para todos, não apenas para as pessoas doentes!

Rune Nielsen: Existe uma distinção importante entre jogos comerciais que são apropriados com alguma meta planejada para cuidados com a saúde e games que são especificamente projetados para esta finalidade.

Espen Aarseth: E também existe duas outras diferentes situações: qual é a intenção? Curar os pacientes ou fazer suas vidas melhorarem? Você pode apenas instruir as pessoas sobre como tomar suas pílulas... o sucesso de certo game (na saúde) é relativo frente à alternativa disponíveis, certo? Dependendo das alternativas, elas podem ser mais eficientes que o jogo. Talvez o jogo seja indicado quando a vida do paciente não está indo bem, correto?



Fonte: Arquivo pessoal do Autor.

Luiz Adolfo Andrade: Como os game studies podem contribuir para outras áreas de pesquisa, como a saúde?

Espen Aarseth: Nos game studies, é claro, idealmente nós iremos conhecer mais sobre jogos que pessoas de uma área de específica de aplicação, com a psicologia ou a educação, que possuem muitas coisas diferentes para pensar. Portanto, se nós produzimos reflexões sobre games, nós podemos provê-las para pesquisadores externos que pretendem trabalhar com pesquisa de jogos. E isto pode ser em muitas frentes distintas, é claro, como jogos e aprendizado, jogos e saúde, além de outras aplicações dos games que nós podemos pensar.

Rune Nielsen: Se nós decidirmos usar games na saúde, nós também precisamos de um vocabulário adequado para discuti-los e entendê-los. Isto serve tanto para discutir aspectos positivos quanto negativos dos jogos. Por exemplo, para pesquisadores que estão interessados em estudar se os chamados “jogos violentos” promovem ou não violência no mundo real, game studies podem prover um vocabulário que garante que eles realmente estão comparando “maças com maçãs”. Eu penso que, até agora, a pesquisa sobre jogos e violência está sendo limitada pelo interesse e compreensão igualmente limitados dos videogames.

Luiz Adolfo Andrade: Quais são as características e dimensões que legitimam um jogo para promoção e cuidados da saúde? E quais são as limitações que um game pode apresentar neste sentido?

Rune Nielsen: Em 2002, Durkin e Barber¹¹ estudaram um grupo de adolescentes do ensino médio norte americano e descobriram que aqueles que jogavam videogame fazem coisas psicologicamente melhores do que aqueles que nunca jogaram. Isto também revelou outra evidência interessante que vai contra os conhecidos estereótipos: os adolescentes que jogavam videogame também praticavam mais esportes e não menos que aqueles que nunca jogaram. Eles também eram envolvidos em mais atividades sociais...

Espen Aarseth: (interrompendo) isto é uma correlação, não uma causalidade, certo? Pessoas que usam muitas vezes os meios de comunicação podem apresentar mais recursos do que do que aqueles que pouco utilizam. Se você compara adolescentes que

¹¹ Cf.: Durkin, J; Barber, B. Not so doomed: computer game play and positive adolescent development. *Applied Developmental Psychology* 23, 2002, p. 373–392. Disponível em <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/durkin02.pdf> Acesso em Julho de 2017.

jogam com adolescentes que nunca jogaram, o problema é com os grupos menores que nunca jogaram. Em muitos casos, em algum sentido, eles provavelmente não possuem recursos sociais ou até mesmo mentais. Assim, isto não é uma indicação concreta de que os jogos de computador estão fazendo algo de bom, é apenas uma indicação do que estes adolescentes estão fazendo, assim como as crianças são propensas a jogar games.

Rune Nielsen: Exatamente, pode ser que uma criança saudável tenha diferentes interesses e o videogame é apenas mais um dentre eles. Uma das características que esses pesquisadores destacaram é que os jogos de computador oferecem desafios que as pessoas (crianças, adolescentes etc.) escolhem participar voluntariamente. Assim, os games disponibilizam outro tipo de desafio que é diferente da escola, onde eles são forçados por alguém a fazer determinada tarefa. Pode haver grandes benefícios em resolver um desafio que você mesmo escolheu. Acredito que esta é uma das características dos videogames que nós pouco discutimos, porque o nosso foco está sempre direcionado em saber quanto as pessoas andam jogando Pokémon Go, ou quantos exercícios eles (os jogadores) fizeram.

Luiz Adolfo Andrade: O jogo *Plague Inc*¹², de James Vaughan, lançado em 2012, talvez seja o primeiro blockbuster no âmbito dos jogos digitais voltados para cuidados com a saúde, contando com mais de 45 milhões de jogadores. O que há de tão atraente nesses games?

¹² Disponível em <http://www.ndemiccreations.com/en/22-plague-inc> . Acesso em julho de 2017.

Espen Aarseth: Esta é uma questão difícil de responder, porque nós sabemos apenas que 45 milhões de pessoas baixaram o jogo, mas “por que eles fizeram isto?” nós não sabemos.

Rune Nielsen: Eu não estou certo, mas este caso de “Plague” me parece a mesma situação do jogo de tabuleiro “Pandemic¹³”: ele só possui saúde como tema. Deste modo, não é um caso típico de jogo para cuidados com a saúde, pois não existe tentativa de promover saúde; o jogo apenas possui uma doença como tema central.

Espen Aarseth: É a mesma situação de outros jogos que possuem zumbis, vírus e infecções como tema central. Esses games possuem um significado cultural muito popular porque têm sucesso ou alguma atração especial em si, mas eles não tentam promover cuidados com a saúde.

Luiz Adolfo Andrade: O Nintendo Wii é considerado atualmente uma ferramenta importante para promoção de saúde, sendo apropriado como componente de programas de reabilitação física e mental nos Estados Unidos. O jogo Wii Golf, por exemplo, pode ajudar a restaurar o equilíbrio e o movimento de pacientes que sofreram danos ou acidentes vasculares cerebrais, além de ajudar no aumento da coordenação motora. Por outro lado, podemos ver o surgimento de projetos que são desenvolvidos especificamente para cuidados e promoção de saúde. Na opinião de vocês, qual seria a tendência principal: desenvolvimento de novos jogos voltados para cuidados e promoção de saúde ou apropriação de coisas já existentes, como o Wii?

13

Disponível

em:

<https://boardgamegeek.com/boardgame/30549/pandemic>. Acesso 20 Jul. de 2017.

Espen Aarseth: Tradicionalmente, essas coisas (jogos para Wii) são consideradas exercícios, terapias físicas...a questão é: existe algum elemento do jogo que é um exercício físico de fato ? Esta é uma questão de pesquisa que precisa ser documentada cientificamente. Se você puder me mostrar esses relatos, ficarei mais feliz em comentá-los. Antes disto, eu apenas posso pensar que algumas pessoas tentam fazer as crianças mais fisicamente ativas usando exergaming ou Wii. E eu ainda posso pensar que, "sim, eles fazem as pessoas mais ativas porque eles estão gastando energia usando este jogo". Por outro lado, isto reduz a atividades em outras áreas, para compensar. Se você quiser usar o Wii (na saúde) você precisa encontrar alguém para instruir seu uso, como um personal trainer trabalha nas academias de ginástica. Talvez, preste atenção, talvez!!! – usando instruções de máquinas você possa economizar mais dinheiro do que usar um humano, como um personal trainer. Mas questão é: qual o mais eficiente?

Rune Nielsen: Eu penso que é difícil prever o futuro, mas eu não conheço ninguém pessoalmente que se exercita usando o Wii. Da mesma forma que Espen, eu estou propenso a evitar esta ideia sobre o uso do Wii.

Espen Aarseth: Faz mais de uma década que esta ideia, de que o Wii faz você exercitar mais e melhor, está circulando. Onde está a pesquisa que prova isto? Esta é a questão...

Luiz Adolfo Andrade: Sobre jogos de computador voltados para educação e saúde, como vocês percebem a contribuição desses games para as atividades comuns – estudar, trabalhar, lazer etc.

Rune Nielsen: Talvez a maior contribuição que esses jogos possam oferecer é com o game design, pois eles são projetados para divertir as pessoas, certo?

Espen Aarseth: Nós não precisamos aprender com os games sobre como transformar as atividades comuns em jogos; mas como transformá-las em atividades mais divertidas.

Rune Nielsen: Exatamente. Então, eu penso que um jogo pode nos dar isso: inserir a sua “suculência” ou sua “diversão” nas atividades comuns.

Luiz Adolfo Andrade: Um estilo de disputa que está crescendo no Brasil é a oferecida nos e- sports, que consiste na apropriação de games como League of Legends, Dota 2, Counter Strike para criar competições abertas ao público e eventos transmitidos pela TV. Junto dos exergames, os e-sports podem ser considerados jogos para saúde? Qual o papel deles nos cuidados e promoção de saúde?

Espen Aarseth: Se eu acredito que exergames ou e-sports podem fazer as pessoas mais saudáveis? Não. Eles apenas mudam padrões de atividades. Assim, quanto mais você praticar exergames ou e-sports menos você irá gastar energia com outras coisas. Não é basicamente um serious game: você apenas se torna mais ativo usando esses games e, naturalmente, menos ativo em outras áreas. Eu penso que não existe uma nova correlação entre e-sports e saúde; é basicamente a mesma correlação para esportes e saúde. Esportes não tornam as pessoas mais saudáveis; as pessoas não vivem mais tempo por causa dos esportes. As pessoas tendem a acreditar que, se você praticar corrida, você viverá mais...mas é importante considerar quanto tempo você gasta correndo.

Rune Nielsen: Uma das coisas que os e-sports podem fazer é tornar os jogadores conscientes de que, para fazer o melhor que podem nos e-sports, eles precisam considerar sua condição física. Assim, eu acredito que com os crescimento dos e-sports os jogadores passem

a aumentar seus cuidados com a saúde e levar mais à sério sua condição física, ou seja, o foco nos exercícios irá aumentar.

Espen Aarseth: Sim, mas nós precisamos fazer isto e por uma serie de razões nós fazemos isto. O resto parece não importar tanto...

Rune Nielsen: Não, nós podemos apenas supor sobre quanto um jogador regular irá fazer isso (exercícios), certo? É como os jogadores profissionais de Golf que gastam um tempo considerável levantando pesos para se tornarem melhores golfistas. Ainda não está claro o quanto esta tendência pode ser tornar casual...

Espen Aarseth: A resposta é não, porque eles (jogadores casuais) não estão jogando golfe de fato. Eles possuem outra profissão na vida real, diferente dos golfistas profissionais.

Luiz Adolfo Andrade: Depressão é considerada por muitos como a “o mal do século XXI”, um dos principais desafios na área da saúde. O que vocês acham dos jogos projetados especificamente para lidar com depressão, a exemplos do projeto Depression Quest¹⁴ ou dos jogos brasileiros It’s raining today¹⁵ e Contato¹⁶?

Espen Aarseth: Obviamente, se um jogo pode alertar o público sobre os males causados pela depressão, é uma boa coisa, não? Mas nós estamos conversando sobre isso ou sobre games que “relaxadamente” funcionam contra depressão? Porque nós temos aí duas coisas bem diferentes. Talvez um game forneça insights

¹⁴ <http://www.depressionquest.com/>

¹⁵ <https://thaisa.itch.io/rainy-day>

¹⁶

http://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/jogos/jogo_2/index.html

importante sobre depressão, como um filme, por exemplo, ou o jogo pode aliviar diretamente uma pessoa com depressão.



Professor Espen Aarseth

Luiz Adolfo Andrade: Em recente entrevista sobre jogos e saúde¹⁷, a famosa designer de jogos Jane McGonigal e o jornalista Ken McQueen disseram que, em alguns casos, os jogos podem ser mais eficientes que morfina em tratamentos. Naturalmente, esta frase é uma brincadeira. Por outro lado, não está claro se o uso dos jogos na saúde é mais eficiente a partir de produtos específicos e personalizados ou através de apropriações de coisas já existentes, como é o caso do Wii. Para vocês, qual o futuro dos jogos para cuidados com a saúde?

Espen Aarseth: Nós sempre tivemos jogos para saúde, as pessoas sempre recorreram ao esporte para se tornarem mais saudáveis, certo? Este é o “jogo mais antigo do livro”, o aforismo “uma mente saudável num corpo saudável”, que nos remete aos gregos antigos.

¹⁷ Disponível em <http://www.macleans.ca/society/health/the-interview-jane-mcgonigal-on-how-video-games-can-heal/>. Acesso 20 Jul. de 2017.

Nós sempre tivemos jogos para saúde. Onde eles funcionam é uma questão bem diferente. Quando os jogos de computador serão melhores que o esporte? Eu não acredito nisso...talvez uma combinação em certo sentido dos jogos com um aplicativo para contar calorias queimadas, como Pokémon Go, talvez. Mas nós estamos vendo muitos jogos como Pokémon Go mas que não são relacionados a coisa alguma. A razão do sucesso de Pokémon Go é muito mais por conta do "Pokémon" do que pelo "Go". Então, em certo sentido, eu não vejo nenhuma razão para otimizar... as coisas podem ficar como já acontecem. Nós usamos games para propósitos diferentes, não apenas para ficarmos mais saudáveis.

Rune Nielsen: Eu penso que, antes de jogos e saúde, um dos assuntos que deveríamos discutir é sobre qual escopo explorar os jogos pode ser vantajoso. Tem sempre o perigo que é inserir mecânicas de jogo em coisas que não deveriam ter mecânicas de jogo. Se você projeta um jogo que torna os motoristas de ambulância mais eficazes, o que pode ser algo interessante, parece ser uma tentativa de gamificar a profissão. O perigo de tentar gamificar todas as coisas é que nos jogos as pessoas sempre desafiam o sistema, certo? Educação é outra coisa...uma grande questão é como tentar aplicar mecânicas de jogo em tudo. Talvez nós desejamos mesmo aplicar games em todos os tipos de áreas.

Espen Aarseth: Eu acredito que deve ser o mesmo caso de "alimentos para saúde", certo? Você pode usar alimentação para ficar saudável, se você está realmente motivado para isso, ou ainda você pode usá-la no sentido oposto. Eu penso que os jogos são a mesma coisa: neutros, em certo sentido. Eles não fornecem algo automaticamente. Se você quer ver o efeito, isto se dá em função da pessoa (jogador), não do jogo. Você pode usar qualquer coisa para ficar mais saudável, você pode usar por exemplo métodos de concentração. Algumas pessoas se tornam mais saudáveis relaxando, mas outras precisam

movimentar o corpo porque permanecem sentadas muito tempo. Então, neste sentido, eu não acredito que um jogo pode fazer algo sozinho. É muito mais importante quando os jogos se tornam o portal para algo maior, o que reflete um pouco da mentalidade para se tornar mais saudável. O jogo é só uma peça de fundo para o quebra-cabeças, que pode ser qualquer coisa. Pode ser uma simples observação de pássaros, ou pode ser uma tentativa de ficar calmo ou neutro ou qualquer tipo de trabalho ou atividade. Pode ser um monte de coisas. Eu não penso que o jogo seja mais ou menos eficiente do que qualquer outro tipo de atividade.



Professor Assistente Rune Nielsen

Rune Nielsen: Na medicina, existe uma tendência na atualidade que procura personalizar os procedimentos, porque as pessoas não apresentam as mesmas reações para determinadas drogas. Portanto, os profissionais estão cada vez mais interessados em pesquisar nas pessoas as especificidades de códigos genéticos do que que ver qual remédio pode ser correto para o indivíduo. O que pode ser bom para mim pode ser ruim para você. Eu penso que o mesmo serve para

jogos e saúde: alguns games podem ser bons e trazer motivação para determinadas pessoas, mas para outras o mesmo jogo pode não funcionar.

Espen Aarseth: Mas não se esqueça que personalizar tudo pode ser muito caro!¹⁸

¹⁸ Agradecimentos: além dos entrevistados, sou grato aos colegas Ivan Mussa (UERJ), Lynn Alves e Isa Coutinho (UNEB) pelas contribuições para publicação deste conteúdo. Crédito das fotos: Luiz Adolfo Andrade.

POR UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO ATO AMOROSO: 50 anos da oficina pedagógica de Cipriano Luckesi¹⁹

Fagno da Silva Soares
Pricila Linhares Feitosa

"O exame diz: você não sabe. Ele classifica e exclui. A avaliação diz: você ainda não sabe e aponta um caminho para a construção desse aprendizado. Ela diagnostica e inclui".
Cipriano Luckesi.

Entrevista realizada durante o X Encontro Técnico-Pedagógico IFMA/Campus Açailândia em 23 de janeiro de 2019, com o teórico da educação Cipriano Carlos Luckesi, professor aposentado da Faculdade de Filosofia e do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da

¹⁹ Esta entrevista contou com a inestimável contribuição dos graduandos e graduandas da 2ª turma de Licenciatura em Química do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Açailândia), no transcurso das disciplinas de Avaliação Educacional e Educação de Jovens e Adultos ministradas pelo professor Fagno da Silva Soares.

Bahia (UFBA). Destacado teórico nos estudos em Avaliação da Aprendizagem Escolar há 5 décadas de reflexões seminais sobre o tema. Durante a entrevista, o teórico Cipriano Luckesi falou de sua trajetória profissional, e fez reflexões acerca da avaliação da aprendizagem como ato pedagógico, passando pela avaliação como ato amoroso, a distinção entre avaliar e examinar até o processo de consolidação dos estudos em Avaliação da Aprendizagem no Brasil. Por fim, tratou dos desafios da educação para o professor do século XXI, bem como, das trajetórias, experiências e perspectivas da Avaliação da Aprendizagem Escolar.

Cipriano Luckesi, professor aposentado da Faculdade de Filosofia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA 1971-2002), atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 1985-2010), cuja produção intelectual no campo da Avaliação da Aprendizagem é substancial à Educação no Brasil. Seus estudos acerca de temáticas voltadas na relação à Filosofia da Educação, didática e ludicidade gravitando em torno teoria do ensino, com especial interesse em avaliação da aprendizagem escolar. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 1992), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 1976), Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL, 1970) e Bacharel em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 1968). Sob sua orientação foram defendidas inúmeras dissertações e teses no Programa de Educação da UFBA. Publicou mais de 50 artigos científicos, cerca de 20 livros e realizou mais de 1200 conferências e palestras no Brasil. Atualmente é reconhecido como um dos mais importantes teóricos nos estudos em Avaliação Escolar no Brasil, mantendo uma agenda açodada de palestras em todo o país. Em sua profícua produção intelectual, publicou diversas obras dentre livros e coletâneas, os quais destacamos, a saber: Avaliação em educação: questões

epistemológicas e práticas (2018), Sobre notas escolares: distorções e possibilidades (2014), Fazer Universidade: uma proposta metodológica (2012), Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico (2011), Série Estudos e Pesquisas: Prática docente e avaliação (1990), Avaliação da aprendizagem escolar (1995) para citar alguns.

FSS e PLF: Bom dia, caríssimo professor Luckesi. Agradecemos a disponibilidade e o modo tão solícito e gentil, que de pronto se dispôs para esta entrevista conosco, e, por conseguinte, registramos nossa satisfação em realizá-la. Tomaremos como mote inicial desta nossa interlocução, a sua trajetória pessoal para compreender a profissional, entendemos que para compreender a filósofo da educação Cipriano Luckesi, antes de tudo, devamos pensar sobre a pessoa e a trajetória de vida de Cipriano Carlos Luckesi. Assim, desejamos iniciar em sucintos relatos, ouvindo um pouco de sua história desde a infância, seu lugar social, bem como, as motivações que o levaram à escolha pela docência e sua inserção no campo da Avaliação da Aprendizagem Escolar. Afinal, quem é Cipriano?

Cipriano Luckesi: Hoje, tenho 75 anos de idade. Nasci em Charqueada, interior do Estado de São Paulo. Minha família mudou-se para Sorocaba, outra cidade do interior, quando eu tinha sete anos de idade. Nessa cidade, fiz a Escola Primária, o Ginásio e o Colegial. Quanto ao Ensino Superior, fiz Filosofia e Teologia na cidade de São Paulo. Em 1970, fixei residência em Salvador/BA, onde fiz um Mestrado em Ciências Sociais, assim como tornei-me professor da Universidade Federal da Bahia, da qual, aposentei-me em 2002. Entre os anos de 1987 e 1992, fiz um Doutorado em Filosofia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Iniciei a estudar o tema da Avaliação em Educação, em 1968 e, dessa data até os dias de hoje, esse tema de estudo e de

práticas tem estado presente em minha vida pessoal e profissional, seja como professor, como pesquisador, também como autor.

FSS e PLF: Professor Cipriano Luckesi, fale-nos um pouco das principais influências teóricas que teve durante a sua graduação em Filosofia. Quais correntes dominavam a cena acadêmica e como isso o afetou profissionalmente? E conte-nos como foi o mestrado e o doutorado, respectivamente na UFBA e PUC/SP, e seu ingresso na carreira universitária. Neste sentido, quais pensadores/as da educação exerce[ra]m importante papel na sua formação inicial e continuada como educador?

Cipriano Luckesi: Nos estudos de Filosofia, recebi influência da Escolástica, onde estavam sempre presentes estudos comprometidos com Aristóteles e Tomás de Aquino, além de outros autores de menor renome histórico. Posteriormente, do ponto de vista filosófico, levei à frente estudos sobre a Filosofia Moderna e Contemporânea, assim como sobre o Materialismo Dialético e, do ponto de vista profissional, importa sinalizar que dei espaços suficientes a temas relativos à psicologia, à educação em geral, ao ensino, seja do ponto de vista histórico, sociológico, como metodológico. Nessa trajetória de formação, aprendi de múltiplas fontes, sempre buscando uma síntese nova de compreensão da vida e de seus meandros. Frente a isso, hoje, não tenho como afirmar que sou herdeiro direto desta ou daquela corrente teórica. O que posso afirmar é que, ao longo da vida, fui integrando estudos novos com os estudos que havia realizado anteriormente, produzindo novas sínteses. Não tenho, conscientemente, como me encaixar nesta ou naquela corrente ou escola de pensamento. Encaixo-me nas sínteses que fui produzindo no decurso da vida, herdando compreensões teóricas e práticas, como também reelaborando-as sob a forma de novas sínteses.

FSS e PLF: Desde o início de sua carreira, é nítido seu interesse pela avaliação da aprendizagem como podemos ver em sua tese de doutoramento *Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas*²⁰, defendida em 1992, cujo cerne da discussão gravita em torno da avaliação a partir de diversas concepções de aprendizagem desde a jesuítica, comeniana e herbartiana; passando pela escolanovista, como as montessoriana e deweyana; até as tecnopedagógicas, como tyleriana, blomiana e gronlundiana com foco no espelhamento destas na escola brasileira, forjando uma tradição escolar sistematizada ainda no século XVI. Nesse sentido, fale-nos um pouco das origens históricas do *modus operandi* da avaliação escolar no Brasil ainda tão fundado, como o senhor mesmo tem colocado, em suas obras como disciplinamento do educando.²¹

Cipriano Luckesi: Segundo Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e punir*,²² de 1975, o disciplinamento é uma característica da sociedade moderna, desde seu nascimento, nos séculos XV, XVI, XVII. O

²⁰ LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas*. 1992. 560p. Tese [Doutorado em Filosofia da Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

²¹ Nos anos 80, propagou-se uma versão mais sociológica da avaliação, colocando em xeque seu caráter seletivo e classificatório, propondo a ressignificação da função político-social da avaliação para a construção de uma prática avaliativa dialética-libertadora (Hoffmann, 1991, 1993, 2001 e 2008; Esteban, 2001; Werneck, 2001; Perrenoud, 2000 e 2001). Nos anos 90, Luckesi (1992, 1995 e 1996), Vasconcelos (1995, 1997 e 1998), Saul (1995) e Romão (1999), redimensionaram o processo avaliativo no viés construtivista, discutindo a natureza do erro sob olhar reflexivo.

²² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987. Publicado originalmente *Surveiller et Punir: Naissance de la prison* em 1975, na França redefinindo de modo contundente as formas de pensar e fazer política social no mundo, ao analisar os processos de vigilância e punição nos sistemas penais, educativos e manicomiais da sociedade contemporânea, Foucault traz reflexões indelévels modificando o olhar da sociedade ocidental para estes espaços de disciplinamento.

disciplinamento, segundo esse autor, reduziu o uso da força, como recurso de educação da população e, impôs a ordem, a partir, de fora do sujeito. Não podemos nos esquecer que a morte pelo enforcamento era um espetáculo público para todos verem e, conforme esse autor, para gerar o medo, que, por si, supostamente induziria a uma conduta correta, segundo os parâmetros sociais estabelecidos. Nesse contexto, a disciplina teria vindo para manter o controle social, sem o espetáculo do enforcamento. Por outro lado, Wilhelm Reich, médico psiquiatra alemão, no decurso da primeira metade do século XX, em especial no seu livro *Psicologia de massas do fascismo*,²³ 1933, desenvolveu o entendimento de que a sociedade moderna desenvolveu mecanismos psicológicos pelos quais poderia controlar os desejos dos indivíduos, com variados instrumentos, entre eles, de modo especial, com a disciplina. Na escola, nos servimos de variados recursos de disciplinamento externo do educando, um disciplinamento imposto de fora seja pela ameaça do castigo ou pelo próprio castigo. A avaliação da aprendizagem - que, até o fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, no Brasil, recebia a denominação de provas e exames - foi e continua sendo utilizada como recurso de disciplinamento externo dos estudantes. Ao longo do tempo, as provas escolares eram aplicadas mensal ou bimestralmente e os exames eram aplicados semestral e anualmente. Enquanto as provas abordavam conteúdos mais próximos do cotidiano escolar, os exames levavam em conta os conteúdos trabalhados em períodos escolares mais longos, como semestre e ano letivo. Hoje, o regime de periodização das práticas avaliativas escolares apresenta variadas nuances, que, por si, não cabe aqui abordá-las. O que importa para a questão do

²³ REICH, Wilhem. *Psicologia de massas do fascismo*. Tradução de Maria da Graça Macedo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Trata-se de uma obra capital à compreensão do conceito ainda muito caro às sociedades contemporâneas – o fascismo.

disciplinamento externo dos estudantes é o uso ameaçador que sempre se fez e continua-se a fazer das provas e exames, hoje, cotidianamente denominados de avaliação da aprendizagem. Quando estudantes estão dispersos, usualmente, ouvem o seguinte recado ou recado semelhante: “Cuidado...! Vocês irão ver o que acontecerá nas provas. Estudem, a fim de evitar surpresas”; ou: “Vocês andam brincando. Estudem! As provas vêm por aí...!”; ou: “Estou preparando as questões para as provas, estudem...!”; ou: “Vocês estão brincando...! Irão ver as provas...!” Essas e outras expressões são utilizadas como recursos de ameaça para os estudantes, a fim de que se, disciplinem para a dedicação aos estudos. O disciplinamento externo tem função e abrangência maior do que somente aprender o conteúdo das matérias escolares. O modelo social deseja o disciplinamento do sujeito e a ameaça de uma possível reprovação - situação incômoda para qualquer pessoa - serve de recurso para que o indivíduo se submeta, de imediato, aos estudos e, de forma mais ampla, às regras sociais. Certamente que nem o professor, quando faz os discursos acima assinalados, nem o estudante, quando os ouve, atrela essa ameaça ao disciplinamento, contudo, buscando compreender a razão de tais condutas, facilmente chegamos ao disciplinamento, como um recurso de controle social, na sociedade moderna ocidental. Em minha tese de doutoramento, PUC/SP, 1992,²⁴ trabalhei longamente sobre isso.

FSS e PLF: Como se sabe, o processo avaliativo tem sido motivo de fleumáticos debates entre teóricos e educadores em todo país. Durante séculos o processo avaliativo tem sido uma prática arraigada nos ditames tradicionalista, desassociada do processo de ensino-aprendizagem, fato este que tornou o ato de avaliar, um desafio da educação, quase sempre visto, como um gargalo a ser

²⁴ LUCKESI, Cipriano. Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas. 1992. 560p. Tese [Doutorado em Filosofia da Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

superado no processo educativo. Neste contexto, defendemos que faz-se necessário ressignificar o conceito e a prática da avaliação na tentativa de responder questionamentos do tipo: Avaliar para que? Como avaliar? Suscitando assim, outros questionamentos e possíveis respostas. Assim como o senhor, acreditamos numa prática avaliativa fundamentada na transformação, que solape os moldes tradicionalistas que visavam à simples mensuração estatística do ato de avaliar. Neste sentido, seus estudos foram seminais para essa concepção de uma avaliação como prática pedagógica.²⁵ Relate-nos acerca dos porquês da avaliação.

Cipriano Luckesi: Iniciei a estudar e atuar no âmbito da fenomenologia da avaliação em educação, no ano de 1968. À semelhança de variados pesquisadores dessa área de conhecimentos, também, no passado, servi-me da classificação das pedagogias, historicamente constituídas, como tradicionais, escolanovistas, tecnicistas, histórico-críticas. Já assumi esse posicionamento, por exemplo, em minha tese de doutoramento, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.²⁶ Hoje, prefiro, como

²⁵ A avaliação escolar aqui é compreendida como a articulação de um conjunto de ações intencionais e planejadas com base em informações, percepções, deduções e análises, visando a superação de uma situação-problema, configurando-se em ações planejadas com o objetivo de diagnosticar, incluir e transformar. Dessa forma, avaliar para promover o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese, senso de investigação, criticidade, articulação do conhecimento assistemático com o sistemático, argumentação, pesquisa, seleção e organização de ideias e informações pela autonomia intelectual constituem em uma das principais funções da avaliação escolar. Avaliar para potencializar o processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos antes, durante e depois do processo de ensino. LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?, Pateo Revista Pedagógica, Artemed, Porto Alegre, RS, no 12, pp. 06-11. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre/RS, v. 4, n.12, pp. 6-11, 2000.

²⁶ LUCKESI, 1992.

propõe Mario Allighiero Manacorda,²⁷ tomar cada concepção pedagógica em sua constituição e, então, na medida do possível, retirar de cada uma as consequências saudáveis para todos. Nesse contexto, por exemplo, hoje, prefiro estudar e compreender da Pedagogia dos Jesuítas no seu documento pedagógico básico, denominado *Ratio Studiorum*,²⁸ datado de 1599, onde estão propostas duas modalidades de atividades, que, no presente momento, denominamos de avaliação da aprendizagem. Para o acompanhamento e reorientação constante do estudante no decurso do ano letivo, havia a proposição da Pauta do Professor, afinal, uma caderneta, na qual o professor deveria anotar a vida escolar cotidiana dos seus estudantes, a saber: sucessos, dificuldades, superações e assim como sua atividade como professor junto aos estudantes. E, somente ao final do ano letivo, por uma única vez, os estudantes eram submetidos aos exames gerais, que eram escritos e orais. No momento do exame oral, a Banca de Exames tinha por obrigação cotejar a Pauta do Professor no que se referia à vida escolar do estudante que estava sendo examinado. Nesse contexto, de um lado, havia uma prática avaliativa cotidiana, através dos múltiplos exercícios escolares diários, dentro e fora da sala de aula, o que hoje estamos denominando de “uso diagnóstico” dos resultados da investigação avaliativa, e, de outro lado, haviam os exames gerais, que ocorriam ao final do ano letivo, tendo presente a totalidade dos conteúdos ensinados e aprendidos. Então, nesse caso, tomando a proposta pedagógica jesuítica elaborada no

²⁷ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13a. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

²⁸ Cujá expressão original é *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* traduzível em *Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus*, tornou-se popularizada na expressão abreviada *Ratio Studiorum*, cuja base consistiu na unificação e sistematização da pedagogia jesuítica quando de sua publicação em 1599, com o caráter missionário catequizante, sob a gestão da Companhia de Jesus, passou a ser instituída como norma nas instituições escolares jesuíticas.

decorso do século XVI, iremos compreender que sua proposição não estava centrada exclusivamente nos exames, como pareceu a mim, como já expus em escritos anteriores, e como pode parecer ao leitor em geral, quando se fala em pedagogia tradicional, incluindo nesse âmbito a pedagogia jesuítica. Afinal, observando os detalhes de cada proposição pedagógica histórica, podemos nos surpreender com proposições, que, ao longo do tempo, perderam suas características. Daí, no presente momento, eu preferi, colocar atenção em cada concepção e em suas práticas propostas, mais do que no enquadramento dessas concepções dentro de um quadro teórico pré-estabelecido, como, inclusive, já o fiz. No caso, hoje, entendo que as proposições sobre avaliação devem ser compreendidas no contexto das propostas pedagógicas individuais às quais elas servem e não genericamente, evitando dessa forma uma interpretação genérica.

FSS e PLF: Do conjunto de sua produção no campo da Avaliação da Aprendizagem destacamos dentre outras valiosas publicações, as seguintes obras: Avaliação da aprendizagem escolar - estudos e proposições²⁹ e Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico³⁰ ambas publicadas pela Editora Cortez. Fale-nos um pouco das reverberações destas obras junto aos/as pesquisadores/as e professores/as no *métier* dos estudos em Avaliação Escolar.

Cipriano Luckesi: O primeiro livro que vocês citam - Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições -, na sua primeira versão, foi publicado em 1995. Em 2012, frente às exigências do Tratado Internacional sobre a Língua Portuguesa, esse livro sofreu os

²⁹ LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. Cortez Editora, 22a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

³⁰ LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ajustes linguísticos exigidos pelo Tratado, assim como recebeu mais nove capítulos. Esse livro foi lido e estudado por muitos e muitos educadores em nosso país e um pouco fora dele também. A Cortez Editora fez 22 edições, registradas na sequência numérica; depois disso, ele está na sexta reimpressão dessa 22a edição. Então, muitos leitores já se aproximaram de seus conteúdos. Em sua primeira versão reimpressa sucessivamente até a 22a edição, o livro continha nove capítulos, com características mais analíticas que propositivas. As reimpressões da 22a edição contêm mais nove capítulos, com características propositivas. O segundo livro citado na pergunta - Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico - foi publicado no ano de 2011 e contém fundamentalmente duas abordagens: a proposta de uma compreensão epistemológica da avaliação da aprendizagem, seguida de proposições metodológicas de como praticar a avaliação nos atos de ensinar e aprender no âmbito escolar, de tal forma que ela exerça o papel de parceira do educador em sala de aula na busca do sucesso de sua atividade. Acredito que essas duas obras repercutiram e repercutem junto aos educadores do país de um modo benéfico, assim o creio, em função da multiplicidade de leitores que já tiveram acesso a elas.

FSS e PLF: Destacamos ainda, segundo o senhor as funções da avaliação têm sido “diagnosticar e classificar, ou seja, a serviço da hierarquização...”, um acerto de contas, uma punição. Durante décadas a avaliação esteve a serviço da classificação excludente no universo escolar e social. A prática avaliativa ainda ocorre em momentos pontuais e ritualizados com o mero objetivo de quantificar acertos e matematizá-los perdendo assim sua real função pedagógico-social, dissociando aprendizagem de avaliação.³¹ A

³¹ Desta feita, a prática avaliativa ainda ocorre, entretanto, em momentos pontuais e ritualizados com o mero objetivo de quantificar acerto e matematizá-los, perdendo sua real função pedagógico-social e dissociando aprendizagem de avaliação. Assim, a concepção de avaliação escolar na

concepção de avaliação escolar³² na atual conjuntura concebe uma prática pedagógica a serviço do êxito escolar, numa perspectiva transformadora. Neste bojo, nos ocorre uma de suas máximas que é a avaliação como um ato amoroso ou de acolhimento, explique-nos, um pouco mais.

Cipriano Luckesi: Em meu último livro - Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas³³ acredito ter me aproximado de um modo de compreender epistemologicamente a prática da avaliação, em geral, e a prática da avaliação em educação, de modo

atual conjuntura concebe uma prática pedagógica a serviço do êxito escolar, numa perspectiva efetivamente transformadora. Em geral, a prática avaliativa ocorre bimestralmente com respectivas recuperações paralelas, essencialmente quantitativas, mas a atual sistemática da avaliação escolar e institucional centra-se no bojo da processualidade construtivista, apontando novos direcionamentos sem o intuito de classificar, comparar, selecionar ou distinguir, do contrário serviria apenas para legitimar o caráter excludente e discriminatório da sociedade atual, negando seu sentido transformador.

³² Pode-se considerar a avaliação como um conjunto de ações intencionais e/ou não, ações processuais, contínuas de caráter legítimo, participativo, coletivo e competente que objetiva a transformação da realidade escolar e institucional no contexto administrativo, pedagógico, político, econômico e social. A ação avaliativa escolar e institucional enquanto prática pedagógico-administrativa deve ser uma prática a serviço do êxito escolar, em uma perspectiva diagnóstica e mediadora no contexto global e particular do corpo discente/docente/gestor/administrativo de uma organização escolar.

³³ LUCKESI, Cipriano. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. Cortez Editora, São Paulo: Cortez Editora, 2018. Trata-se de um livro comemorativo dos 50 anos de dedicação e estudos a avaliação da aprendizagem. Obra estruturada em "nove capítulos, sendo os dois primeiros dedicados às questões epistemológicas do ato de avaliar e do uso dos seus resultados; os cinco capítulos subsequentes tratam da avaliação da aprendizagem; o capítulo 8 é dedicado à avaliação institucional e de larga escala na educação brasileira; e o último capítulo, o 9, para além de todas as compreensões, trata do educador e de seu papel no ensinar-aprender". (Luckesi, 2018).

específico, conseguindo distinguir, de um lado, o ato de avaliar como investigação da qualidade da realidade, e, de outro, os usos dos resultados dessa investigação. O ato de avaliar, por si, se encerra ao final do processo investigativo da qualidade da realidade. O que se segue é o uso, ou não, dos seus resultados. O uso dos resultados do ato avaliativo é realizado pelo gestor da ação e não pelo avaliador. O avaliador, através da investigação avaliativa, revela a qualidade da realidade; o gestor da ação é o responsável pela tomada decisão com base nos resultados dessa investigação. No caso da sala de aula, o professor engloba os dois papéis, o papel de gestor da sala de aula e aquele de avaliador dos resultados da ação; daí, emergir a confusão conceitual de parecer que o ato de avaliar é um ato autônomo, tanto na investigação como na tomada de decisão. Contudo, ele é exclusivamente um ato investigativo, cujos resultados de sua ação investigativa subsidiam o gestor da ação a tomar decisões do que fazer. Observar que, de fato, epistemologicamente, não existe avaliação diagnóstica, probatória ou classificatória. Existe uma revelação da qualidade da realidade, efetuada pela investigação avaliativa, e, a seguir, o gestor da ação, com base nos resultados dessa prática investigativa, toma decisões, que podem ser "diagnósticas", "probatórias" e, ainda "classificadoras". O ato de avaliar, por si, não é nem diagnóstico, nem probatório, nem classificatório. Será diagnóstico, probatório ou classificatório o uso que o gestor vier a fazer dos resultados da investigação avaliativa.

FSS e PLF: Como o senhor percebe o modo como os educadores têm realizado a avaliação nas escolas brasileiras? E fale-nos um pouco das diferenças e características básicas entre a avaliação e a examinação?³⁴ A pedagogia do exame como o senhor assevera, traz

³⁴ De acordo com o entrevistado, o exame é classificatório e excludente, mas avaliação, no entanto é diagnóstica, incluyente e sinalizadora de um caminho na melhoria da aprendizagem. O modo como temos feito nossas

consequências psicológicas, pedagógicas e sociológicas ao ritualizar sacralisticamente o ato da prova, tornando-o um fetiche, um instrumento de terror.

Cipriano Luckesi: Tomando por base a compreensão exposta na questão anterior, de fato, a denominação *exame*, como uma denominação para a avaliação, por si, expressa uma distorção conceitual. Historicamente, a denominação *exames*, no âmbito escolar, tem recebido o significado de uso classificatório dos resultados da investigação avaliativa e a denominação mais próxima da idéia de uso diagnóstico dos resultados do ato avaliativo. Contudo, para fazer um adequado uso epistemológico desses termos e de suas práticas, creio eu, teremos que assumir o ato de avaliar como o ato de investigar a qualidade da realidade, encerrando aí sua ação; e, com base nos resultados dessa investigação, proceder às decisões possíveis que podem ser diagnósticas, probatórias ou classificatórias, como sinalizamos anteriormente.

FSS e PLF: Certa feita, o professor Hamilton Werneck sublinhou no título de um de seus livros a máxima: “Se a escola boa é a que reprova, hospital bom é o que mata”.³⁵ Nalguns trechos de artigos e entrevistas o senhor traz esta analogia de modo bastante

avaliações, assemelham-se muito mais com a aplicação de exames aos moldes das escolas jesuíticas do século XVI, do que com avaliações de verificação de aprendizagem significativa na perspectiva da ação-reflexão-ação pedagógica. Vide, LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame, Revista Tecnologia Educacional, ABT, Rio de Janeiro, RJ, no 101, p. 82-86. Revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.101, pp. 82-86, 1991. / SOARES, Fagno da Silva. Avaliar ou examinar? Eis a questão do erro. In.: Revista Mundo Jovem, Porto Alegre: PUC-RS 2012.

³⁵ WERNECK, Hamilton. Se a escola boa é a que reprova, hospital bom é o que mata. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

esclarecedor na relação entre o ofício do professor e do médico na prática dos exames e avaliações. Comente.

Cipriano Luckesi: Observar que a denominação “exame”, no âmbito médico, significa investigar a qualidade da saúde do cliente, que tem como consequência, a prescrição de condutas curativas. Aqui também se repete os dois componentes sinalizados acima: a investigação da qualidade da realidade e o uso dos resultados dessa investigação. A tomada de decisão tem a ver com o uso dos resultados e não com a investigação propriamente dita. O uso dos resultados é um ato posterior e assentado sobre os resultados obtidos pela investigação. Um médico, em primeiro lugar, escuta as queixas de seu cliente; a seguir, procede investigações clínicas, assim como prescreve investigações laboratoriais e de imagens. Com esses dados em mãos, procede a leitura do estado de saúde do seu cliente de forma diagnóstica e, a seguir, estabelece as prescrições, ou seja, faz uso dos resultados das investigações sobre a qualidade de saúde de seu cliente.

FSS e PLF: No conjunto de suas obras o senhor nos aponta (1992, 1995 e 1996), as funções da avaliação da aprendizagem como diagnóstica,³⁶ formativa e somativa da educação, que devem ser

³⁶ Como se sabe, a avaliação diagnóstica permite desvelar a realidade cognitiva do discente, cujo objetivo é a verificação do conhecimento prévio com vistas a novas etapas de aprendizagem e encaminhamentos da ação educativa, ou seja, um ponto de partida para o planejamento pedagógico, mas que deve estar presente antes e durante o processo de ensino-aprendizagem (Luckesi, 1992). Neste sentido, deve-se ter como ponto de observação para identificar a realidade dos discentes, o conhecimento prévio e identificar as causas e dificuldades recorrentes na aprendizagem para a tomada de decisão na escolha de recursos e estratégias para avançar na aprendizagem.

conjugadas para auferir êxito no processo de ensino e aprendizagem.³⁷ Fale nos um pouco sobre estas funções.

Cipriano Luckesi: No contexto desses escritos, eu compreendia a avaliação como a ambiência teórica da época como ato de avaliar, contudo, meu último livro - Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas - traz um capítulo abordando essas denominações atribuídas ao ato de avaliar, onde sinalizo que "tomar decisão", "diagnosticar", "classificar", "atuar pela emancipação", "ser dialógico" e "ser libertador"... São características que pertencem ao gestor da ação e não ao avaliador. O avaliador é parceiro do gestor, atuando para revelar-lhe a qualidade da realidade, base para suas possíveis decisões; todavia, não é ele que toma decisões. Desse modo, acredito que, se conseguirmos compreender que a avaliação está comprometida com a investigação da qualidade da realidade, facilmente perceberemos que as decisões não pertencem à avaliação e ao sujeito que avalia, mas sim ao sujeito que decide, o gestor.

FSS e PLF: Sabe-se que, os estudos em Avaliação da Aprendizagem Escolar é campo extremamente caro e valioso de reflexões e análises pedagógicas. Neste sentido, relate-nos um pouco sobre o processo de institucionalização deste campo que seja na filosofia, sociologia

³⁷ Partindo do pressuposto que toda aprendizagem implica em mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais que nem sempre podem ser mensuradas, tal como sugere a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação [LDB] em que os aspectos qualitativos devem sobrepor os aspectos quantitativos, foi perguntado aos professores, supervisores e gestores sobre o conhecimento do que diz respeito a LDB, em relação ao processo avaliativo no âmbito escolar. Ademais, a verificação do rendimento escolar deve ser diagnóstico, cumulativo, contínuo, sistemático, orientado e cooperativo, e não para competição, como muitos estabelecimentos de ensino realizam, voltada para uma aprendizagem significativa. Temos, pois, uma prática avaliativa escolar quantitativa que distorce o que prevê a nossa legislação (Brasil, 1996).

e mesmo na história da Educação Brasileira, destacando os percursos de consolidação deste temário no cenário acadêmico.

Cipriano Luckesi: Claro, em todos esses campos de conhecimentos, faz sentido investir em estudos sobre avaliação da aprendizagem e efetivamente muitos tem sido os estudos sobre esse tema nas mais variadas vertentes teóricas e metodológicas. Todavia, o que mais importa, creio eu, é que os educadores efetivamente aprendam e assumam servir-se da avaliação como recurso parceiro do educador que lhe sinaliza onde há necessidade de mais cuidados e investimentos, à medida que, tenha desejos de resultados positivos decorrentes de sua ação pedagógica, tanto do ponto de vista individual do estudante como do ponto de vista social, na perspectiva do coletivo e da democratização.

FSS e PLF: Compreendemos a escola como um espaço de construção e reconstrução dos saberes e das experiências, numa dimensão transformadora³⁸ e o erro uma possibilidade de ressignificar o trabalho pedagógico, tornando-se um elemento dinamizador da ação educativa, enquanto 'erro construtivo' para incluir e promover e não excluir e reprovar. Fale um pouco da importância da auto-avaliação³⁹ para professores e alunos.

³⁸ O desenvolver do ato avaliativo em todos os seus aspectos suscita pontos de reflexão e ancoragem, sendo um deles a valorização quantitativa, ou seja, a nota, secundarizando o aprendizado, os avanços, os recuos e os progressos e dificuldades. Vale ressaltar que a avaliação no âmbito escolar e institucional requer a valorização dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais voltados para a vertente qualitativa da aprendizagem (Luckesi, 1995).

³⁹ Nas primeiras décadas do século XXI temos visto o desenvolvimento de uma abordagem qualitativa da avaliação escolar e institucional frente a dicotomia entre o quantitativo e o qualitativo não com incompatíveis, mas complementares na busca de novos caminhos para um processo avaliativo quanto a importância de avaliação enquanto promoção da aprendizagem que valoriza a diversidade de formas de aprendizagem no processo (Soares,

Cipriano Luckesi: A auto-avaliação é um recurso permanente na vida de cada pessoa e de todo profissional; do profissional de educação, também. A auto-avaliação expressa uma investigação sobre a qualidade dos resultados da própria ação e do modo de ser de cada um de nós. A prática da auto-avaliação opera de modo semelhante a qualquer outra modalidade de avaliação: descrever a realidade, compará-la a um padrão de qualidade aceitável; e, em decorrência dos resultados dessa investigação, uma tomada de decisão, que acredito deve ser na perspectiva da obtenção de um melhor resultado para si mesmo (por isso, "auto-avaliação"), tendo como consequência resultados positivos para o próprio indivíduo como para a coletividade, na qual está inserido.

FSS e PLF: Por fim, que conselhos o senhor daria aos jovens que escolheram ou irão escolher a docência?⁴⁰ E quais desafios o

2012). Assim, além do referencial teórico-metodológico para orientar e compreender o ato avaliativo é necessário fazer uso das bases normativas referendadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.o. 9.394/1996, indicando avanços, dificuldades e possibilitando o pleno desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito escolar.

⁴⁰ Assim como o entrevistado, advogamos romper com a cultura da reprovação, valorizando o diálogo e a relação escola/aluno/professor/comunidade. Assim, a prática avaliativa escolar e institucional é uma constante, no entanto, as ações no processo decisório segundo os pesquisados ainda não foram implementadas totalmente, fazendo-se necessário, uma prática avaliativa fundamentada na transformação desarraigada dos moldes tradicionalistas, que visava mensuração estatística da avaliação. Diante do exposto, fica evidente a real função da avaliação escolar, promover o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese, senso de investigação, criticidade, articulação do conhecimento, argumentação, pesquisa, seleção e organização de ideias e informações pela autonomia intelectual. Desta forma, avaliar pressupõe a superação coletiva, processual, qualitativa e incluyente com vistas a transformação. Dito isto, voltamos ao ponto que começamos: Para que serve a avaliação escolar e institucional? Para potencializar a praxis

educador têm enfrentando para mudar a forma de avaliar? Diante destas interpelações, voltemos ao ponto que começamos. A avaliação ainda é o grande desafio da educação? Somado a isto, quais são, a seu ver, os (di)lemas e desafios enfrentados pelos/as professores/as no século XXI?

Cipriano Luckesi: O desafio principal é aprender a avaliar, isto é, investigar a qualidade da realidade, e, a seguir, fazer uso adequado dos seus resultados. Todos nós, ao longo de nossas vidas, fomos avaliados por outros - nossos pais, nossos professores, nossos pares... - e, como consequência, fomos julgados como, de um lado, tendo condutas adequadas, como também, de outro lado, tendo condutas inadequadas ou aprendizagens insatisfatórias. Então, de modo biográfico e automático, usualmente, agimos de modo semelhante - repetimos aquilo que aconteceu com cada um de nós - tanto em nosso meio social cotidiano, como em nossas atividades profissionais, no nosso caso, na prática educativa. Nesse contexto, uma observação importante é iniciar uma significativa aprendizagem sobre o ato de avaliar por uma autoanálise e um autocuidado, tendo em vista abrir mão de condutas que praticamos, sem nem mesmo tomarmos consciência de que as praticamos. No que se refere à escola e ao ensino e aprendizagem, usualmente, repetimos, de modo inconsciente e automático, aquilo que aconteceu com cada um de nós. Nesse caso, nosso estudo teórico tem pouca força para mudar nossas condutas. Importa que cada um de nós, cada educador, tome a decisão de compreender o adequado conceito epistemológico e

pedagógica e institucional para transformar o processo de ensino-aprendizagem contínuo, cumulativo e global, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos; tenha função diagnóstica, indicando progressos, dificuldades e possibilidades de docentes, discentes, gestores e do corpo administrativo para replanejar nas intervenções educativas; fundamentada nos preceitos conceituais, atitudinais e procedimentais visando à reconstrução das práticas avaliativas.

metodológico do ato de avaliar e, emocionalmente, redirecionar nossa conduta, seja em relação a nós mesmos (auto-avaliação), seja em relação ao outro (heteroavaliação). Os estudos históricos e sociológicos são básicos para que compreendamos o significado histórico e social das condutas avaliativas em educação. Eles ilustram nossos entendimentos. Contudo, o essencial para a prática pedagógica cotidiana é dar atenção ao modo pessoal de agir usando os recursos da avaliação. A investigação avaliativa é parceira do educador, subsidiando suas decisões a favor da efetiva aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade. Trabalhar a favor da democratização social, através do ato educativo escolar, é atuar a favor da aprendizagem satisfatória por parte de todos os nossos estudantes, não de alguns. A aprendizagem satisfatória no trajeto escolar de cada estudante é um fator fundamental para sua inserção na vida social e, conseqüentemente, para sua partilha na vida social a favor de todos. O ato de avaliar é parceiro para a busca dessa meta. Por uma avaliação da aprendizagem como ato amoroso, incluyente e transformador.

FSS e PLF: Professor Cipriano Luckesi, agradecemos por nos receber em sua oficina pedagógica. Obrigado!

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

LUCKESI, C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. Cortez Editora, São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez Editora, 22a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas**. 1992. 560p. Tese [Doutorado em Filosofia da Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 1a. ed. Salvador Bahia: Edição do Autor, 2003.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. Cortez Editora, São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LUCKESI, C. **Equívocos teóricos na prática educativa**. Rio de Janeiro: ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983.

LUCKESI, C. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. Cortez Editora, 17a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. Cortez Editora, 3a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, C.; PASSOS, E. S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 1a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

LUCKESI, C. **Série Estudos e Pesquisas: prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990.

LUCKESI, C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades.** Cortez Editora, 1a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13a. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, F. da S.. Avaliar ou examinar? Eis a questão do erro. In.: **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre: PUC-RS 2012.

WERNECK, H. **Se a escola boa é a que reprova, hospital bom é o que mata.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A

Aprendizagem – 22, 34–36
Avaliação científica – 17–18, 23–25
Autoria científica – 10, 36–37

B

Banco de dados – 28–30

C

Cibercultura – 27, 32
Ciberjornalismo – 19–23, 27–32
Ciência (divulgação) – 17–18, 24
Comunicação científica – 9–11, 17
Comunicação organizacional – 13–15
Comunicação social – 13, 22
Conhecimento científico – 9–11
Curadoria digital – 10

D

Dados abertos – 28–30
Democratização do conhecimento – 10, 17
Desinformação – 10
Digitalização – 9–10
Diretrizes curriculares – 16, 22

E

Educação – 33–37
Ensino de jornalismo – 19–23
Ética científica – 10
Eventos científicos – 24–25

F

Formação acadêmica – 13–16, 19–23

Formação crítica – 15–16

G

Gestão da aprendizagem – 35

H

Hipertexto – 28

I

Inclusão digital – 10

Indexação científica – 9

Inovação tecnológica – 10, 28

J

Jornalismo – 13–32

Jornalismo digital – 20–22, 28–32

Jornalismo científico – 13–14

Jornalismo especializado – 13–15

L

Linguagem multimídia – 28–31

M

Memória científica – 9–11

Metodologia científica – 33–34

Metodologias ativas – 36

Mídias digitais – 28–30

N

Narrativas digitais – 28–29

O

Obsolescência tecnológica – 10

Observatório (Revista) – 9

P

Pesquisa científica – 33–37

Plataformas digitais – 27–28

Políticas de comunicação – 14

Preservação digital – 9–11

Produção científica – 10, 24

Q

Qualidade científica – 23–25

R

Redes de pesquisa – 20–21

Revistas científicas – 9, 24–25

S

Sistemas digitais – 32

Sociedade do conhecimento – 10

T

Tecnologias da informação – 22, 32

Teoria da comunicação – 22

U

Universidade – 33–37

V

Validação científica – 17–18

Bento Duarte da Silva

Professor Catedrático no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga, Portugal. Licenciado em Ensino de História e Ciências Sociais e Doutor em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho.

Fagno da Silva Soares

Doutor em Geografia Humana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Doutorando em História Social pelo Instituto de História da Universidade Federal Fluminense (IH/UFF). Pesquisador do Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO/USP) e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História Educação (NIEPHE/USP). Líder do CLIO & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisas em História Oral e Memória (IFMA). Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Açailândia). Rua Projetada s/n, Progresso, 65930-000 - Açailândia/MA - Brasil.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA). Mestre em Educação (UNB). Graduado em Jornalismo, História, Pedagogia e Letras. Professor Adjunto na UFT. Docente Permanente do PPGCTin (UFF). Docente do PPGMuseu (UFBA).

José Lauro Martins

Filósofo e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal. Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins.

Luiz Adolfo Andrade

Jornalista e designer de jogos digitais. Pesquisador visitante no Centro para Pesquisas em Jogos de Computador da IT- Universidade de Copenhagen, com bolsa CAPES de Estágio Pós Doutoral.. Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (cibercultura) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Lucas Santiago Arraes Reino

Doutor em Comunicação pela PUC-RS e professor adjunto no curso de Jornalismo na UFMA de Imperatriz.

Marco Antônio Gehlen

Doutor em Comunicação pela PUCRS (2016), mestre em Agronegócios pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); especialista em Comunicação Empresarial e graduado em Comunicação Social - Jornalismo. É professor adjunto e pesquisador no curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão, campus de Imperatriz (MA).

Nelson Russo de Moraes

Professor Doutor Associado na UNESP, vinculado ao Departamento de Audiovisual e Relações Públicas (DARP/FAAC/UNESP). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Comunicação – FAAC/UNESP. Docente de Marketing na UNESP. Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA).

Pricila Linhares Feitosa

Especialista em Docência pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), graduada em Pedagogia pela Faculdade Santo Agostinho (FSA) e graduanda em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Açailândia).

Sandra de Souza Machado

Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB) e Master of Arts em Cinema e TV pela The American University, Washington, D.C. EUA. É jornalista e blogueira (Blog da Igualdade – Correio Braziliense).

Shara Alves de Rezende

Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós- graduanda em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos (OPAJE-UFT). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-CNPq- UFT).

Thaís Bueno

Doutora em Comunicação Social pela PUC do Rio Grande do Sul; Mestre em Letras e professora assistente do curso de Comunicação Social na Universidade Federal do Maranhão.

Valdirene Cássia da Silva

Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Professora do CEULP/ULBRA. Professora da FACTO. Vinculada a UNEST e a FESAR. Membro do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins-Brasil.

COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E FORMAÇÃO:

por entre diálogos e memórias

Organizadores:
Gilson Pôrto Jr.
Nelson Russo de Moraes
José Lauro Martins

