

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

LUIZA MYLENA COSTA SILVA

**A formação para o jornalismo científico nas ações de ensino,  
pesquisa e extensão do curso de jornalismo da UFSC**

Florianópolis  
2018



Luiza Mylena Costa Silva

**A FORMAÇÃO PARA O JORNALISMO CIENTÍFICO  
NAS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CURSO  
DE JORNALISMO DA UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Jornalismo.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia  
Romeiro Paulino  
Coorientador: Eduardo Vianna Barreto  
Meditsch

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Luiza Mylena Costa

A formação para o jornalismo científico nas ações de ensino, pesquisa e extensão do curso de jornalismo da UFSC / Luiza Mylena Costa Silva ; orientador, Rita de Cássia Romeiro Paulino, coorientador, Eduardo Vianna Barreto Meditsch , 2018.

233 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Jornalismo, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

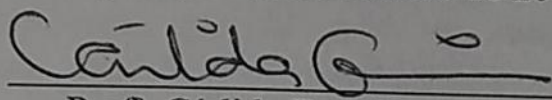
1. Jornalismo. 2. Jornalismo científico. 3. Ensino de jornalismo. 4. UFSC. I. Paulino, Rita de Cássia Romeiro . II. Meditsch , Eduardo Vianna Barreto . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Jornalismo. IV. Título.

Luiza Mylena Costa Silva

**A FORMAÇÃO PARA O JORNALISMO CIENTÍFICO NAS  
AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CURSO DE  
JORNALISMO DA UFSC**

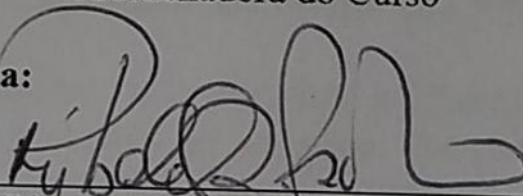
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de  
"Mestre" e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pósgraduação  
em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de novembro de 2018.



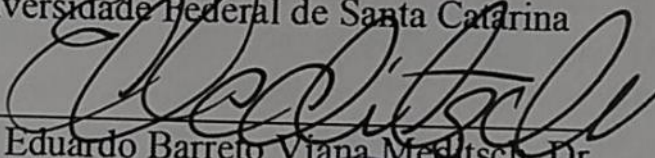
Prof.<sup>a</sup> Cárilda Emerim, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**



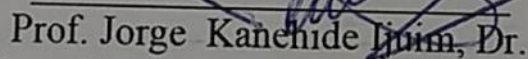
Prof.<sup>a</sup> Rita de Cássia Romeiro Paulino, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

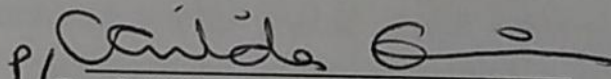


Prof. Eduardo Barreto Viana Meditsch, Dr.  
Coorientador

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Jorge Kanhide Ijuim, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Wilson da Costa Bueno, Dr.

Universidade do Estado de São Paulo (videoconferência)

**Cárilda Emerim**

Coordenadora

PPG JOR/CCE/UFSC

Portaria 471-A/2018/GR



## Agradecimentos

À minha mãe ao meu pai e, a culpa e o mérito é de vocês. À Manuela e à Larissa, que mesmo longe se faziam irmãs presentes. Davi e Elias, por serem a motivação quando faltava vontade de continuar seguindo. Laura, Cida, Borbô, minhas primeiras feministas. Mar, por acreditar em mim, pelo apoio e paciência, por ser.

À Ju e Ingrid, as amigas do colégio que só fui ter na pós-graduação, por me mostrarem que defender o óbvio nem sempre é fácil. Ao André e Jair, a quem prometi que faria uma dissertação apenas para incluí-los no agradecimento, gratidão por me acolherem no meu retorno à Florianópolis. Aos amigos conquistados no “Posjor”, que me incentivaram, aconselharam e me acompanharam nessa aventura acadêmica. Aos amigos e colegas do To Be +, o sopro de esperança nessa jornada.

À professora Rita Paulino, que me deu a liberdade para seguir sonhando com minha proposta de pesquisa. Ao professor Eduardo Meditsch, por aceitar contribuir com esta pesquisa também como coorientador. À professora Gislene Silva, por iluminar os caminhos metodológicos. À professora Adriana Morh, que me recebeu na disciplina de didática e enriqueceu esse trabalho com seu entusiasmo pela docência. Aos demais professores do PPGJOR pelas trocas de ideias, aulas e aprendizados diários sobre a rotina acadêmica. Ao professor Jorge Ijuim e ao professor Wilson Bueno por disponibilizarem seu tempo para a leitura e avaliação do meu trabalho.

Aos servidores técnico-administrativos da UFSC que foram sempre solícitos com o levantamento de documentos e informações. A cada uma das entrevistadas e entrevistados dessa pesquisa, que não seria tão rica se não tivessem aceito somar a ela. Ouvi-los madrugada dentro foi uma companhia esperançosa para noites Temerosas.

Aos colegas da Codde e da E-saúde, que me ajudaram a aprender mais sobre outras nuances da comunicação, sobre Floripa e sobre ser adulta.

A todos os trabalhadores da UFSC, servidores docentes e técnico-administrativos, colaboradores do Restaurante e Biblioteca Universitária, trabalhadores da manutenção e limpeza: obrigada por possibilitarem uma estrutura de ensino de excelência.

Ao povo brasileiro, que financia a educação e a ciência, e à Capes, que fomentou essa pesquisa por um ano.  
E ao Universo que, nas suas mais diferentes maneiras e formas, tornou tudo possível e perfeito.



*“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.”  
Gonzaguinha*



## RESUMO

Este trabalho de dissertação tem como objetivo central investigar como o curso de graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina compreende o jornalismo científico e de que maneira mobiliza-se na formação de seus estudantes para o tema, nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e do estágio. Para tanto, é feito um estudo de caso para identificar, descrever e analisar estas iniciativas. Na fase exploratória, o trabalho levanta a história e particularidades do objeto estudado e mapeia os espaços formativos que abordam o tema ou fontes científicas. Na fase de aprofundamento, descreve os espaços formativos que possibilitam a formação para o jornalismo científico e analisa como o jornalismo científico é compreendido, a partir da articulação dos depoimentos com os documentos e registros. Ao final, é possível identificar que a orientação didático-pedagógica do curso, centrada na prática, possibilita o exercício do jornalismo científico desde a primeira fase, especialmente em atividades de ensino e extensão. O jornalismo científico está presente em atividades formativas que exercitam a produção de notícias e de reportagens, relacionadas, respectivamente, à proximidade com o contexto universitário e ao trabalho jornalístico em profundidade.

**Palavras-chave:** Jornalismo Científico; Ensino de jornalismo; UFSC, Formação profissional, Linguagens e tecnologias jornalísticas.



## ABSTRACT

This Master Thesis aimed to investigate how the undergraduate course in Journalism at the Universidade Federal de Santa Catarina comprises Science Journalism and how it mobilizes in the training of its students for the subject in the areas of teaching, research, service and internship. Therefore, a case study was made to identify, describe and analyze these initiatives. In the exploratory phase, the work raised the history and particularities of the object studied and mapped the formative spaces that approach the scientific theme or sources. In the phase of deepening, it described the formative spaces that make possible the formation for Science Journalism and analyzed how the Science Journalism is understood, from the articulation of the testimonies collected in interviews with the documents and records. At the end, it was possible to identify that the pedagogical orientation of the course, centered in the practice, allows the exercise of Science Journalism since the first semesters, especially in teaching and extension activities. Scientific journalism is present in training activities that exercise the production of news and reports, related, respectively, to the proximity to the university context and to the journalistic work in depth.

Key words: Science Journalism, journalism education, professional training, UFSC, Journalistic languages and technologies.



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Atividades pedagógicas práticas envolvendo temas ou fontes do jornalismo científico na modalidade ensino

Tabela 2 – Trabalhos de conclusão envolvendo temas ou fontes do jornalismo científico

Tabela 3 – Projetos de pesquisa envolvendo o jornalismo científico

Tabela 4 – Programas de Iniciação científica envolvendo o jornalismo científico

Tabela 5 – Atividades pedagógicas práticas envolvendo temas ou fontes do jornalismo científico na modalidade extensão

Tabela 6 – Relação de percepções do papel do jornalismo científico por iniciativa





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABJC - Associação Brasileira de Jornalismo Científico  
Agecom – Agência de Comunicação da UFSC  
AUN - Agência Universitária de Notícias  
CIMPEC - Centro Interamericano para a Produção de Material Educativo e Científico para a Imprensa  
CIESPAL - Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina  
Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
GIRAFÁ - Grupo de Investigação em Rádio, Fonografia e Áudio  
Nupejoc - Núcleo de Pesquisa em Linguagens do Jornalismo Científico  
NTDI - Núcleo de Televisão Digital Interativa  
OEA - Organização dos Estados Americanos  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PNE - Plano Nacional de Educação  
RED POP - Rede de Popularização da Ciência e Tecnologia para a América Latina e Caribe  
Sepex - Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC  
SPBC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SBPJor - Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo  
TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas  
USP - Universidade de São Paulo



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Página inicial do Blog do Quatro

Figura 2 – Capas das edições digitais do Jornal Zero no site Issue

Figura 3 – Capa do Projeto Experimental de TCC “Mobilidade Ilhada”

Figura 4 – Capa do Projeto Experimental de TCC “Revista Fapesc”

Figura 5 – Seção Ciência do Portal Cotidiano

Figura 6 – Recuperação da página inicial do site da Agência Ciência em Pauta.



# Sumário

INTRODUÇÃO.....	25
1 - JORNALISMO E CIÊNCIA.....	37
1.1 Conhecimento científico.....	37
1.2 - Conhecimento jornalístico.....	47
1.3 - Jornalismo científico - quando os dois conhecimentos se encontram.....	56
1.3.1 - Das práticas dos apaixonados pela ciência às reflexões teóricas.....	58
1.3.2 - Funções, disfunções e modelos do jornalismo científico .....	62
2 - CONHECIMENTO PARA O JORNALISMO.....	73
2.1 Formação universitária.....	77
2.2 Percorso histórico do ensino de jornalismo científico no Brasil .....	85
Jornalismo científico no contexto universitário.....	92
2.3 - Mapeamento de espaços formativos na UFSC.....	101
Fase exploratória.....	105
3 - PERCURSOS E ESPAÇOS FORMATIVOS PARA O JORNALISMO CIENTÍFICO.....	123
3.0.1 - Procedimentos metodológicos.....	124
3.0.2 - Instrumentos de pesquisa.....	126
3.0.3 - Sujeitos de pesquisa.....	128
3.1 - Mobilização.....	131

3.1.1 - Ensino.....	132
Disciplina de redação.....	132
Disciplinas laboratoriais.....	140
Laboratório de Jornalismo Impresso - Zero.....	142
Disciplina “Jornalismo Científico”.....	146
3.1.2 Pesquisa.....	150
Trabalhos de Conclusão de Curso.....	150
Núcleo de Pesquisa em Linguagens do Jornalismo Científico .....	157
3.1.3 Projetos de extensão.....	158
Rádio Ponto.....	160
Portal Cotidiano.....	165
Agência Ciência em Pauta.....	169
TJ UFSC.....	173
3.1.4 Estágio - caso Agecom.....	176
3.2 - Elementos constitutivos.....	182
3.2.1 Condições de estudo.....	183
3.2.2 Condições de trabalho.....	186
3.2.3 Universidade enquanto espaço de produção e divulgação científica.....	187
3.2.4 Reportagem e notícia.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	206
Apêndices.....	217
APÊNDICE 1 – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido	

(TCLE).....	218
APÊNDICE 2 – Questionário de identificação.....	221
APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista com responsáveis.....	224
APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada com estudantes.....	228
Anexo.....	230
ANEXO 1 – Parecer de Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....	231





## INTRODUÇÃO

Não haveria melhor momento para pensar como a ciência está atrelada às relações sociais e, particularmente, à sociedade brasileira. Não apenas por nos darmos conta como os produtos da ciência e da tecnologia estão presentes em nosso cotidiano – desde os aparatos tecnológicos de comunicação até o conhecimento nutricional daquilo que ingerimos – mas especialmente pelo contexto de desmonte da ciência e tecnologia brasileira. No momento em que escrevo este trabalho científico, centros de pesquisa por todo o Brasil passam por momentos de incerteza, instituições e pessoas clamam ao poder público por respostas sobre a insegurança econômica e o sucessivo desinteresse pelas políticas públicas para ciência, tecnologia e educação<sup>1</sup>. As pautas sobre ciência, antes relegadas às editoriais dos grandes veículos, revistas especializadas ou dando às caras quando uma nova pesquisa trazia resultados surpreendentes, agora encontram potencial para figurar entre temas políticos e econômicos. Como propõe Pedro Demo, a pesquisa científica não é neutra e é influenciada pelo contexto em que é produzida, pelas teorias e metodologias que dão corpo e especialmente pelo sujeito que a produz (DEMO, 1985), assim fica claro que esta pesquisa é sensibilizada pelo contexto de exceção brasileiro.

Se, por um lado, estamos passando por um momento de fragilidade na área da ciência, por outro, além do reconhecimento de sua presença em nosso cotidiano, é animador perceber como os conhecimentos científicos e seus frutos estão sendo reconhecidas como bens sociais. A relação entre a sociedade contemporânea e o desenvolvimento científico e tecnológico está cada dia mais evidente, desde as tomadas de decisões no cotidiano do cidadão comum até os acordos que visam o futuro em planejamentos ambientais, políticos ou econômicos. Esta relação entre a sociedade e a ciência se estreita a tal ponto que algumas correntes teóricas defendem que vivemos uma cultura científica (VOGT, 2003; PORTO, 2011), reforçando a

---

<sup>1</sup> Desde 2015 entidades representativas de pesquisadores, cientistas e professores universitários, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), enviam cartas, organizam eventos e cobram publicamente de representantes dos poderes executivo e do legislativo pedindo explicações sobre os cortes, contingenciamento para a ciência e tecnologia no País.

necessidade que os cidadãos sejam capazes de (re)conhecer não apenas o conhecimento científico, mas, também, o fazer científico, ainda que minimamente, para entender suas intencionalidades, objetivos e consequências.

É neste contexto que se insere a divulgação científica, com o jornalismo científico, contribuindo para despertar o interesse público sobre assuntos relacionados à ciência e à tecnologia e auxiliar na construção de uma nova ordem entre a sociedade e estes conhecimentos. Ao contrário da visão que segmenta e compartimenta a ciência em publicações ou editoriais especializadas, o jornalismo científico é entendido nesta pesquisa de forma ampla como o produto jornalístico que utiliza fontes de informação científica na construção da narrativa jornalística, independente de veículos ou editoriais, como proposto por Fabíola Oliveira (2005). A intenção é evidenciar que a produção e o conhecimento científico, como produção humana, influenciam e são influenciados pelo contexto social e, portanto, ultrapassam as fronteiras do fazer científico abrangendo a forma de compreender e se relacionar com o mundo. Por isso, podem estar presentes em pautas políticas, esportivas, de serviço, etc. desde que recorram ao campo científico<sup>2</sup> para a compreensão do fato jornalístico. Nesse sentido, seguindo a classificação proposta por Schmitz (2011) as fontes científicas podem ser apresentadas como fontes primárias ou secundárias, geralmente classificadas como fontes especializadas<sup>3</sup>.

---

2 Utilizarei o conceito de campo de Pierre Bourdieu como ferramenta de pesquisa para fazer referência ao conjunto de práticas e conhecimentos de determinadas atividades, e aqui aplicado à ciência e ao jornalismo. Para o autor, “um campo é um campo de forças em que os agentes ocupam posições que determinam estatisticamente as posições que assumem em relação ao campo, essas tomadas de posições são um tanto baseadas na conservação ou transformação da estrutura das relações de forças que é constitutivo do campo.” (BOURDIEU, 1995, p. 30). Assim, os campos são espaços estruturados compostos por forças em que há disputas internas, para a conquista por autoridade e capital simbólico próprios, e que se relacionam dialeticamente com outros campos necessitando uns dos outros para atingir objetivos e interesses.

3 O esquema de tipificação de fontes proposto pelo autor é dividido por categorias (primárias ou secundárias), que podem ser classificadas de acordo com o grupo (testemunhal, oficial, empresarial, institucional, popular, notável,

No entanto, apesar das consequências e produtos do conhecimento científico e da tecnologia estarem mais perceptíveis aos cidadãos, persiste na atualidade uma série de mitos envolvendo a ciência especialmente em decorrência do positivismo científico. As percepções positivistas da ciência são amplificadas pela difusão científica, incluindo aí o jornalismo científico, (BUENO, 2009, p. 159) e a alfabetização científica (AULER e DELIZOICOV, 2001) incorrendo em visões mitificadas do trabalho científico. A educação formal e o jornalismo têm um papel crucial na divulgação científica pois apresentam, cada um a seu “público” específico, as percepções conhecidas.

Pesquisadores de diversas áreas nomeiam essas perspectivas distorcidas de diferentes modos. Luisa Massarani e Ildeu Moreira chamam de “modelo do déficit”, que

de uma forma simplista, vê a população como um conjunto de analfabetos em ciência e que, por isto, devem receber o conteúdo redentor de um conhecimento descontextualizado e encapsulado. Aspectos culturais importantes em qualquer processo divulgativo raramente são considerados, e as interfaces entre a ciência e a cultura são frequentemente ignoradas. (MOREIRA; MASSARANI, 2002. p. 63-64).

Antônio Cascais nomeia como “Mitologia dos Resultados”, um efeito discursivo da divulgação científica que se limita a representar a ciência por seus resultados, ignorando os processos científicos totais e a fixando enquanto prática social contextualizada a um tempo e um espaço (CASCAIS, 2003). Já Auler e Delizoicov (2001) definem como Visão Reducionista da alfabetização científica, que retrata a ciência como uma atividade neutra, possuidora de uma visão de mundo considerada única e privilegiada e encara o público como ignorante

---

referencial ou especializada) e ainda por ação, (proativa, ativa, passiva ou reativa), o crédito (identificada ou anônima) e qualificação (confiável, fidedigna ou duvidosa) (SCHMITZ, 2011).

sobre questões científicas e tecnológicas (AULER e DELIZOICOV, 2001). Apesar das diferentes denominações é impossível ignorar que os incômodos em relação à divulgação científica referem-se ao modo como o público é percebido e como a ciência é representada pelos divulgadores.

Uma saída possível para este problema cíclico é ultrapassar os mitos por meio de uma perspectiva crítica para pensar e colocar em prática a atividade da divulgação científica. Como resposta para estas questões, ganhou espaço uma abordagem crítica e ampliada nos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CT&S), Alfabetização Científico-tecnológica (mais conhecida como Science Literacy) e a já citada Cultura Científica. Por meio de diferentes fundamentações e influências teóricas, estas correntes se dedicam à investigação e promoção da democratização do conhecimento científico e têm em comum o caráter multidisciplinar, reunindo cientistas de diferentes áreas do conhecimento, comunicólogos, educadores, museólogos e jornalistas.

Especificamente no caso do jornalismo, Wilson Bueno propõe, como caminho a percorrer na superação deste problema, que o jornalista científico precisa dispor de competência técnica e teórica para identificar fontes, dominar a entrevista e gerenciar o contexto do trabalho científico. Para o autor, isto é possível a partir da incorporação de uma perspectiva crítica para o jornalista, que além de trabalhar seguindo o *ethos* profissional, deve ainda “estar comprometido com a alfabetização científica e a democratização do conhecimento” (BUENO, 2012, p.10). A chave para alcançar esta perspectiva crítica, defende Bueno, está nos cursos de graduação em jornalismo, que devem promover uma formação crítica aos jornalistas científicos, para que trabalhem com o objetivo de democratizar a ciência.

A democratização do conhecimento no Brasil encontra seu propósito no vínculo dos centros de pesquisa com universidades públicas e fundações públicas de fomento à pesquisa, criando por um lado uma prestação de contas à sociedade, mas, sobretudo, pela necessidade destas pesquisas retornarem em benefício aos cidadãos brasileiros<sup>4</sup>. Para somar, o cenário político atual demonstra que decisões

---

4 Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior. / Unesco - Rio de Janeiro : Garamond, 1999.

(e consequências) sobre a ciência não se limitam à comunidade científica, perceptível com o desmonte colocado em prática na estrutura pública de apoio e incentivo à ciência - explicitado pela aglutinação do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação com o Ministério das Comunicações em 2016 - e a consequente redução de verbas e políticas públicas destinadas à pesquisa - que prejudica, principalmente, as ciências humanas e sociais. Ciência é política pública, porém, persiste a imagem mitificada de cientistas com inteligência acima da média isolados em laboratórios e uma ciência inalcançável ao senso comum<sup>5</sup>.

Nesse cenário a divulgação científica atua como atividade responsável por aproximar cidadãos da ciência, não só dos seus resultados, mas para apropriá-la e aplicá-la à sua realidade. Como caso particular da divulgação, o jornalismo científico tem sua especificidade delimitada pelo seu público, notoriamente mais amplo, e orientada por objetivos, interesses e linguagem próprios da atividade jornalística ao apropriar-se das características de atualidade, universalidade, periodicidade e difusão coletiva (BUENO, 2009, p. 164). No entanto, o que as análises mais recentes mostram é que o jornalismo científico praticado no Brasil ainda é majoritariamente baseado no modelo do déficit (COSTA; SOUZA; MAZZOCO, 2010, SILVEIRA, SANDRINI, 2013).

Somando à justificativa teórica, ao refletir sobre minha própria trajetória na graduação, que não foi contemplada com uma disciplina específica de jornalismo científico, ou atividades formativas orientadas para o jornalismo científico, é que surgiu meu interesse de pesquisa: como os cursos de jornalismo estão preparando seus estudantes para lidar com uma realidade em que sociedade tem, cada dia mais, seu cotidiano influenciado pela ciência e a tecnologia? As redações, por um lado, fazem parte do processo de formação contínua destes profissionais, por outro, é a formação acadêmica que a maioria<sup>6</sup> dos jornalistas têm em comum. Por isso, a graduação pode dar respostas de como os futuros jornalistas estão sendo formados sobre o tema. Além disso, o ensino

---

<sup>5</sup> Nesta concepção, o senso comum é visto como um conjunto de analfabetos em ciência que devem receber o conteúdo redentor de um conhecimento descontextualizado e encapsulado (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 63)

<sup>6</sup> De acordo com o Perfil do Jornalista Brasileiro (MICK e LIMA, 2013), 91,7% dos jornalistas atuantes no Brasil são formados em jornalismo.

superior tem potencialidades que podem ser exploradas nas práticas pedagógicas, aliadas às atividades de pesquisa e extensão, articulando teoria e prática, constituindo-se como campo de experiência para a *práxis* profissional.

É na relação entre teoria e prática que vislumbro uma possibilidade para superação às críticas sobre as visões mitificadas relacionadas ao jornalismo científico na atualidade. Esta percepção é influenciada pela teoria dialética do conhecimento, de Paulo Freire, que teve seus pensamentos articulados ao jornalismo por Eduardo Meditsch (1992, 2002, 2004). O autor acredita que, valendo-se desta teoria, é possível trabalhar com as contradições vividas pelo jornalismo, enquanto atividade criadora, produtora de conhecimento e, ao mesmo tempo, atividade produtiva submetida ao mercado. Na busca pelo aperfeiçoamento da prática jornalística, o pesquisador propõe que, diante das dificuldades laborais, deve-se recorrer sempre à teoria e esta relação deve proporcionar uma reflexão crítica sobre a realidade de atuação do jornalista, para, assim, voltar-se à prática do mesmo, com elementos que o permitam transformar, não só a prática, mas o contexto a ela associado. Desta maneira, a formação para o jornalismo, e não apenas o jornalismo científico, precisa se revelar como ação social crítica e transformadora, para que os jornalistas, conscientes de sua função social e democratizadora, produzam materiais jornalísticos que ultrapassem o nível da descrição, das pesquisas científicas e tecnológicas, e contribuam para uma compreensão acerca das intencionalidades e os contextos em que tais práticas se inserem.

Recorrendo ao tripé no qual a formação universitária se apoia, a nossa pesquisa busca investigar como as atividades pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão integram a formação para o jornalismo científico. De acordo com Tauchen (2009, p. 21), a indissociabilidade entre estes três eixos formativos não é meramente legislativa, mas paradigmática e epistemológica. Para Mazzili (2011), existe uma relação dialética que os liga, contribuindo com a formação dos estudantes e com a função social da universidade:

A transmissão de conhecimentos (ensino), por si só, pode servir à formação profissional, porém sem pesquisa e extensão, o ensino

tende a reduzir-se ao aprendizado de técnicas, sem requerer compreensão do significado social desta mesma profissão e do profissional que a executa. A educação superior pautada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais. (MAZZILI, 2011, p. 219).

Assim, é preciso considerar os paradigmas universitários vigentes para compreender o contexto em que a análise está situada. Percebi a necessidade de elucidar esse aspecto no decorrer da pesquisa quando, em contatos preliminares com professores, presenciei relatos dando conta que a estrutura universitária interfere na atividade docente, pela atenção dada a ações de ensino e pesquisa com aportes estruturais, associando a índices de qualidade universitária, somado ao trabalho administrativo assumido por alguns docentes. Por outro lado, na fase exploratória da pesquisa, docentes relataram boas experiências sobre a temática científica associada a projetos de extensão, mostrando contradições e possibilidades que poderiam ser investigadas.

Tendo em vista todo o contexto apresentado anteriormente, esta pesquisa busca responder a **questão**: como o curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) compreende o jornalismo científico e de que maneira se mobiliza para a formação na especialidade?

O **objeto de estudo** é a atual formação para o jornalismo científico na graduação em jornalismo da UFSC, tendo como contexto de análise a formação universitária brasileira que se apoia constitucionalmente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, no caso do jornalismo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013. O principal documento regulatório para a formação jornalística brasileira da atualidade marca o retorno dos cursos de jornalismo, depois de mais de 40 anos aglutinados aos cursos de comunicação social, propondo uma formação baseada na prática jornalística - desde o início do curso - articulada à teoria. Em sintonia

com o tripé universitário, as DCNs reforça a necessidade dos cursos de jornalismo observarem o incentivo à pesquisa e à extensão nos projetos políticos pedagógicos “como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã.” (BRASIL, 2013, p. 2).

Concernente ao jornalismo científico, é possível encontrar nos conhecimentos e habilidades esperados dos egressos indícios de uma compreensão da especialidade. Entre as Competências Pragmáticas que o recém-formado em jornalismo deve estar apto a desempenhar ao final do curso está “traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada” (BRASIL, 2013, p. 4), demonstrando que há uma preocupação por parte do meio acadêmico e profissional, principais envolvidos na produção do documento, em se adaptarem às demandas de uma sociedade cada vez mais afetada pelo conhecimento científico e tecnológico. Entretanto, após experiência no estágio curricular não-obrigatório e posteriores leituras, percebi que apenas a tradução para a linguagem jornalística não é suficiente para dar conta de como o conhecimento científico e tecnológico estão presentes na realidade, indo muito além da sua linguagem técnico-científica, como defendido por Cascais (2003) e Bueno (2012).

Para responder a questão proposta, a pesquisa tem três **objetivos principais**: (1) identificar ações formativas que contemplam o jornalismo científico voltadas aos estudantes da graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina; (2) descrever como o jornalismo científico é compreendido em diferentes espaços formativos; e (3) descrever como se dá a formação para o jornalismo científico nestes espaços formativos orientados institucionalmente para o ensino, a pesquisa, a extensão e o estágio, evidenciando as particularidades que cada atividade pedagógica proporciona à formação universitária. Os **objetivos específicos** são levantar documentos e informações de questionários para reconhecer como o curso se estrutura e como integra o jornalismo científico em seu projeto pedagógico; mapear espaços formativos que envolvem o jornalismo científico e organizá-los em ensino, pesquisa e extensão; investigar como, na prática, o jornalismo científico integra as atividades formativas



identificadas; investigar como os sujeitos de pesquisa percebem o jornalismo científico; organizar os aspectos comuns identificados nas falas dos entrevistados em categorias; analisar como esses aspectos comuns compõem a formação para o jornalismo científico na UFSC.

Os procedimentos metodológicos são organizados em duas etapas, a primeira, a fase exploratória, é formada pelo levantamento e coleta de dados e a segunda, a fase de aprofundamento, composta pela análise dos dados obtidos. O **método** adotado é o estudo de caso, por fornecer um “exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade de um fenômeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o caráter unitário da amostra, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenômeno na sua totalidade” (GREENWOOD, 1963, p. 331). Para tanto, utilizo a análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas reflexivas com o corpo docente, a coordenação do curso e estudantes para coleta de dados. Busco nos currículos e banco de dados da universidade registros das atividades pedagógicas e as classifico considerando como são registradas institucionalmente em ações de ensino, de pesquisa ou de extensão. Por fim, analiso os objetos tendo como contexto analítico o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as políticas institucionais para a pesquisa e a extensão cruzando com as informações obtidas nas entrevistas. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de descrever aspectos mais objetivos, como exercícios desenvolvidos, até percepções mais subjetivas como concepções sobre o jornalismo científico. A análise das entrevistas visa identificar falas significativas para colocar em evidência os aspectos comuns, reconhecidos nos relatos dos entrevistados. Esse processo analítico fundamenta a caracterização dos elementos constitutivos do caso estudado em categorias. As categorias não são construídas *a priori* mas emergiram do que se estudou e do que se apropriou dos diálogos travados. O objetivo é reunir peças que constituam a formação do estudante para identificar como o jornalismo científico é compreendido na teoria, nos documentos, e como é mobilizado na prática, com os profissionais responsáveis pelas atividades selecionadas. Ao final da análise dos dados, apresento os espaços formativos que envolvem o jornalismo científico em suas atividades em diferentes âmbitos, identificando quais os exercícios acionam e as compreensões em relação ao tema.

Esta pesquisa se organiza em três capítulos, no **primeiro** trago conceitos sobre o conhecimento científico e o conhecimento jornalístico, buscando expor suas diferenças e similaridades tendo como referência a contraposição proposta por Adelmo Genro Filho (1989) entre a singularidade do jornalismo e a universalidade da ciência. O trabalho de Genro Filho é considerado pioneiro por avançar no que, até então, se alternava entre a descrição das técnicas e procedimentos jornalísticos e as abordagens que percebem o jornalismo como simples instrumento de dominação. Genro Filho avança ao explorar o conhecimento do jornalismo como sua especificidade. Neste capítulo também faço um percurso sobre a prática do jornalismo científico brasileiro e contextualizo os estudos da divulgação científica. Exponho as funções e disfunções do jornalismo científico e, ao fim, apresento os modelos de comunicação pública da ciência, sendo o modelo do deficit cognitivo o que figura como maior desafio para o jornalismo científico brasileiro. Como modo de superar este modelo, reúno autores que enxergam na formação crítica para o jornalismo científico uma possibilidade de ultrapassar suas contradições.

Tendo em vista perspectivas sobre a formação para o jornalismo científico, discuto aspectos sobre este assunto no **segundo** capítulo. Introduzo os conceitos de educação e formação, para elucidar como integram o processo formativo universitário brasileiro, que também será apresentado, tendo em vista o paradigma da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faço um percurso histórico sobre as experiências formativas em jornalismo científico no Brasil. Ao me aproximar do objeto empírico, faço um breve resumo sobre a história do curso de jornalismo da UFSC, que tem particularidades em relação aos demais cursos no Brasil. Em seguida, apresento informações sobre procedimentos metodológicos que integram a fase exploratória da pesquisa e realizo o levantamento de iniciativas sobre a formação para o jornalismo científico na UFSC até a atualidade. Com os documentos organizo um mapeamento dos espaços formativos que possibilitam a formação para o jornalismo científico, classificando em práticas de ensino, pesquisa e extensão. Acrescento o estágio, tendo em vista a associação estabelecida com a Agência de Comunicação da UFSC (Agecom), que anualmente recebe estudantes do curso de jornalismo para integrar a equipe de estagiários da Coordenação de Jornalismo e Divulgação Científica.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são detalhados no **terceiro** capítulo, tendo como modelo metodológico o estudo de caso (YIN, 2005; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GREENWOOD, 1983). Nele explicito como se deu a fase de aprofundamento, delimitação e análise de dados. Utilizo a técnica de triangulação de dados para cruzar as informações da análise documental com os registros que regulamentam as iniciativas formativas, das informações de questionário com docentes e das entrevistas semiestruturadas reflexivas. Organizo as ações formativas em ensino, pesquisa, extensão e estágio, descrevo sua organização e exercícios promovidos envolvendo o jornalismo científico, procurando desvelar a compreensão do jornalismo científico nessas atividades. Ao final, espero ser possível apontar potencialidades oferecidas em cada atividade pedagógica para a formação dos futuros jornalistas.



## 1 - JORNALISMO E CIÊNCIA

*“Nós começamos confusos, e terminamos confusos num nível mais elevado”*

Alan Chalmers

José Hamilton Ribeiro, um dos jornalistas mais premiados do jornalismo científico brasileiro<sup>7</sup>, quando presidente da Associação Brasileira de Jornalismo Científico<sup>8</sup> - apresentou um questionamento pertinente na abertura do 6º Congresso Brasileiro de Jornalismo Científico, realizado em 2000 em Florianópolis: O jornalismo científico é jornalismo ou científico? (RIBEIRO, 2000). Para o autor não há dúvidas que seja jornalismo. No entanto, esta certeza não é unânime entre os profissionais da área e tampouco entre o público leigo.

Para tentar tornar mais claro de onde a pesquisa parte e entende o jornalismo científico, neste capítulo é feita uma revisão conceitual sobre a ciência e o jornalismo, a partir dos conceitos de conhecimento científico e jornalístico, para então traçar um panorama da divulgação científica e do jornalismo científico brasileiro até a atualidade. Mais do que apresentar conceitos fechados, o intuito é expor como os fenômenos sociais se apresentam na atualidade e estabelecem relações entre si.

### 1.1 Conhecimento científico

O que é ciência, afinal? Indaga Alan Chalmers. Apresento nesta primeira parte, um breve olhar sobre as visões de ciência e da sociologia da ciência. Não busco aprofundar a discussão sobre a filosofia da

---

<sup>7</sup>O repórter já ganhou seis prêmios Essos (sendo três na categoria Informação científica) e um prêmio José Reis de Divulgação Científica, iniciativa do CNPQ. Disponível em <<https://goo.gl/sDXnic>> . Acesso em 13 de outubro de 2017.

<sup>8</sup>A ABJC encontra-se paralisada desde 2015 por problemas jurídicos e financeiros. Disponível em <<https://goo.gl/F54USW>> . Acesso em 13 de outubro de 2017.

ciência, nem comparar as áreas do conhecimento ou questionar o caráter de cientificidade dos conhecimentos. Antes de tudo, a intenção é destacar a presença do conhecimento científico nas relações sociais, reconhecendo sua historicidade, e da necessidade de falar sobre a relação entre a ciência, tecnologia e a sociedade (CTS).

De acordo com Pedro Demo, o trabalho científico possui aspectos do senso-comum e da ideologia.

Encontramos senso-comum porque não somos capazes de discursar sobre todos assuntos com conhecimento especializado (...). Qualquer tema de pesquisa é bastante amplo, para nos colocar questões que escapam à nossa especialização. Encontramos ideologia na produção científica porque, sendo a ciência um fenômeno social, não pode escapar ao posicionamento político. (DEMO, 1985, p. 15)

Para o autor, o critério de distinção do conhecimento científico para o senso-comum é “a falta de suficiente espírito crítico no tratamento do fenômeno traduzido em características, tais como: sem profundidade, sem rigor lógico, imediatista, crédulo, etc.” (DEMO, 1985, p. 14). O senso-comum tem suas potencialidades e seus conhecimentos estão em constante relação com o conhecimento científico e outros conhecimentos. Ademais, como aponta SILVA (2012),

não é mais possível produzir conhecimentos, especialmente nas Ciências Sociais, sem se considerar os saberes que emergem das relações sociais vividas pelos sujeitos, que surgem da arte, da religião, da Filosofia, do senso comum e das dimensões afetivas próprias da lógica humana. Todos os indivíduos estão influenciados por estes potenciais simbólicos que interferem em seus fazeres científicos (saberes escolarizados). (SILVA, 2012, p. 8)

No jornalismo científico a ideia de senso-comum é por vezes entendida como o público, percepção que reflete nos produtos jornalísticos, daí a necessidade de esclarecer brevemente seu conceito.

Os estudos em História da Ciência como institucionalizaram-se hoje, sistematizando as demarcações científicas daquilo que em determinada época entendia-se como ciência, “nasce ligada à própria ciência moderna. Muito mais do que uma história, ela é uma justificativa da Ciência que estava se formando” entre os séculos XVIII e XIX (GOLDFARB, 1995, p. 11). Em seus primórdios a concepção de ciência moderna estava ligada à observação, se firmava no “tripé ‘precisão + previsão + experimentação’ a fim de conseguir eficiência, perseguindo o ideal de dominação da natureza.” (FERREIRA; MARTINS, 2009, p. 6). Como consequência, as percepções mais comuns dos leigos em relação à ciência na atualidade remetem aos conhecimentos da física, da matemática, da biologia, da química, enfim, às ciências exatas e da vida. Assim, áreas das ciências sociais e humanas, igualmente importantes para o desenvolvimento da humanidade, foram reconhecidas tardiamente como ciência, ganhando esse status apenas no início do século XX.

Para Chalmers não é possível criar uma única categoria de ciência, onde determinadas áreas do conhecimento se encaixam ou não nesta pretensa divisão, ao invés disso pode-se

investigar quais seus objetivos e os meios usados para conseguir estes objetivos e o grau de sucesso conseguido. Podemos tentar qualquer área do conhecimento criticando seus objetivos, criticando a propriedade dos métodos usados para atingir esses objetivos, confrontando-a com meios alternativos e superiores de atingir os mesmos objetivos e assim por diante. (CHALMERS, 1993, p. 215)

Reforçar esta perspectiva em relação à ciência, alerta Chalmers, torna-se necessária para combater o que ele chama de *ideologia da ciência*, que “envolve o uso do conceito dúbio de ciência e o conceito igualmente dúbio de verdade, frequentemente associado a ele,

geralmente na defesa de posições conservadoras” (CHALMERS, 1993, p. 215). Seu alerta é para que não se caia na armadilha da hierarquia das ciências, em que um conhecimento é mais valorizado que o outro, mas reconhece que sua preocupação com a filosofia e a metodologia das ciências não está presente entre os cientistas. Em decorrência da mitificação da ciência surgem visões deformadas da atividade científica que afetam não apenas o meio científico, mas especialmente o público leigo.

A força de concepções até mesmo ultrapassadas da ciência persistem até hoje, são (re)produzidas não só por jornalistas, mas também por professores do ensino de ciências como elucidaram Pérez *et al* (2001). No esquema sistematizado pelos autores sobre as imagens deformadas do trabalho científico, podemos identificar influências de ideias empiristas, neutras e individualistas da ciência. Ainda que o interesse da pesquisa estivesse focado no ensino de ciências, o trabalho apresenta grande relevância para entender como a ciência é vista hoje não apenas em sala de aula, mas, como os próprios autores concluíram, “a imagem da ciência que os professores (e muitos cientistas) possuem diferencia-se pouco, ou melhor, não suficientemente, das que podem ser expressas por qualquer cidadão, e afasta-se das concepções atuais sobre a natureza da ciência.” (PÉREZ *et al*, 2001, p. 136).

A visão **Concepção empírico-indutivista** coincide com a ideia de “descoberta” científica, transmitida por filmes, histórias em quadrinhos, a imprensa e pelos meios de comunicação em geral. A **Visão rígida** percebe o método científico como um conjunto de etapas a seguir mecanicamente. Distorce a natureza do trabalho científico, essencialmente incerto e reflexivo, por se preocupar em evitar a ambiguidade e em assegurar a fiabilidade das avaliações. A **Visão problemática e ahistórica**

“transmitem-se os conhecimentos já elaborados, sem mostrar os problemas que lhe deram origem, qual foi a sua evolução, as dificuldades encontradas etc., e não dando igualmente a conhecer as limitações do conhecimento científico atual nem as perspectivas que, entretanto, se abrem.” (PÉREZ *et al*, p. 131).



O jornalismo científico colabora com esta percepção, reproduzindo essa visão no modelo do deficit cognitivo, que será descrito mais à frente.

A **Visão exclusivamente analítica** “destaca divisão parcelar dos estudos, o seu carácter limitado, simplificador. Porém, esquece os esforços posteriores de unificação e de construção de corpos coerentes de conhecimentos cada vez mais amplos” (PÉREZ et al, p. 132). A **Visão acumulativa de crescimento linear** apresenta o desenvolvimento científico como fruto de um crescimento linear, puramente acumulativo, ignorando crises e remodelações internas, causadas por processos científicos que não obedecem um modelo definido de mudança científica. É uma visão complementar à visão rígida, também presente em modelos comuns de divulgação científica, um bom exemplo são as teorias de física mecânica e física quântica.

**Visão individualista e elitista** ignora o papel do trabalho coletivo e cooperativo das ciências. Não se faz um esforço para tornar a ciência acessível, nem para mostrar o seu carácter de construção humana, em que não faltam hesitações nem erros. (PÉREZ et al, p. 133). A problemática desta percepção é mais social do que científica, pois personaliza o trabalho científico em apenas uma pessoa, transmitindo a imagem dos cientistas como gênios isolados e dotados de uma inteligência exclusiva às minorias. Esta percepção contribui para o elitismo científico, já que o trabalho científico seria um domínio reservado a minorias, vem carregada de discriminações sociais e de gênero, ao apresentar uma imagem eminente masculina da atividade científica.

**Visão socialmente neutra da ciência**, em que “esquecem-se as complexas relações entre ciência, tecnologia, sociedade (CTS) e proporciona-se uma imagem deformada dos cientistas como seres ‘acima do bem e do mal’, fechados em torres de marfim e alheios à necessidade de fazer opções”. (PÉREZ et al, p. 133). Os autores reforçam como os meios de comunicação têm relação profunda com esta visão e reconhecem que as coberturas da imprensa, como as de desastres ambientais provocados por determinados desenvolvimentos científicos, têm começado a relacionar a ciência com suas influências e implicações sociais.

As visões deformadas da ciência influenciam e são influenciadas pela divulgação científica e jornalismo científico - como será destacado posteriormente nos modelos de comunicação pública da ciência. Conhecer estas visões é importante para conscientização daqueles profissionais que lidam com a ciência, seja jornalistas, professores ou cientistas. Perceber a existência de uma visão ingênua da ciência é o primeiro passo para extrair críticas do seu fazer e da sua divulgação, propondo melhorias do que está sendo feito. Para os autores, a percepção da essência do trabalho científico deve passar pela

mudança de um pensamento, atitude e ação, baseados nas “evidências” do senso comum, para um raciocínio em termos de hipótese, por sua vez mais criativo e mais rigoroso (é necessário fundamentar e depois submeter as hipóteses à prova cuidadosamente, isto é, confrontar com o mundo, duvidar dos resultados e procurar a coerência global). (PÉREZ *et al*, 2001, p. 137).

Ademais esta essência do trabalho científico, entendida como demarcação científica para Pedro Demo, “não será feita apenas por elementos epistemológicos, mas também por elementos sociais” (DEMO, 1985, p. 9). O sociólogo organiza esses elementos em critérios internos e externos de científicidade. Os critérios internos destacados são a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação. O critério externo é conhecido como a intersubjetividade, “a ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar na demarcação científica” e pode ser encontrada na comparação crítica, na divulgação e no reconhecimento generalizado (DEMO, 1985, p. 16-17). A perspectiva do autor sobre a ciência propõe acentuar o débito social da ciência e seu caráter de produto social, “assumindo características históricas de um fenômeno em constante processo de formação” (DEMO, 1985, p. 18).

Assim, os estudos sobre a ciência que iniciaram essencialmente envoltos da filosofia da ciência, da epistemologia e da história, passaram a ser investigados pela dimensão social do conhecimento e não apenas epistemológico, caracterizando os estudos em sociologia do conhecimento. A sociologia do conhecimento surge na Europa e se

desenvolve nos Estados Unidos em meados do século XX e seu resultado mais relevante é a “formação de uma consciência crítica a respeito dos condicionantes sociais da produção científica” (DEMO, 1985, p. 9). A sociologia do conhecimento trouxe uma nova dimensão para o debate epistemológico e metodológico abordando

as relações entre ciência e sociedade, dimensões socioculturais para a construção do conhecimento, o *habitus* científico, as dimensões empíricas do conhecimento, o papel das abstrações e generalizações, as interações entre saber científico e saberes populares e os lugares especiais construídos para a produção de conhecimentos, como é o caso da universidade, etc. (SILVA, 2012, p. 7)

Apesar de ter sido fruto de debate em outras épocas por diferentes teóricos, a sistematização da sociologia do conhecimento no início do século XX foi imprescindível para a crítica ao positivismo. A corrente positivista é um paradigma essencial para entender como a ciência é vista na atualidade, suas marcas estão presentes nas visões da ciência já apresentadas anteriormente, e, mesmo com diversos problemas, esta filosofia continua tendo considerável influência. Chalmers aponta dois aspectos intrigantes da ascensão do positivismo:

Um é que ele ocorreu numa época em que, com o advento da física quântica e da teoria da relatividade de Einstein, a física estava avançando espetacularmente e era muito difícil conciliá-la com o positivismo. Outro aspecto intrigante: já em 1934, Karl Popper em Viena e Gaston Bachelard na França tinham ambos publicado obras que continham refutações consideravelmente conclusivas do positivismo, e, no entanto, isso não diminuiu a maré do positivismo. (CHALMERS, 1993, p. 15)

Pelo contrário, a maré do positivismo influencia até hoje o conhecimento científico, com a ideia de que a ciência proverá o

progresso necessário para avançarmos, e, como apontam Meditsch (1992) e Medina (2008), suas marcas continuam presentes no trabalho e estudos jornalísticos, consequentemente também no jornalismo científico.

Assim, ao passar a considerar, entre outros aspectos, a ciência e sua relação com a sociedade, o conhecimento científico abre-se mais para as críticas do trabalho e resultados científicos. Antes isolados em uma torre de marfim, os cientistas passam a ser questionados e seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, anteriormente aceitos como neutros e objetivos, começam a ser questionados, assim como as produções científicas e tecnológicas, que no início do século XX tiveram considerável participação nas Guerras Mundiais. Portanto, a sociologia do conhecimento pôde contrapor os princípios do positivismo e, como assinalado por Enio Silva, “se quisermos sair do impasse imposto pelo positivismo às Ciências Humanas, precisamos superar o paradigma controlador e manipulador da ciência moderna. É preciso ver que toda ciência é *práxis* social.” (SILVA, 2012, p. 59).

O espaço aberto pela sociologia do conhecimento possibilitou, a partir da década de 1960, o desenvolvimento dos estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), campo de trabalho não apenas da investigação acadêmica, mas também de políticas públicas.

Suas abordagens são de caráter crítico, perante a tradicional imagem essencialista da C&T, e de caráter interdisciplinar, por coincidir em disciplinas como a filosofia, a história e a sociologia da ciência, além de relacioná-las com a política e a economia, por exemplo. Ocupam-se, primordialmente, em estudar a dimensão social da ciência e da tecnologia, tanto do ponto de vista de seus antecedentes como de suas consequências. (VALÉRIO; BAZZO, 2006, p. 33-34)

A característica essencial destes estudos é o reconhecimento da complexidade da relação entre a tríade ciência, tecnologia e sociedade, e

por propor analisar suas recíprocas influências para superar a ingênua aplicação da relação linear entre elas. A visão linear de desenvolvimento pode ser sistematizada pelo esquema: + Ciência = + Tecnologia = + Riqueza = + Bem-estar social. (VAZ; FAGUNDES; PINHEIRO, 2009, p. 107). O modelo de acúmulo tem influências positivistas, já que presume que quanto mais desenvolvimento científico e tecnológico, melhor seria a qualidade de vida da sociedade. Esta concepção entrou em crise, quando tornava-se cada vez mais comum as consequências maléficas ligadas à ciência, como a poluição ambiental, acidentes nucleares e a bomba atômica.

Com esta “inspiração” surgiram os estudos precursores da CTS, batizado como “Programa Forte” da Universidade de Edimburgo na Escócia, a iniciativa dava ênfase “na dimensão social antecedente ao desenvolvimento científico-tecnológico, centrando-se na explicação da origem das teorias científicas e, portanto, da ciência como processo” (VAZ; FAGUNDES; PINHEIRO, 2009, p. 107). O CTS tornou-se popular na década de 1980, quando Europa e Estados Unidos adotaram essa perspectiva para análises acadêmicas e da educação básica (SCHNORR; RODRIGUES, 2014, p.3) e nos últimos anos vem ganhando espaço em países periféricos, como o Brasil (VALÉRIO; BAZZO, p. 34).

Na CTS, além de considerar o contexto processual da ciência, a sociedade passou a ter papel mais importante, em que não é apenas “influenciado” pelos conhecimentos da ciência e da tecnologia, mas tem papel crítico e reflexivo nesta relação. Assim, o senso-comum, que era visto apenas como leigos isolados da ciência, passa a ser entendido como cidadão que deve se apropriar do conhecimento científico e tecnológico para embasar suas decisões. "Suas análises visam extrapolar a tradicional e fragmentada dimensão acadêmica e colocam o processo tecnocientífico no contexto social, defendendo, assim, a participação democrática na orientação do seu desenvolvimento." (VALÉRIO; BAZZO, 2006, p. 34).

Mais do que debate acadêmico, a tríade CTS é entendida como política pública estratégica, para desenvolvimento das nações e dos povos. A Declaração “Ciência para o Século XXI: uma visão nova e uma base de ação Conferência Mundial sobre Ciência”, de Santo

Domingo, e a “Declaração sobre a ciência e o uso do conhecimento científico”, assinada em Budapeste, ambas redigidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1999, estabelecem parâmetros para nortear políticas públicas estatais, tendo como perspectiva a efetivação de uma cultura em que relação com a ciência seja mais democrática. Para promoção da democratização da ciência, a Unesco estipula três objetivos principais: aumentar o número de beneficiados de forma direta pelo progresso das pesquisas de ciência e tecnologia; expandir o acesso à ciência; e “exercer controle social sobre a C&T e sobre a orientação dada a ela, através da adoção de opções morais e políticas, consensuais e explícitas.” (UNESCO, 2005, p. 14)

Os documentos norteadores para a educação mundial apresentam uma percepção crítica “quanto à dimensão ética da ciência e da tecnologia, ao relatar que a ciência deve ser entendida como um bem comum da humanidade e suas aplicações devem servir a propósitos humanitários” (UNESCO, 2005, p. 8) e orientam que “a prática da pesquisa científica e o uso do conhecimento advindo dessa pesquisa devem sempre ter como objetivo o bem-estar da humanidade, aí incluída a redução da pobreza, o respeito à dignidade e aos direitos dos seres humanos e ao meio ambiente global.” (UNESCO, 2005, p. 38). Com recomendações para a educação desde os primeiros anos escolares até as práticas na pós-graduação, o grande objetivo destes documentos é colaborar com uma cooperação mundial entre cientistas, representantes do governo e os cidadãos, promovendo a reflexão crítica acerca dos conhecimentos científicos, para evitar uma tecnocracia alienante, e sejam empregadas de modo consciente por estes diferentes sujeitos.

Esta cooperação passa pela apropriação do conhecimento científico por parte da população, possível a partir da popularização da C&T, por meio de ações de divulgação científica, alfabetização-científica e consolidação de uma cultura científica. “A busca de atividades de popularização da C&T é um componente central da cultura, da consciência social e da inteligência coletiva.” (UNESCO, 2005, p. 23) e deve considerar e contribuir para a valorização dos conhecimentos nativos, porque “o principal objetivo da construção de uma cultura científica transdisciplinar – nas ciências exatas, naturais, humanas e sociais – que o povo de um país possa ver como sua, exige

que seja dada prioridade a pesquisas socialmente úteis e culturalmente relevantes.” (UNESCO, 2005, p. 24).

Portanto, para que este ideal de relação CTS seja realizável, parte significativa da estratégia de implementação está delegada à popularização dos conhecimentos científicos para os cidadãos. As políticas públicas, maior responsável pela promoção da cultura científica, devem considerar em suas estratégias a comunicação da ciência, com o propósito que estes conhecimentos sejam apreendidos e façam parte de um reordenamento da relação entre o conhecimento científico, seus produtos e a sociedade.

O jornalismo científico, como prática de divulgação científica, está inserida nas diretrizes orientadoras quando estas destacam ser “necessário desenvolver e expandir a informação científica em todas as culturas e em todos os setores da sociedade” (UNESCO, 2005. p. 34).

## 1.2 - Conhecimento jornalístico

*“É preciso estar atento e forte*

*Não temos tempo de temer a morte”*

Caetano Veloso

A concepção de que o jornalismo é uma forma social de conhecimento, apresentada por Adelmo Genro Filho (1987) em seu principal trabalho *O Segredo da Pirâmide - Por uma teoria marxista do jornalismo*, propõe uma percepção epistemológica do fenômeno jornalístico, criticando e buscando superar as perspectivas funcionalistas e manipuladoras da atividade. A compreensão do jornalismo como forma de conhecimento possibilitou sua análise a partir das lentes da psicologia cognitiva, da aprendizagem e da relação com outros tipos de conhecimento que complementam os estudos da prática e dos produtos jornalísticos.

Esta pesquisa vale-se do conceito de conhecimento jornalístico para compreender suas diferenças e similaridades ao conhecimento científico, perpassado pelas diferenças dessas produções sociais e as potencialidades que seu entendimento proporcionam para o jornalismo científico. Assim, apresenta-se historicamente as propostas mais conhecidas no Brasil sobre o conhecimento jornalístico, em Park (1940), Genro Filho (1987) e Meditsch (1992; 1997), aproximando da discussão sobre o positivismo no jornalismo, corrente científica que exerceu grande influência, no final do século XIX, para construção do modelo anglo-saxônico de jornalismo, do qual o jornalismo brasileiro é derivado (MEDINA, 2008).

A objetividade e a neutralidade que continuam rondando as visões públicas da ciência parecem estar longe de se afastar da percepção pública do jornalismo. A influência racionalista-positivista na prática jornalística e na prática científica está relacionada desde a origem da construção metodológica de ambas as atividades na modernidade (MEDINA, 2008). A filosofia positivista orientou de tal modo a humanidade ocidental no final do século XIX e por todo o século XX que até hoje quem não a conhece entende o mundo por meio de sua lógica sem nem se dar conta das suas leis (MEDINA, 2008, p.21) - no caso do Brasil a filosofia positivista ultrapassa as relações sociais e fixa-se no símbolo máximo da nação sob o dístico da bandeira brasileira: ordem e progresso.

A ideologia positivista foi atraente pelo seu apelo moral por uma teoria da humanidade, presente na filosofia, na política e na religião, além de representar um novo modo de ver o mundo, agir e pensar “propunha-se que deixassem de acreditar em Deus para acreditar na Humanidade e em sua Ciência.” (MEDITSCH, 1992, p. 46). Assim, práticas sociais como “a ciência, o jornalismo e a educação foram sensíveis ao discurso e o dogmatizaram em suas metodologias operacionais” (MEDINA, 2008, p. 25). Na busca pela verdade dos fatos, o jornalismo reproduziu o método da ciência, servindo-se das gramáticas que se disciplinaram no ambiente cientificista, deste modo, “o real como objeto de conhecimento frequenta a oficina das ciências como frequenta a oficina jornalística.” (MEDINA, 2008, p. 27). Esta concepção firmou-se especialmente no jornalismo anglo-saxônico - do qual o jornalismo brasileiro é derivado - cujos princípios metodológicos



não têm origem apenas no positivismo de Auguste Comte, mas também do racionalismo de René Descartes, que posteriormente foram reafirmados pela sociologia funcionalista.

Os cânones positivistas estão evidenciados no jornalismo desde a formação universitária, que nasce no final do século XIX, até os manuais e práticas jornalísticas nas redações, marcadas pela

[...] noção de real e relação objetiva com o real; a tendência para diagnosticar o acontecimento social no âmbito da invariabilidade das leis naturais; a ênfase na utilidade pública dos serviços informativos; o tom afirmativo perante os fatos jornalísticos; a busca obsessiva pela precisão dos dados como valor de mercado; a fuga das abstrações; a delimitação de fatos determinados. (...) Reproduzem-se em práticas profissionais os dogmas propostos por Comte: a aposta na objetividade da informação, seu realismo positivo, a afirmação de dados concretos de determinado fenômeno, a precisão da linguagem. (MEDINA, 2008, p. 24-25)

No entanto, jornalismo não é ciência (MEDITSCH, 1992, p. 53), seus métodos, interesses, objetivos e objetos são outros. Então, se por um lado a reprodução da filosofia positivista se dá de modo natural e inconsciente no dia a dia, por outro desde o século passado estudiosos tentam superar suas influências em diferentes práticas sociais como na ciência, já apresentado anteriormente, e no jornalismo, que se discutirá a seguir.

Para Eduardo Meditsch (1992), a superação do positivismo se dá não apenas pela crítica à ideologia evolucionista, mas também criticando “a ideia de uma razão trans-histórica e histórica e extra-social. (...) A crítica da razão não significa o abandono da razão, mas a sua apropriação consciente como criação histórica” (MEDITSCH, 1992, p. 51). Portanto, é necessário ultrapassar as noções de leis, independente se são dadas por Deus, a Natureza ou a História, pois a lei é criação da sociedade. É pela conscientização que o sujeito poderá se reconhecer

como parte da sociedade e, mais que isso, como ocupante de uma posição específica dentro dela, “e ser capaz de contribuir com uma práxis efetiva de transformação” (MEDITSCH, 1992, p. 51).

As influências positivistas no percurso histórico das tentativas de teorização do jornalismo podem ser identificadas no trabalho pioneiro de Robert Park que, em 1940, propôs uma perspectiva epistemológica para o jornalismo em seu artigo *A notícia como forma de conhecimento*. É oportuno assinalar que o autor desenvolveu seus estudos influenciado pela perspectiva da práxis e da empiria pragmatista em sua formação, tanto nos Estados Unidos quanto na Alemanha, o que reflete diretamente no modo como Park desenvolve seu estudo e compreende a realidade, “percebida como uma forma de construção que se dá no movimento de interação e troca entre os sujeitos em um contexto social” (MELO, 2013, p. 2).

Como estudo precursor, reflete percepções do que o jornalismo representava, à época, como observa Melo (2013) ao esclarecer que o sociólogo não distinguia a notícia do jornalismo ou de outros gêneros jornalísticos.

Assim, a imaturidade da própria organização jornalística reflete-se nas denominações do autor. E, apesar de seu esforço ser exatamente o de defender um lugar singular para o jornalismo como forma de conhecimento o autor acaba, pelo uso de termos muito técnicos para se referir ao jornalismo por fazer uma indistinção entre forma e saber, entre gênero e área de conhecimento. (MELO, 2013, p. 4)

Não só a compreensão da atividade jornalística repercute no desenvolvimento do trabalho de Park. Para Adelmo Genro Filho o referencial teórico que o americano utilizou para propor uma epistemologia do jornalismo não o permitiu aprofundar no fenômeno jornalístico e suas potencialidades. A crítica refere-se ao modo como o conhecimento é entendido.

Certamente, partindo dos pressupostos teóricos que adota, Park não poderia ir além da função orgânica da notícia e da atividade jornalística, em que pese algumas pistas não desprezíveis que ele oferece. Ele aceita a classificação "pragmática" sobre o conhecimento feita por William James, o que compromete suas conclusões. (GENRO FILHO, 1989, p. 57)

Ao apresentar o *continuum* formado de um lado pelo “conhecimento de”, que refere-se ao conhecimento pessoal, senso-comum que não ultrapassa o fenômeno, e de outro pelo “conhecimento de trato”, atribuído ao conhecimento formal, sistemático, científico, Park carrega uma percepção pragmática do conhecimento. Este modo de entender o conhecimento influencia diretamente em como o autor percebe o fenômeno jornalístico, descrevendo quais suas funções sociais e suas diferenças para outros tipos de conhecimento. “A notícia (...) é algo que possui um interesse pragmático mais que apreciativo para aquele que ouve ou lê. A notícia é limitada a eventos que causam mudanças súbitas e decisivas, quase sempre.” (PARK, 1970, p. 65).

Portanto, o conhecimento do jornalismo cumpriria a função de mediatizar o real para os indivíduos, registrando eventos conforme o interesse público e obedecendo a processos de seleção das notícias. “Assim, a notícia ao ser apresentada ao público assemelha-se à experiência direta do sujeito com o real, já que a mediatização jornalística busca meramente relatar os fatos, sem necessariamente interpretá-los ou ordená-los.” (MELO, 2013, p. 10). Deste modo, o conhecimento do jornalismo é concebido como reflexo, espelho da realidade. Consequentemente,

[...] o conteúdo atribuído por Park é o de um conhecimento elementar e, ao mesmo tempo, ‘positivo’ nos termos em que foi definido por Auguste Comte. (...) Acaba definindo o conhecimento produzido pelo jornalismo com um mero reflexo empírico e necessariamente acrítico, cuja função é somente integrar os indivíduos no “status quo”, situá-lo e adaptá-lo na organicidade

social vigente. O jornalismo teria, assim, uma função estritamente ‘positiva’ em relação à sociedade civil burguesa, tomada esta como referência universal. (GENRO FILHO, 1989, p. 58)

Para Park, “o conceito de conhecimento não deve ser entendido na acepção vulgar do positivismo, e sim como momento da práxis, vale dizer, como dimensão simbólica da apropriação social do homem sobre a realidade.” (GENRO FILHO, 1989, p. 15). Logo, assim como no trabalho científico, o conhecimento positivista apresenta-se como um desafio a ser ultrapassado na prática jornalística.

No entanto, as teorias que vieram após a proposta de Park não buscaram investigar o conhecimento do jornalismo, os interesses rondavam as implicações sociais do jornalismo a partir de perspectivas principalmente das Ciências Sociais. Para se ter uma dimensão, é a relação entre jornalismo e sociedade que assume a centralidade em teorias como a teoria do espelho, construcionista, estruturalista, do agenda-setting e da teoria crítica. Entretanto, Adelmo Genro Filho destaca que nenhuma delas buscava entender o jornalismo como fenômeno social e, por isso, não conseguiram identificar sua verdadeira essência (GENRO FILHO, 1987, p. 15).

A teoria de Adelmo Genro Filho para o jornalismo é estruturada a partir da (e na) relação dialética das categorias hegelianas de singular, particular e universal, empregadas anteriormente por Luckács para elaborar uma teoria da arte, que representam cada uma delas aspectos objetivos da realidade. Assim,

[...] Genro Filho assume uma postura epistemológica ao propor a ideia de tratar da singularidade dos fatos a partir de um ponto de vista teórico, considerando-a num sentido filosófico (...) Esses conceitos, afirma, expressam conexões lógicas fundamentais do pensamento e dão conta de produzir conhecimento a partir das relações que estabelecem entre si.” (LUCKMAN, 2013, p. 64).

A diferença entre os conhecimentos está relacionada com as categorias dialéticas, o conhecimento universal é o que busca a ciência, a cultura constitui o conhecimento particular e o conhecimento do jornalismo encontra-se na singularidade.

Somente o aparecimento histórico do jornalismo implica uma modalidade de conhecimento social que, a partir de um movimento lógico oposto ao movimento que anima a ciência, constrói-se deliberada e conscientemente na direção do singular. Como ponto de cristalização que recolhe os movimentos, para si convergentes, da particularidade e da universalidade (GENRO FILHO, 1989, p. 160).

Isto se dá porque a universalidade, a particularidade e a singularidade são a expressão das dimensões que compõem a realidade e compreendem em si as demais, numa relação relativa, formando um sistema em que sempre, em cada uma das dimensões, estão presentes as demais. “Nos fatos jornalísticos, como em qualquer outro fenômeno, coexistem essas três dimensões da realidade articuladas no contexto de uma determinada lógica.” (GENRO FILHO, 1989, p. 145). Mas diferente da ciência, que busca o conhecimento universal, a matéria prima do jornalismo é a experiência imediata, tende ao singular. Consequentemente, seus métodos de captação dos fenômenos se diferem, a ciência parte da hipótese, o jornalismo da pauta. (MEDITSCH, 1992, p. 54).

Enquanto a Ciência, abstraindo um aspecto de diferentes fatos, procura estabelecer as leis universais que regem as relações entre eles, o Jornalismo, como modo de conhecimento, tem a sua força na revelação do fato mesmo, em sua singularidade, incluindo os aspectos forçosamente desprezados pelo modo de conhecimento da Ciência. (MEDITSCH, 1992, p. 56)

Assim, como apontado por PÉREZ (2001, p. 137), o trabalho científico busca, a partir de “evidências” do senso comum, fazer recortes abstratos da realidade, para raciocinar em termos de hipóteses com base em um sistema teórico para obter um pensamento mais rigoroso. Já o recorte abstrato do jornalismo “é substituído pelo ideal de apreender o fato de todos os pontos de vista relevantes, ou seja, em sua especificidade” (MEDITSCH, 1992, p. 56). Deste modo, o novo no jornalismo, ao contrário da ciência, encontra na singularidade “a estrutura interna através da qual se cristaliza a significação trazida pelo particular e o universal que foram superados”, negados, mas mantidos como o horizonte do conteúdo (GENRO FILHO, 1989, p. 163). Esta maneira de revelar a novidade tem uma potencialidade crítica em comparação com a ciência já que o novo surge sempre da singularidade e ela “tende a ser crítica porque é a realidade transbordando do conceito, a realidade se recriando e se diferenciando de si mesma.” (GENRO FILHO, 1989, p. 63).

Neste sentido, Meditsch aponta dois aspectos fundamentais em decorrência da velocidade desse modo de revelar o novo. O primeiro é que o jornalismo “é por natureza crítico, que aponta para crítica ainda quando não a persegue” porque sua velocidade “é tão mais rápida que há uma mudança qualitativa no resultado. Reforça sua cristalização do conhecimento produzido. A rapidez da emergência do novo, neste processo não permite a estabilidade e a regularidade da ordem positiva” (MEDITSCH, 1992, p. 56-57). O segundo aspecto, também resultante da velocidade da atividade jornalística, é sua relação com a objetividade determinada pelo positivismo da qual a ciência ainda encontra dificuldade para superar, devido à maneira como os enunciados jornalísticos participam do diálogo social. “Dado a proximidade com os fatos, com seus agentes e com os atingidos por eles, a subjetividade das notícias dificilmente é ocultada por sua objetividade formal” (MEDITSCH, 1992, p. 57).

Em relação ao conteúdo, o autor ressalta também uma característica fundamental do conhecimento jornalístico. Por se fixar na imediaticidade do real, o jornalismo opera no campo do senso comum, assim seu conteúdo necessariamente deve estar vinculado a um

contexto, ao contrário da ciência isola o texto do contexto. Por um lado, isto dificulta a sistematização e a acumulação dos conteúdos - e consequentemente do conhecimento - jornalísticos, mas por outro, “o conhecimento produzido pelo jornalismo é mais sintético e mais holístico do que aquele produzido pela ciência.” (MEDITSCH, 1997, p. 9).

O jornalismo como forma de conhecimento é ainda uma proposta teórica em desenvolvimento e vista com muitas ressalvas. Uma pergunta básica que se coloca é “Qual é o objetivo básico do jornalismo: a informação ou o conhecimento?” (TAMBOSI, 2005. p. 35). Para Tambosi o objetivo seria a informação, cabendo ao leitor formar conhecimento a partir da informação jornalística, o que já constitui o primeiro ponto de divergências entre os estudiosos. Mas as críticas não são exclusivas ao conhecimento jornalístico, já que toda forma de conhecimento é condicionado por seu contexto histórico e cultural e à subjetividade dos sujeitos envolvidos em sua produção, refletindo na maneira particular como é produzida. Ademais, a imagem da realidade produzida pelo jornalismo não procede apenas da realidade, mas se dá por uma série de fatores, como sua complexa relação produtiva, que envolve as organizações jornalísticas, diversos interesses políticos e econômicos, além de estar submetida ao modo como os jornalistas percebem a realidade (MEDITSCH, 1997, p. 10). Na perspectiva de Meditsch esta concepção prática possui três problemas:

1. A falta de **transparência** dos condicionantes internos à produção jornalística - já que, diferente da ciência que torna explícito seus objetivos e métodos, o jornalismo deixa pouco claro seus métodos de apuração, produção e objetivos;
2. A **velocidade** da sua produção, que apresenta-se como potencialidade, mas também como fragilidade por vezes afetar o conhecimento produzido de determinado fato; e
3. A **espetacularização** que envolve a prática jornalística e que não é um problema em si, mas é prejudicial quando técnicas narrativas e dramáticas são usadas para objetivos que não sejam cognitivos, mas meramente pela luta comercial ou para

persuasão. (MEDITSCH, 1997, p. 10).

Perceber o jornalismo como forma de conhecimento, consciente de suas fragilidades e potencialidades, é uma possibilidade de re-pensar este fenômeno social a partir de outras lentes, como o da filosofia e da sociologia do conhecimento. No âmbito do jornalismo científico, levantar questões acerca do conhecimento jornalístico é uma oportunidade de emergir um debate epistemológico, profícuo não apenas para esta especificidade jornalística, mas para a formação profissional do jornalista como um todo. Desta forma, “Considerar o jornalismo como modo de conhecimento implica também em aumentar a exigência sobre a formação profissional dos jornalistas, que deixam de ser meros comunicadores para se transformarem em produtores e reprodutores de conhecimento.” (MEDITSCH, 1997, p. 11).

### 1.3 - Jornalismo científico - quando os dois conhecimentos se encontram

*“Queremos notícia mais séria*

*Sobre a descoberta da antimatéria*

*e suas implicações*

*Na emancipação do homem*

*Das grandes populações*

*Homens pobres das cidades*

*Das estepes dos sertões”*

Gilberto Gil - 1976

O conhecimento produzido sobre o jornalismo científico está inserido, além dos estudos sobre o jornalismo, nos estudos da



divulgação científica, uma área interdisciplinar que aponta para uma forte interface entre as áreas de Comunicação, Educação, Ciência e Linguagem (ZANVETTOR; CALDAS, 2016). Apesar de o jornalismo científico ter se desenvolvido junto ao jornalismo brasileiro, no início no século XIX, com jornais que incluíam notícias e artigos de cunho científico ou divulgativo, fortalecendo-se gradativamente no século XX (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 45), é somente na década de 1970 que os estudos sobre o tema começaram a ser sistematizados, e apenas a partir de 2002 é que se firmaram, principalmente devido ao programas de pós-graduação focados em educação e comunicação (BARATA; CALDAS; GASCOIGNE, 2017). A pesquisa acadêmica permitiu uma análise crítica da produção desenvolvida, desde a perspectiva histórica, passando pela pertinência social e as carências do jornalismo científico. Tendo a consciência que a divulgação científica não limita-se ao jornalismo científico, em certos momentos foi necessário tomar a divulgação científica como semelhante ao jornalismo científico, já que inúmeros estudos sobre divulgação científica e comunicação pública da ciência fazem a análise também do jornalismo científico.

A percepção mais comum sobre o jornalismo científico, que o segmenta em editoriais ou publicações específicas, está relacionada com as origens da atividade, em revistas científicas ou espaços dedicados para colunas de pessoas envolvidas com a ciência. Esse contexto contribuiu com a popularização de uma perspectiva reduzida do jornalismo científico e da própria ciência, compartimentando as duas atividades e fechando os olhos para a participação do conhecimento científico em diferentes níveis da sociedade. Nesse sentido, para a pesquisa o jornalismo científico é entendido de forma ampla como o produto jornalístico que recorre às fontes de informação científicas, tensionando o campo jornalístico e o campo científico, nas produções de narrativas jornalísticas. Portanto, não se limita ao jornalismo especializado em ciência, mas desenvolve-se pela necessidade de compreensão do fato noticiado a partir de fontes especializadas, seja por meio de pesquisas ou de cientistas. Essa evolução nos modos de compreender o jornalismo científico, assim como dos ideais relacionados à atividade, são perceptíveis ao investigar seu percurso histórico, como procura-se evidenciar a seguir.

### 1.3.1 - Das práticas dos apaixonados pela ciência às reflexões teóricas

Ao remontar o contexto histórico da divulgação científica no âmbito do jornalismo científico é pertinente assinalar que, como seus estudos estão inseridos em uma esfera maior que é a comunicação pública da ciência (COSTA; SOUSA; MAZOCCO, 2010, p. 151) e na perspectiva teórica da CTS - que, por sua vez, tem raízes na sociologia e filosofia do conhecimento - estudos e práticas sobre a popularização da ciência podem ser encontrados desde o século XV com publicação não regular de periódicos que visavam informar sobre descobertas científicas (GONÇALVES, 2012, p. 18), mas que não institucionalizaram a atividade de divulgação científica. Com o surgimento da ciência moderna, o jornalismo configura-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da própria ciência, levando seu conhecimento para uma pequena população alfabetizada da época. “O grande impulso para a divulgação científica e para a criação de uma cultura científica foi dado mesmo pela Revolução Científica.” (SILVEIRA; SANDRINI, 2013, p. 3). O desenvolvimento do jornalismo científico nessa época reflete e reproduz a imagem que ciência tinha na época, e “acaba adotando uma postura positiva e acrítica na cobertura que faz do campo científico, reflexo do status superior adquirido pela ciência.” (SILVEIRA; SANDRINI, 2013, p. 3).

No Brasil, a história do jornalismo científico pode ser sistematizada em dois momentos, o primeiro do início da imprensa brasileira, em 1808, até o final da década de 1960 e o segundo a partir da década de 1970 até a atualidade (BUENO, 2009). Iniciativas de divulgação científica estavam presentes já no *Correio Braziliense*, onde Hipólito da Costa “produziu notícias e relatos, especialmente, versando sobre as maravilhas da botânica, da agricultura e sobre as doenças que grassavam ao seu tempo” (BUENO, 2009, p. 115). Só após a transferência da coroa portuguesa para o Rio de Janeiro e a permissão para o exercício da imprensa no país, é que as publicações sobre temas da ciência começaram a ser vistas nos jornais *A Gazeta do Rio de Janeiro*, *O Patriota*, *Miscelanea scientifica* (1835), *Nitcheroy* (1836) e *Minerva brasiliense* (1843) (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 45).

Como o país foi relegado ao descaso pelos colonizadores, a maior parte da população era analfabeta e os conhecimentos sobre a ciência não circulavam senão em pequenos círculos elitistas da época, o que dificulta afirmar que estas iniciativas configuravam de fato ações de divulgação científica. Ainda assim, as ações de jornalismo científico se desenvolveram até a última década do século XIX, ganhando fôlego com o surgimento das academias de ciência, caracterizando um período em que a divulgação científica tinha o predomínio de interesse em aplicações práticas da ciência, sendo incentivada principalmente por médicos, professores, engenheiros e naturalistas, com baixa participação de jornalistas ou escritores interessados em ciência (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 52).

A divulgação científica só volta a fazer parte de ações regulares após a década de 1920 do século XX, nesse novo momento a atividade era incentivada por profissionais ligados à ciência, reunindo também professores e a elite intelectual brasileira que tinham o objetivo de desenvolver a pesquisa científica no Brasil (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 53). Nesta época popularizam-se periódicos especializados em assuntos científicos, como a revista *Sciencia e Educação* (1929) e a *Rádio - Revista de divulgação científica geral especialmente consagrada à rádio cultura* (1923), da Rádio Sociedade fundada dentro da Academia Brasileira de Ciências em 1916 e que em 1925 entrevistou Albert Einstein em sua visita ao Brasil. Luísa Massarani e Ildeu Moreira resgatam um trecho da fala de Einstein em que destaca a importância da divulgação cultural e científica na Rádio Sociedade:

Após minha visita a esta sociedade, não posso deixar de, mais uma vez, admirar os esplêndidos resultados a que chegaram a ciência aliada à técnica, permitindo aos que vivem isolados os melhores frutos da civilização. É verdade que o livro também o poderia fazer e o tem feito, mas não com a simplicidade e segurança de uma exposição cuidada e ouvida de viva voz. O livro tem de ser escolhido pelo leitor, o que por vezes traz dificuldades. Na cultura levada pela radiotelefonía, desde que sejam pessoas qualificadas as que se encarreguem da divulgação,

quem ouve recebe além de uma escolha judiciosa, opiniões pessoais e comentários que aplainam os caminhos e facilitam a compreensão. Esta é a grande obra da Rádio Sociedade. (MASSARANI; MORREIRA, 2002, p. 53).

Assim, a Rádio Sociedade configurou-se como um importante meio de divulgação científica que popularizava temas científicos e educativos para um número maior de pessoas<sup>9</sup> em relação aos leitores de revistas científicas, já que não eram necessariamente alfabetizadas e faziam parte de diferentes classes sociais.

Com o desenvolvimento das pesquisas científicas em contexto mundial, marcados pela Primeira Guerra, assuntos sobre ciência começaram a figurar em jornais diários, ainda que sem cobertura sistemática. A característica desta época do jornalismo científico era da difusão de conceitos e conhecimentos da ciência pura, para demonstrar sua pertinência e sensibilizar o poder público além da maior valorização social da atividade de pesquisa. (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 56). Entre as décadas de 30 e 70, apesar do jornalismo científico parco e irregular, houve alguns ganhos para os professores e cientistas, com o surgimento de instituições de apoio e fomento à pesquisa como o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) de 1951. Nesta época também destacam-se as ações do médico José Reis, um dos fundadores Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), começou a escrever em jornais sobre temas voltados para a popularização da ciência, onde instituiu seções específicas para a ciência, como a “Mundo da Ciência” e “Ciência de 30 Dias” (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 58). Foi José Reis o responsável pela vinda do jornalista espanhol Manuel Calvo Hernando em 1970, marcando uma nova fase na divulgação e no jornalismo científico brasileiro.

A segunda fase é caracterizada pelo crescente envolvimento do poder público na promoção da divulgação científica a partir de políticas públicas para o ensino superior. Uma das ações foi o envolvimento de

---

<sup>9</sup>Estima-se que em torno de 1927, 30 mil lares tinham equipamento receptor de rádio e aproximadamente 150 mil pessoas ouviam a Rádio Sociedade diariamente (ROQUETTE-PINTO *apud* MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 54).

Hernando como parte de uma iniciativa do Ciespal (Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina) para o desenvolvimento da divulgação científica nos países da América Latina. Na oportunidade o jornalista espanhol ministrou um curso de extensão de jornalismo científico para jornalistas que já atuavam na área, como estratégia da UNESCO para aproximar jornalistas e cientistas numa inspiração desenvolvimentista para os países pobres do Terceiro Mundo (MELO, 2014, p. 41) sendo o Brasil um dos países pioneiros a oferecer um curso de treinamento para divulgadores em 1972 (BARATA; CALDAS; GASCOIGNE, 2017, p. 5).

Em seguida, popularizaram-se pautas sobre temas científicos na grande imprensa e nos meios de comunicação em geral, influenciados pela Corrida Espacial e as produções tecnológicas proporcionadas pela guerra ideológica entre Estados Unidos e Rússia. Na década de 1980, surgiram veículos focados para o jornalismo, como as revistas *Ciência Hoje* (1982) e *Ciência Hoje das Crianças* (1986), *Globo Ciência* - atual *Galileu* - (1984), *Globo Rural* (1980) essas duas últimas contavam ainda com uma versão televisiva (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 61), que costumam manter a mesma abordagem editorial daquela época até hoje. O que veio ser o diferencial desta década, e colhem-se frutos até hoje, é a criação dos centros de pesquisa em diferentes áreas do país, mas concentradas principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, “muitos deles se limitam a copiar em sua estrutura modelos do exterior ou do próprio país e não apresentam características inovadoras ou mais adaptadas à situação local” (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 61).

A partir dessa fase, a iniciativa pública passa a liderar o desenvolvimento da divulgação científica, promovendo e financiando ações de comunicação pública da ciência. Muitas pesquisas foram conduzidas sobre o tema, com surgimento linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação e pesquisas e ações acerca do tema (MACEDO, 2001, p. 42). Alguns destaques são o fortalecimento da Agência Universitária da USP (AUN), surgida em 1968, o lançamento em 1977 da Associação Brasileira de Jornalismo Científico e o crescimento Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo, iniciado em 1978, que oferecia uma linha de pesquisa centrada na divulgação científica (MELO, 2014, p. 115). Os estímulos seguem na

última década do século atuando para a consolidação da divulgação científica nos países em desenvolvimento, em 1990 é criada a Rede de Popularização da Ciência e Tecnologia para a América Latina e Caribe (RED POP) reunindo instituições que se dedicam à área e organizando encontros internacionais e de cooperação (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 90) e surge, em 1992, o Núcleo José Reis de Jornalismo Científico da USP, seguida da Unicamp que cria o seu centro de pesquisa em 1994, com o Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, que engaja-se de vez com a divulgação científica a partir de 1999 com o lançamento do Curso de Pós-Graduação em Jornalismo Científico (MELO, 2014, p. 120).

A série de empreendimentos, que segue até a atualidade, possibilitou não apenas maior capacitação dos profissionais e pesquisadores envolvidos no jornalismo científico, mas sobretudo abriu espaço para análises do que estava sendo feito, das funções e disfunções da divulgação científica e do jornalismo científico brasileiro e seu lugar numa conjuntura mais ampla. Para o professor José Marques de Melo, estamos vivendo um momento em que o jornalismo científico adquiriu legitimidade no campus e na mídia, “mobilizando vocações que realizam um autêntico mutirão de ‘alfabetização científica’” cujo desafio atual é transformá-lo em patrimônio de toda a sociedade (2014, p. 120).

### **1.3.2 - Funções, disfunções e modelos do jornalismo científico**

Análises sobre a comunicação da ciência de diversas perspectivas teóricas puderam ser elaboradas com a consolidação dos centros de pesquisa no Brasil. Jornalistas, educadores, linguistas e cientistas começam a desenvolver pesquisas sobre a temática e passaram a fortalecer a prática do jornalismo científico, com o oferecimento de treinamentos, de encontros nacionais e internacionais para trocas, aprimoramento e reflexão de suas experiências. Destas iniciativas surgiram, por exemplo, análises sobre funções e disfunções do jornalismo científico (BUENO, 2009), as relações entre cientistas e jornalistas (PETERS, 2005), a perspectiva da linguagem e do discurso na atividade (ZAMBONI, 2001), a relação entre o jornalismo científico a cultura científica e a educação científica (VOGT, 2003; PORTO, 2009; BORTOLIERO, 2011), sistematização de modelos de

comunicação pública da ciência (CASCAIS, 2003; COSTA; SOUSA; MAZOCCO, 2010), pesquisas sobre a necessidade do jornalismo científico crítico (CASTELFRANCHI, 2008; BUENO, 2012), o papel do jornalismo científico e sua relação com a democracia e a cidadania (BUENO, 2012; GIRARDI, LOOSE, NEULS, 2012) e a formação para o jornalismo científico (PORTO, 2009; BUENO, 2011).

O jornalismo científico começou a ser definido com mais detalhes a partir da década de 1970, até aquela época era comum confundir a atividade com a divulgação científica, mas “o que as distingue é (...) sobretudo as características particulares do discurso utilizado ou do sistema particular de produção que as define (BUENO, 2009, p. 158). A popularização da comunicação científica para o público leigo tornava-se mais complexa e, para isso, convencionou-se delimitar as diversas atividades que formavam a comunicação científica, tendo como parâmetros a linguagem e a audiência. Assim, de acordo com Bueno, a *difusão científica* é toda prática que visa comunicar ciência, englobando a *disseminação científica* (mais conhecida como comunicação científica) - a transferência de informações científicas e tecnológicas, elaboradas a partir de um discurso especializado, a um público seletivo, formado por especialistas - e a *divulgação científica*, que compreende a utilização de recursos, técnicas e processos para a veiculação de informações científicas e tecnológicas em linguagem acessível ao público em geral. (BUENO, 2009, p. 160-162). Por sua vez, a divulgação científica, que também é conhecida por vulgarização ou popularização científica, compreende as mais diversas atividades, como o jornalismo, produções audiovisuais, documentários, literatura ficcional ou não, histórias em quadrinhos, panfletos informativos, palestra para públicos amplos, exposições e feiras de ciência (BROTAS, 2011, p. 138), que tem como objetivo principal “democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica. Contribui, portanto, para incluir os cidadãos no debate sobre temas especializados e que podem impactar sua vida e seu trabalho.” (BUENO, 2009, p. 5). A singularidade do jornalismo científico em relação às demais áreas da divulgação científica é o fato de ser Jornalismo, ou seja, sua subordinação “às regras, códigos e valores da prática e da teoria do jornalismo em geral, a exemplo da atualidade, universalidade, periodicidade e difusão coletiva.” (BROTAS, 2011, p. 139).

O modo como o jornalismo científico e a divulgação científica é relacionado à democratização do conhecimento por muitos pesquisadores na atualidade está intimamente relacionado com os estímulos realizados pelo poder público e organizações supranacionais a partir da década de 1970. Quando “o caráter formador dos meios de comunicação (...) já é admitido como legítimo pela Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação, em seu Informe Provisional emitido em setembro de 1978” documento que designava a gestão do saber humano de toda a informação que a sociedade necessita para desenvolver-se como a função principal da comunicação em ciência e tecnologia (LIMA, 2000, p. 14). Reforçando este propósito, o Centro Interamericano para a Produção de Material Educativo e Científico para a Imprensa (Cimpec) defendeu em 1976 uma posição educativa para o jornalismo científico, que entendia a especialidade como a “transmissão massiva, pelos meios de comunicação, de conteúdos que ampliem e melhorem a informação popular sobre ciência e técnica e contribuam para formar interesses e vocações que levem as pessoas a novas ocupações surgidas pelo progresso da sociedade” (CIMPEC *apud* CUNHA, 2016, p. 20). O órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA) tinha como objetivo proporcionar um ambiente em que o desenvolvimento científico e tecnológico passassem a integrar parte da cultura das nações subdesenvolvidas, para isso a divulgação científica e especificamente o jornalismo científico seriam ferramentas de uma educação permanente dos cidadãos.

## Funções

Esta compreensão foi a precursora do paradigma que ronda o jornalismo científico, ao menos academicamente, na atualidade. Misturando missões do jornalismo e da divulgação científica, o jornalismo científico tem o papel de, mais que informar, contribuir com a formação do seu público, mas Bueno reforça a necessidade de lembrar que o jornalismo científico é jornalismo, por isso deve pautar-se pelas características enunciadas por Otto Groth: atualidade, universalidade, periodicidade e difusão coletiva. (BUENO, 2009, p. 164) Além de seguir o *ethos* jornalístico, o jornalismo científico também deve estar



comprometido com a alfabetização científica e a democratização do conhecimento científico (BUENO, 2012, p. 10).

Corroborando com esta perspectiva, Marques de Melo percebe o jornalismo científico como atividade principalmente educativa que deve popularizar o conhecimento científico para contribuir com a superação de problemas do povo; deve despertar os interesses pelos processos científicos e não por fatos isolados ou resultados; deve discutir a política científica além de auxiliar num trabalho de iniciação dos jovens e de educação continuada dos adultos (MELO, 2006, p.118). Para o Bueno, o jornalismo cumpre seis funções básicas: informativa, educativa, social, cultural, econômica e político-ideológica (BUENO, 2009, p. 170), sendo que esta última é “a mais ausente na prática do jornalismo científico nos países emergentes e responde pelo seu caráter alienante.” (BUENO, 2009, p. 176).

Já Castelfranchi (2008) vai mais além, para ele o jornalista científico não apenas entretém, informa ou colabora para a educação.

Sua missão é também a de watchdog: um “cão de guarda da sociedade” capaz de latir para denunciar práticas incorretas e abusos, para “catalisar” um debate informado e são sobre questões éticas levantadas por práticas científicas ou por aplicações tecnológicas, para colocar nas pautas de debate público potenciais desencadeamentos suspeitos ou ameaçadores no sistema de C&T ou em suas ligações com o sistema político, o aparato militar ou o mercado (CASTELFRANCHI, 2008, p. 11)

Tendo em vista as funções propostas, Castelfranchi defende que o jornalismo científico atue de forma crítica, situada, contextual e rigorosa. (CASTELFRANCHI, 2008, p. 18). Para alcançar tal prática, Bueno acredita que o jornalista científico precisa dispor de competência técnica e teórica para identificar fontes, dominar a entrevista e gerenciar o contexto do trabalho científico a partir da incorporação de uma perspectiva crítica da ciência e da sua prática. Assim, além de trabalhar seguindo o *ethos* profissional, deve estar “comprometido com a

alfabetização científica e a democratização do conhecimento” (BUENO, 2012, p.10). Os autores reconhecem que os objetivos do jornalismo científico crítico não são nem fáceis de serem atingidos, principalmente se for considerado os interesses mercadológicos que imperam no jornalismo e contribuem as disfunções do jornalismo científico. Mas “um trabalho que, nas democracias contemporâneas, é imprescindível. Mesmo que fosse impossível, seria inevitável (CASTELFRANCHI, 2008, p. 19).

## **Disfunções**

Como todo fenômeno social carregado de contradições, o jornalismo científico é tomado por problemas, presentes não só em sua especialidade mas inerentes ao jornalismo como um todo, que configuram disfunções em seu papel de divulgar a ciência. Alessandra Carvalho (1996) evidencia, em sua pesquisa de dissertação, que a prática do jornalismo científico apresenta uma série de características que estão longe dos modelos ideais construídos pela academia, concluindo que “os profissionais da imprensa geralmente não consideram e não percebem a importância que é dada a tarefa de divulgação da ciência” (CARVALHO, 1996, p. 166). Entre as disfunções assinaladas pela pesquisadora que rondam o jornalismo científico o mais crítico é a seleção de notícias, que obedece a lei dos acontecimentos e dá prioridade aos resultados, desrespeitando o tempo do trabalho científico. “O jornalismo científico torna-se passivo, quando apenas informa a atualidade, e deveria encaixar um componente pedagógico e crítico”, enquanto na prática dá preferência pelo espetáculo e não ao conteúdo que incorre no sensacionalismo e a promoção de “modas intelectuais” (CARVALHO, 1996, p. 19), características que contribuem com a deformação da imagem da ciência. Além disso, somam-se ainda o fator que, em sua maioria, a imprensa comercial não considera o potencial formativo do jornalismo científico assim como a democratização do saber (CARVALHO, 1996, p. 21).

Massarani e Moreira afirmam que “de maneira geral, o jornalismo científico brasileiro ainda é, em grande parte, calcado em uma visão mistificada da atividade científica, com ênfase nos aspectos

espetaculares”, dando ênfase nas aplicações imediatas da ciência, e que desconsidera aspectos importantes do trabalho científico “como as questões de risco e incertezas, ou o funcionamento real da ciência com suas controvérsias e sua profunda inserção social no meio cultural e socioeconômico.” (MASSARANI, MOREIRA, 2002, p. 63).

Esta visão mistificada tem características similares à *mitologia dos resultados*, um efeito discursivo da divulgação científica que se limita a representar a ciência por seus resultados, ignorando os processos científicos totais e a ciência enquanto prática social contextualizada a um tempo e um espaço (CASCAIS, 2003, p. 68). Isto se explica, de acordo com José Marques de Melo (2006), pois o modelo do jornalismo contemporâneo apresenta uma ideologia própria que se manifesta em duas características básicas: o sensacionalismo e a atomização da realidade. Sendo o jornalismo científico uma ramificação deste modelo jornalístico, a atividade “destina-se a apreender uma parte do real - aquela que ocorre nos laboratórios de pesquisa, que, por sua vez, só se torna notícia quando desperta sensação” (MELO, 2006, p. 116).

Como consequência, prossegue o autor, o jornalismo científico torna-se limitado, moldado e conduzido por essas diretrizes ideológicas, produzindo uma imagem mitológica e neutra da ciência, que reforça suas estruturas de poder e transmite uma ideia de ciência como atividade sem interesses e autônoma em relação a outras instâncias da sociedade. Em virtude dessa imagem e da concepção que a ciência adquire na sociedade capitalista, o jornalismo científico reforça um preconceito da ciência, deixando de lado a cobertura das ciências humanas, ao divulgar fatos ligados majoritariamente das ciências básicas e as ciências aplicadas (MELO, 2006, p.117).

Outro problema que se coloca para o jornalismo científico fica evidente quando este é conceituado como uma atividade que informa sobre acontecimentos relacionados ao campo da ciência em linguagem acessível ao público. Por isso Bueno propõe “A pergunta básica: qual é a linguagem acessível ao grande público?” (BUENO, 2009, p. 166). Para o autor esta é uma armadilha comum porque está implícita uma ideia de que o jornalismo tem um público homogêneo, o que pressupõe um imaginário de público a partir de recortes socioeconômicos e

educacionais, e que acessará a informação de forma igual. “O fato de um espaço para o jornalismo científico estar garantido nos veículos de comunicação de massa não nos autoriza a admitir que esteja explícita como audiência a maioria da população” (BUENO, 2009, p. 167). Assim, além de ignorar diferentes públicos e suas realidades, esta concepção desconsidera a participação do jornalismo científico num âmbito maior do que apenas informar e “infelizmente, muitas vezes, quando editores cobrem Ciência assumem uma característica sensacionalista, contribuindo mais para desinformar do que para formar ou esclarecer.” (BUENO, 2009, p. 167).

Uma das ramificações do problema apontado por Wilson Bueno tomou novas conotações com a proliferação de sites, blogs e vlogs focados em fatos científicos nos últimos anos, popularizando cada vez mais o jornalismo de *infoentretenimento*, prática de jornalismo científico que informa um público alvo não especializado sobre novas descobertas científicas de maneira divertida (REHAM, 2016). A prática não é nova, Hernando já criticava a prática do almanaquismo que reduz a informação científica a curiosidades na década de 1970, mas o *infoentretenimento* destaca-se por sua grande aceitação pelo público da internet, que tem familiaridade com esta narrativa em outros meios de comunicação, levando o jornalismo científico a se render a esta prática para conquistar audiências.

Por isso, Bueno ressalta a necessidade dos jornalistas em abandonarem uma visão ingênua e adotarem uma postura crítica, para que o jornalismo não se renda ao discurso que a Ciência, a Tecnologia e a Inovação são instrumentos de salvação da humanidade e a serviço do aumento da qualidade de vida. (BUENO, 2009, p. 168).

## **Modelos**

Antes de abordar os modelos, é propício abordar o aspecto da linguagem e a divulgação científica, por criar, já na saída, uma problemática em relação ao discurso no jornalismo científico. Enquanto questão deixada de lado nos estudos de jornalísticos, a abordagem

continua apresentando divergências entre pesquisadores da área da linguagem. Luísa Zamboni é enfática ao dizer “o discurso da divulgação científica é constitutivo de um verdadeiro trabalho de *formulação*” (ZAMBONI, 2001, p. 11), para a autora o discurso da divulgação científica é um gênero de discurso específico. Seu principal contraponto vem da proposta de Jacqueline Authier-Revuz (1998), que vê no discurso da divulgação científica apenas uma reformulação, uma tradução, do discurso científico (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 108), para ela o discurso científico não é somente fonte, mas objeto da divulgação científica. O principal problema desta concepção é perceber a divulgação científica como uma prática de degradação da linguagem científica, vendo na atividade apenas um facilitador da gramática científica e não perceber outras funções exercidas e outros recursos discursivos da divulgação científica. Pelo contrário, para Zamboni, a divulgação científica é viva, colorida e envolvente, e o “resultado de suas condições de produção, é a superposição de traços de cientificidade, laicidade e didaticidade” (ZAMBONI, 2001, p. 85 e 96).

A tradução da linguagem pressupõe, ainda, uma hierarquia de conhecimentos, em que um conhecimento superior precisa ser vulgarizado para ficar apto ao entendimento do público. Como consequência, “a busca exacerbada pela simplificação da linguagem, a crença cega na verdade científica, alimentada por toda a modernidade, praticamente excluiu as versões, os conflitos e o contraditório da cobertura jornalística da ciência.” (BROTAS, 2009, p. 142). Este impasse configura um problema até hoje na prática e na teoria jornalística, porque ainda que a maioria dos autores concorde que o jornalismo científico não seja tradução, a linguagem científica e o relacionamento com fontes que têm discursos especializados continuam sendo as características mais particulares que o jornalista científico precisa lidar na sua prática profissional e por isso mesmo deve ser tratado com cautela. Porque, como explica Castelfranchi (2008, p. 10), reduzir o jornalismo científico a uma questão de tradução, em que o jornalista se torna encarregado de transmitir o conhecimento produzido por cientistas, é uma visão estritamente ligada ao modelo do déficit, que será exposto a seguir.

Para chegar àquele ideal de prática que atue em prol da democratização do conhecimento, o jornalismo científico passou e passa por diferentes momentos em que se percebe uma presença maior ou menor de suas funções e disfunções. A identificação de características foi proporcionada pela consolidação da divulgação de temas científicos no Brasil, permitindo aos pesquisadores analisar as produções e propor modelos mais comuns de divulgação, tendo em vista a relação estabelecida entre ciência, comunicação e sociedade. Costa, Sousa e Mazocco propõem abordagem das produções a partir de duas tendências: a unidirecional e a dialógica (2010, p. 149). Na abordagem unidirecional a divulgação científica parte do pressuposto que especialistas são possuidores de um conhecimento que deverá ser transmitido aos não-especialistas, estabelecendo relação de poder entre o que sabe e fala e o que não sabe e apenas escuta, numa verticalização do processo de comunicação (COSTA; SOUSA; MAZOCCO, 2010, p. 151), desta abordagem surgem os modelos do déficit cognitivo e o modelo contextual.

O modelo mais comum, no Brasil e nas democracias contemporâneas, é o do déficit cognitivo e encontra maior espaço no jornalismo científico (SILVEIRA; SANDRINI, 2013). Um dos motivos que tornou este paradigma mais comum nas democracias contemporâneas foi o atraso na industrialização desses países, onde era popularizada a ideia de que o progresso científico traria o desenvolvimento, carregando uma percepção positivista da ciência, que “é tida como superior a outros âmbitos do conhecimento, impermeável e autônoma em relação à sociedade” (SILVEIRA; SANDRINI, 2013, p. 4). Quanto ao público, este é visto como alienado, com um déficit de conhecimento e cabia ao jornalismo suprir essa deficiência com o maior número de informações produzidas pela ciência de maneira simplificada, traduzidas. O jornalismo científico nesta acepção é mero transmissor de uma informação científica, assume atitude acrítica em relação à ciência e permanece neutro, omissivo, diante este fenômeno social e as relações em que está imbricado. Em suma,

Esse modelo não só mantinha a alienação do público perante a ciência como reforçava a superioridade desta em relação a outros empreendimentos humanos. Além de menosprezar o conhecimento que o público possuía, os

jornalistas também tinham uma relação de inferioridade em relação aos cientistas e de submissão à ciência. (SILVEIRA; SANDRINI, 2013, p. 5).

Como consequência desta visão ufanista da ciência, o jornalismo científico não ajuda a compreender a atividade científica que, como qualquer empreendimento humano, é cercado por falhas, competitividade, ambição e fraudes. Este modelo contribui com uma confiança cega na ciência, sem consciência dos efeitos negativos para a sociedade, deixando as decisões em torno da ciência para os cientistas e políticos, o que implica na visão socialmente neutra e deformada da ciência apontada por Pérez (2001, p. 193).

Fica evidente que, paralelamente ao apresentar-se como desafio para a ciência e o jornalismo, o positivismo se impõe como obstáculo a ser superado na divulgação científica. No jornalismo científico o ideal positivista configura um entrave até hoje pois durante o desenvolvimento da especialidade não havia uma reflexão sobre a prática jornalística e da prática científica por parte dos jornalistas, em uma época que uma visão romântica de inovação, conforto e felicidade rondavam a ciência. “O que acontece é que a comunidade jornalística está quase sempre alheia aos debates no campo da epistemologia da ciência e cria uma relação de submissão e reverência ao campo científico, tendo-o como um âmbito de verdades absolutas e incontestáveis” (SILVEIRA; SANDRINI, 2013, p. 7), resultado da falta de visão crítica dos jornalistas para a atividade científica e a submissão aos seus profissionais. A objetividade jornalística, na busca pelo distanciamento entre sujeito-objeto, anulou o papel dos jornalistas em sua profissão, ao creditar às fontes o poder do saber o jornalista relegou-se à função de simples porta-voz da ciência.

O modelo do déficit passou a ser atacado após a década de 1980 (SILVEIRA; SANDRINI, 2013, p. 1), mesmo período que as primeiras consequências negativas da ciência se alastraram, mostrando que a ciência não era necessariamente sinônimo de conforto e desenvolvimento. Surgem aí os modelos dialógicos da *expertise* leiga e da participação pública (COSTA; SOUSA, MAZOCCO, 2010, p. 149). Os aspectos chave destes modelos são

o fomento à participação do cidadão, bem como a tomada de decisão em assuntos de C&T, objetivando a democratização do conhecimento; a não aceitação da deficiência do público na relação entre ciência e sociedade, valorizando os conhecimentos e as experiências prévias em face dos conhecimentos científico e tecnológico, e o reconhecimento da interatividade e do dinamismo da ciência. (COSTA; SOUSA, MAZOCCO, 2010, p. 156).

O jornalismo científico, e a divulgação científica de maneira geral, atuam nestes modelos colaborando com o diálogo entre cientistas e não-cientistas, levando em consideração diferentes tipos de conhecimentos e principalmente considerando os aspectos políticos-ideológicos da ciência. Como maneira para superar o modelo do déficit cognitivo, Bueno (2012) vislumbra na formação acadêmica do jornalista uma possibilidade de superar problemas do jornalismo científico, em que deve estar incorporada uma perspectiva crítica que o conscientize de modo que permitam os futuros profissionais atuarem em prol da democratização do conhecimento. Para compreender historicamente as relações entre a formação para o jornalismo científico e os modelos de divulgação científica, é feito no próximo capítulo um percurso histórico sobre ações formativas, buscando elucidar as tramas que as constituíram e resultados dessas iniciativas.



## 2 - CONHECIMENTO PARA O JORNALISMO

Para Paulo Freire (2003, p. 40) a “educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”, deste modo “Conhecimento para o jornalismo” é tomado aqui como a educação (teoria e prática) para os estudantes do jornalismo. Mas o que é educação? Como ela contempla o processo formativo? Como o atual paradigma universitário brasileiro apresenta-se na formação jornalística? Para iniciar um capítulo que tem o objetivo de abordar a prática educativa é necessário antes evidenciar como entende-se a educação, que é constituída por conhecimentos e processos integrantes da formação universitária, por sua vez apoiada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, será possível perceber em qual nível a coleta e análise de dados se dá, para estabelecer relações entre a base teórica e os dados empíricos encontrados.

Apesar de a **educação** estar envolta de disputas teóricas e políticas sobre sua definição, interesses e objetivos<sup>10</sup>, para Libâneo (2001) ela pode ser compreendida como

o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. (LIBÂNEO, 2001, p. 157)

---

<sup>10</sup> No Brasil esta disputa ficou evidente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006, que trata a pedagogia como curso de formação para professores, tendo como base a docência, apesar de ser consenso entre a comunidade acadêmica que a pedagogia é uma Ciência da Educação. (ROVARIS; WALKER, 2012).

Ela é vista ainda como “o processo integral de formação humana” (RODRIGUES, 2001, p. 232), sendo assim, não está presente apenas nas relações formais de ensino, pode dividir-se na educação formal, educação informal e educação não formal<sup>11</sup>. O ato educativo intencional implica escolhas, valores e compromissos éticos e só pode ser compreendido no quadro do funcionamento geral da sociedade, pois não está “isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.” (LIBÂNEO, 2001, p. 159).

É a pedagogia que se dedica ao estudo do vínculo entre estes interesses e as questões referentes à formação humana e as práticas educativas. Esta área do conhecimento é formada por fundamentos e proposições filosóficos que aglutinam e articulam elementos relativos à educação "tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional, etc." (LUCKESI, 1994, p. 33). Portanto, a pedagogia é responsável pela reflexão e organização da ação educativa em processos e espaços formativos, que pode ser ou não estruturada em práticas do ensino docente, mas que sempre está inserida num projeto político de sociedade. Daí a célebre frase de Paulo Freire afirmando que “a educação é um ato político”<sup>12</sup>, pois todo ato educativo carrega em si uma visão de mundo, permeado de valores e ideologias que refletem na formação do educando. Essa dimensão política está manifesta na ação dos educadores, que possuem certo grau de autonomia em suas atividades pedagógicas, mas está condicionada à dimensão política expressa em documentos que regulamentam a educação formal, tal como as Diretrizes Curriculares e os Projetos Político-Pedagógicos,

---

11 A educação formal caracteriza-se por seu modo estruturado, tal como escolas e universidades, a educação informal é aquela que ocorre intencionalmente de modo não sistematizado, os meios de comunicação e museus são exemplos desse modelo, e a educação informal ocorre de forma espontânea diariamente nas relações sociais.

12 A EDUCAÇÃO é um ato político". Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF\\_OPF\\_07\\_015.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF_OPF_07_015.pdf)>. Acesso em 10 de março de 2018.

versando sobre objetivos e contextualização do curso, expectativas sobre o estudante, métodos do ensino, organização curricular, etc.

A **formação** do indivíduo é fruto de reflexão desde os estudos sobre ontologia na metafísica aristotélica, dedicada a refletir sobre as condições e valores necessários para o exercício da cidadania e da vida em sociedade. Já na atualidade a concepção mais usual tem raízes na visão utilitarista e refere-se à formação como processo pelo qual é preciso passar para adquirir conhecimentos necessários para integração dos indivíduos aos processos produtivos (RODRIGUES, 2001, p. 232). Esta interpretação expande a partir do desenvolvimento industrial, quando o setor econômico reconhece “a necessidade de formação geral como requisito para enfrentamento da intelectualização do processo produtivo” (LIBÁNEO, 2001, p. 155). Porém, a formação não pode ser limitada pelo desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Para a filosofia da educação, a partir da perspectiva histórica-ontológica, a formação coincide com a própria educação (SAVIANI; DUARTE, 2010). Assim, é necessário destacar que “o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo.” (RODRIGUES, 2001, p. 232).

O ato de formação se dá em dois planos: uma formação humana intencional, uma ação externa, e no segundo plano “compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação.” (RODRIGUES, 2001, p. 241). O que se busca esclarecer é que os processos ativos de educação, incluído aí o ensino, não são os únicos meios de formação do indivíduo, porque, como decorrência, “a educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo.” (RODRIGUES, 2001, p. 241). Logo, a formação se dá por diferentes modos, em diferentes níveis e ao longo de toda a vida de um sujeito, seja por processos educativos formais, informais ou não formais.

A noção de formação humana e moral vinculada à formação escolar está presente desde Rousseau, num período em que pensadores preocupavam-se com a formação ética e política dos sujeitos, até à

Modernidade, em que as transformações do sistema educacional reconfiguraram o papel da escola para uma formação voltada para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BASTOS, 2008, p. 175-176). Esta perspectiva está consagrada, no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que regulamenta a educação escolar brasileira em todos os níveis e a destaca como local privilegiado para o desenvolvimento da formação humana. A relação entre formação humana e formação profissional está expressa em seu segundo artigo.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Objeto de disputas sobre a educação brasileira, a LDB ratifica a concepção de formação para o mercado de trabalho evidenciando “a intrínseca relação entre educação e a estrutura socioeconômica e política (...) [que] expressa as transformações a que foi submetido o sistema educacional, transformando, junto com ele, os processos de trabalho, as idéias e a moral dos indivíduos na sociedade moderna.” (BASTOS, 2008, p. 176). Assim, na atualidade o entendimento difundido popularmente sobre a formação do indivíduo relaciona-se com o exercício profissional. Cabe salientar que especialistas têm insistido sistematicamente que a educação contribui sim para o processo de formação cidadã e profissional, mas que ela não deve ser resumida a isso, buscando difundir a concepção de uma educação integral (BASTOS, 2008) que contribua para a formação de um sujeito ético e crítico (RODRIGUES, 2001; SAVIANI; DUARTE, 2010). De todo modo, os estudos que se dedicam à identidade profissional estão ligados às investigações sobre a formação, seus conhecimentos, habilidades e hábitos que a caracterizam. É o caso dos estudos sobre a formação jornalística, que está conectada à identidade profissional dos jornalistas.

O desenvolvimento histórico da formação do jornalista no Brasil foi fruto de investigações teóricas e empíricas que puderam analisar, entre outros pontos, como se deu a relação entre a formação acadêmica e

a constituição da identidade dos jornalistas (LOPES, 2012); como o ensino em nível superior para o exercício do jornalismo significou uma maneira de legitimar a prática jornalística e fortalecer a categoria profissional (ROXO, 2011); além de evidenciar que a formação do jornalista não passa apenas pela formação universitária, envolvendo também as experiências diárias na redação (TRAVANCAS, 1992). Em comum, as pesquisas têm como principal interesse compreender os saberes, valores e afazeres, enfim, os conhecimentos e habilidades envolvidos na formação do jornalista. No Brasil, o desenvolvimento desses conhecimentos ainda está atrelado à formação universitária específica, mesmo com o fim da obrigatoriedade do diploma para o exercício jornalístico. Assim, é necessário explicitar melhor em que contexto insere-se a formação dos futuros profissionais, compreendendo as potencialidades que o processo formativo pode oferecer.

## 2.1 Formação universitária

O fato de a formação em jornalismo estar inserida no sistema universitário brasileiro significa que as condições formativas colocadas ao ensino superior, materializadas em marcos legislativos e na estrutura de recursos físicos e humanos, influenciam no desenvolvimento dos futuros profissionais. Daí a necessidade de remontar esse contexto mesmo que brevemente para ajudar a compreender como essas condições influenciam, em última instância, a formação para o jornalismo científico.

O atual paradigma vigente na formação universitária brasileira é outorgado pela Constituição Federal de 1988<sup>13</sup> e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. As atividades de ensino e pesquisa - que já eram obrigações da universidade desde seu surgimento<sup>14</sup>, devido às influências do modelo alemão (PAULA, 2009,

---

13 “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Constituição Federal, 1988. Disponível em <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_14.12.2017/art\\_207\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_207_.asp)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

14 No Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, primeiro documento a

p. 72) - passam a ser integradas pela extensão como atividades de responsabilidade das instituições universitárias. Mais do que isso, é instituída a indissociabilidade entre essas três instâncias significando mais que um esforço legislativo, mas essencialmente epistemológico e paradigmático (TAUCHEN, 2009, p. 93). A partir da Carta Magna, a universidade deveria exercer essas atividades, mas o tripé também tornou-se “referência para a organização do trabalho pedagógico, embora de difícil concretização em face das condições políticas e estruturais da educação superior” (MAZZILLI, 2011, p. 214).

No caso do ensino universitário, Mazzilli defende que a formação da consciência social vem alinhada aos princípios da universidade brasileira. Para ela, “a educação superior pautada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais.” (MAZZILLI, 2011, p. 219). A autora sugere que a organização do trabalho pedagógico orientada por essas instâncias podem

gerar um novo movimento no processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade), a pesquisa (produção de novos conhecimentos a partir de problemas emergentes da prática social) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas). (MAZZILLI, 2011, p. 219)

---

organizar jurídica e administrativamente as universidades, dispõe que “Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (1931). (BRASIL apud TAUCHEN, 2009, p. 67)

Como é interesse desta pesquisa analisar a relação entre essas instâncias nos objetos empíricos, a seguir é feita uma conceituação sobre a prática de ensino, visando relacioná-la com as potencialidades da pesquisa e da extensão como espaços formativos no contexto universitário.

O conceito de ensino está atrelado ao conceito de aprendizagem, isto porque eles formam uma unidade, objeto de estudo da didática, são duas facetas de um mesmo processo, concretizada na “interligação de dois momentos indissociáveis - transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades” (LIBÂNEO, 1994, p. 77). Falar deste processo é falar também do trabalho docente, responsável pela condução da relação dialética entre ensino-aprendizagem. O processo de ensino pode ser sintetizado como uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na apropriação de conhecimentos, a partir dele e *com ele* desenvolve-se o processo de aprendizagem do aluno, em que a assimilação ativa de conteúdos do conhecimento sistematizado pelo docente é confrontado com a experiência sócio-cultural concreta dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 89).

Como processo, o ensino pode ser estudado a partir de suas características, estrutura, componentes, dinâmicas e como é entendido a partir de diferentes concepções pedagógicas. Toda a prática de ensino-aprendizagem é pedagógica, pois demanda intencionalidade, organização e consciência sobre a atividade didática tendo em vista o caráter educativo, mas “não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a pedagogia aos métodos de ensino” (LIBÂNEO, 2001, p. 156-157). Desta maneira, a didática orienta os meios e condições do ensino e a dimensão pedagógica formula orientações considerando o contexto social e os objetivos de formação dos aprendizes, agora vistos como educandos. É a perspectiva pedagógica que abrirá caminhos para o ensino crítico, pois “não há como especificar objetivos imediatos do processo de ensino fora de uma concepção de mundo, de métodos de investigação da realidade e de uma concepção determinada de práxis pedagógica (LIBÂNEO, 1994, p. 99)

Por isso ensinar não pode ser entendido como puro processo quando se compreende que educando e educador, inseridos em

determinados contextos sociais, são afetados por uma série de condicionantes que também devem ser considerados pelo trabalho docente.

Os conteúdos deixam de ser apenas matérias a serem repassadas da cabeça do professor para a cabeça dos alunos; antes, são meios de formar a independência de pensamento e crítica, meios culturais para se buscar respostas criativas a problemas postos pela realidade. (LIBÂNEO, 1994, p. 100)

O caráter educativo do ensino encontra-se aí, na proposição das tarefas de ensino e aprendizagem orientadas à aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais para propiciar a formação da consciência crítica dos educandos, que, na condição de agentes ativos no processo de aprendizado, devem atuar na transformação da realidade social. Portanto, o ensino não se dá apenas pela simples transmissão de conhecimentos, daí depreende-se que o tripé universitário não está ligado apenas às funções sociais da universidade, mas também se configuram como espaços formação para seus estudantes.

Baseada no modelo universitário alemão, que dá ênfase à integração entre produção e transmissão de conhecimento na formação universitária, a universidade brasileira adotou desde o início a associação entre ensino e pesquisa, consagrada no estatuto das universidades. Essa concepção é fundamentada em uma perspectiva que visa imprimir uma atitude mais relacional com a sociedade, uma vez que a universidade é encarada

não apenas [como] fundamental, mas imprescindível ao desenvolvimento nacional, pois, além da produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, é também um ambiente onde se produzem os conhecimentos filosóficos, as ideias sociológicas, ambientalistas, psicológicas, pedagógicas, entre outras. (TAUCHEN, 2009, p. 92-94).



Assim, a pesquisa foi solidificada “graças a uma política de Estado executada com rigor via agências de fomento à pesquisa, como CAPES e CNPq, ao longo de várias décadas.” (PAULA, 2009, p. 89). Entretanto, essa ação causou uma fragmentação da instituição universitária, já que o ensino ficou a cargo da graduação, e a pesquisa vinculou-se à pós-graduação, criando hierarquias dentro da instituição (PAULA, 2009, p. 90). Chauí acredita que essa ruptura proporcionou um problema para as práticas de ensino associadas à pesquisa:

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

Percebe-se, então, o desafio da articulação do ensino à pesquisa como possibilidade formativa universitária. Como modo de lidar com esse entrave, as universidades e instituições de pesquisa promovem programas de iniciação científica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq, por exemplo.

A extensão, por sua vez, inicialmente encarada como prestação de contas, serviço da universidade, foi reconceituada no Brasil com o movimento pró-democratização da educação, que marcou o início de uma nova percepção sobre as funções sociais da universidade, tendo a extensão como elemento central na integração da universidade à realidade do povo brasileiro (PAULA, 2013, p. 16). No campo teórico, a concepção que se tem hoje da extensão começou a ser delineada com Paulo Freire, na década de 1960, quando o pedagogo questionou a

prática então vigente, invasiva, autoritária e alienante, para propor uma prática integrada, dialógica e de compartilhamento (PAULA, 2013, p. 18).

Para somar aos movimentos populares e estudantis, a luta pela institucionalização da extensão contou com apoio de profissionais universitários, reunidos no Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), criado em 1987. A entidade participou ativamente na reconceitualização da atividade e atuou no desenvolvimento de políticas de implementação e avaliação das ações de extensão<sup>15</sup>. A partir da atuação do Forproex a extensão foi ressignificada, revelando seu caráter pedagógico e social:

os princípios que regem a extensão universitária brasileira hoje [são]: i) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ii) a interação dialógica com a sociedade; iii) a inter e a transdisciplinaridade como princípios organizadores das ações de extensão; iv) a busca do maior impacto e da maior eficácia social das ações; v) a afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade. (PAULA, 2013, p. 20)

A entidade propôs a organização das atividades de extensão em oito áreas temáticas: saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e justiça, tecnologia de produção e cultura. Para organizar a estrutura universitária para dar conta dessas atividades, Paula propõe a seguinte organização:

---

15 Disponível em

[www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex](http://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex).  
Acesso em 20 de junho de 2018.

Um agrupamento possível é o que estabelece dois grupos, a saber: um grupo regido pelos temas atinentes aos chamados direitos de primeira e segunda geração, isto é, aqueles que a partir da Revolução Francesa estabeleceram direitos individuais, típicos do ideário liberal burguês, a saber: o direito à saúde, educação, trabalho e cultura. Um segundo grupo de temas é o representativo dos direitos emergentes contemporâneos como é o caso dos direitos humanos pensados a partir de uma cidadania ampliada: o direito ao meio ambiente saudável e sustentável; o direito à informação e à comunicação livres e qualificadas; o direito de apropriação e geração de novas tecnologias. (PAULA, 2013, p. 20-21).

Na perspectiva formativa a extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, tem a potencialidade de contribuir com a aplicação prática dos conhecimentos teóricos para

Estimular e ampliar a rede de interações comunitárias, de tal modo que aquilo que se produz em termos de conhecimentos novos e aquilo que se difunde por meio do ensino não fiquem restritos ao espaço da sala de aula ou dos laboratórios, mas que encontrem aderência na realidade e para a realidade social. (PIVETTA *et al.*, 2010, p. 387)

Nesse sentido, práticas de extensão mostram-se um modelo formativo mais acessíveis aos estudantes, como modo de disseminação do conhecimento e mesmo de experimentação. No jornalismo, por exemplo, exposições universitárias como o Expocom<sup>16</sup> comprovam essa

**16** A Expocom – Exposição de Pesquisa Experimental em Comunicação é uma premiação promovida pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) organiza anualmente em reconhecimento aos trabalhos experimentais produzidos exclusivamente por estudantes no campo da Comunicação que devem, obrigatoriamente, ser realizados no espaço acadêmico

potencialidade ao premiar todos os anos uma diversidade de projetos experimentais oriundos, em boa parte, de projetos de extensão.

Importante pontuar que, mesmo com as potencialidades formativas, o tripé não está imune a críticas e problemas de concretização, como observado por Tauchen e Fávero (2011) ao investigarem dificuldades e possibilidades colocadas pela indissociabilidade em universidades públicas brasileiras.

Com relação às dificuldades enfrentadas no processo de articulação das atividades, destaca-se o planejamento fragmentado; a falta de pessoal que acaba sobrecarregando a realização das atividades e culminando, entre outras coisas, na falta de tempo para realizá-las; a falta de recursos; a ditadura dos prazos e o isolamento do trabalho e da cultura universitária. (TAUCHEN; FÁVERO. 2011, p. 414)

Assim, tais sinais deverão ser observados na análise dos objetos empíricos.

Por fim, é propício esclarecer que, considerando que a formação acadêmica pode acontecer na graduação, na pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e em cursos complementares, nesta pesquisa o principal objetivo é a investigação ao nível de graduação por este ser o nível escolar obtido pela maioria dos jornalistas brasileiros<sup>17</sup>. Ademais, é necessário reconhecer que, por diferentes motivos, uma experiência complementar não está ao alcance de todos os profissionais. De fato,

---

da Instituição de Ensino Superior (IES) sob orientação e/ou supervisão de um ou mais docentes. Disponível em <[http://portalintercom.org.br/premios\\_new/expocom1/apresentacao11](http://portalintercom.org.br/premios_new/expocom1/apresentacao11)>. Acesso em 14 de março de 2018.

<sup>17</sup> Na pesquisa Perfil do Jornalista Brasileiro, LIMA e MICK (2012) identificaram que 98% dos jornalistas entrevistados eram graduados em algum curso de nível superior.

segundo MICK e LIMA (2012), menos da metade dos jornalistas brasileiros são pós-graduados (40,4%). Ainda assim, como se verá adiante, a pós-graduação está presente no *corpus* delimitado devido sua necessária relação com a graduação e é dentro deste contexto que será analisada.

A seguir, remonta-se o percurso histórico sobre experiências de formação para o jornalismo científico tendo como pano de fundo a formação universitária para o jornalismo no Brasil até as diretrizes curriculares nacionais de 2013.

## 2.2 Percurso histórico do ensino de jornalismo científico no Brasil

Antes da obrigatoriedade constitucional da integração entre ensino, pesquisa e extensão, os cursos universitários de jornalismo encontraram nos laboratórios uma maneira de ultrapassar os muros da universidade, contribuindo com a formação de seus estudantes e estabelecendo uma relação entre comunidade externa e universidade. Por exemplo, foi com a prática de extensão que se deu umas das primeiras experiências de formação universitária para o jornalismo científico. Para remontar historicamente esse processo, a seguir é elaborado um breve percurso do ensino em diferentes níveis para o jornalismo científico no Brasil, traçando um paralelo com a formação universitária para o jornalismo, que foi regulamentada em 1943 e instituída apenas 5 anos com a criação da Faculdade de Jornalismo da Cáster Líbero.

Por muito tempo os cursos de jornalismo brasileiros estiveram ocupados definindo *qual* jornalismo deveria ser ensinado, portanto temas mais específicos, como o jornalismo científico, ficaram em segundo plano, constituindo-se a partir de iniciativas isoladas. Desde a previsão de criação, em 1943, pelo Ministério da Educação, do Curso Superior de Jornalismo, até 2001, quando foi publicada as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de comunicação, uma série de documentos divergiam sobre o que é jornalismo, quais conhecimentos

deveriam ser ensinados para os futuros profissionais e quem deveria ensinar tal prática. Pesquisadores (OLIVEIRA, 2011; LOPES, 2012; FRIGHETTO, 2016) evidenciam como os currículos constituíram uma disputa sobre o conhecimento, os valores, os fazeres, os poderes do jornalismo e inclusive sobre a identidade do jornalista (LOPES, 2012).

Em pouco mais de 20 anos (1961-1984) foram cinco currículos-mínimos que na realidade “para boa parte das escolas, sobretudo particulares, (...) tornaram-se, na prática, currículos plenos.” (OLIVEIRA, 2011, p. 79). Este período é de suma importância para entender a formação universitária brasileira devido ao período de transformação dos cursos de jornalismo em cursos de comunicação social se dar justamente no período de vigência dos currículos-mínimos<sup>18</sup>, realidade só modificada 29 anos depois, com as DCNs em 2013.

Após uma leitura histórica é possível observar que estes documentos refletem-se em momentos dividindo-os em fases que começam no clássico-humanista, no 1º currículo mínimo, de 1962, trocado anos mais tarde por uma fase mais positivista e tecnocientífica com forte influência da Ciespal na produção dos documentos (MEDITSCH, 2012, p. 56-58) materializadas nos currículos de 1966 e de 1969, que transformou os cursos de jornalismo em cursos de comunicação social. Anos depois, a base humanista volta a ser valorizada no 4º currículo, de 1977, no entanto, persistem problemas didático-pedagógicos como a falta de articulação entre teoria e prática, além do sucateamento da estrutura, dificultando o aprendizado dos alunos. Fruto de insatisfação dos estudantes e do mercado de trabalho, o 5º currículo-mínimo tinha caráter profissionalizante e buscava aproximar os cursos de jornalismo das práticas do mercado de trabalho. O documento de 1984 foi o último do modelo, sendo substituído pelas diretrizes curriculares em 2001, que serão abordadas mais à frente. Em síntese, as “relações de força, de certa forma, materializam-se no próprio currículo, documento que, segundo cada momento histórico, revela certa

---

<sup>18</sup>De acordo com Mick (2012) até o ano 2000, existiam 136 cursos de jornalismo no Brasil, como as Diretrizes Curriculares de Comunicação Social só entram em vigência em 2001, os cursos ainda tinham como referência regulamentar o Currículo Mínimo de 1984, apesar de não ser obrigatório.

hierarquia dos saberes, agentes e disciplinas envolvidos no processo de formação do jornalista.” (OLIVEIRA, 2011, p. 88).

Percebe-se que, entre disputas políticas e dificuldades estruturais, o jornalismo - e suas especificidades - foi retirado por imposição legal dos documentos, dando lugar à comunicação social. Portanto para entender a formação para o jornalismo científico é preciso percorrer outros caminhos, acompanhando pessoas envolvidas pelo tema - e que em muitos casos não tinham formação jornalística - e iniciativas promovidas por organizações internacionais supra estatais e por políticas públicas desenvolvimentistas.

O processo de formação profissional dos jornalistas que se dedicavam aos temas científicos não foi diferente dos demais jornalistas das primeiras redações brasileiras. Formadas inicialmente por intelectuais letrados e por aventureiros amadores que aprendiam o fazer jornalístico na própria redação (OLIVEIRA, 2011 p. 31). As redações eram vistas como a *escola do batente*, em que “os jovens aprendizes eram treinados pelos calejados jornalistas ou engenhosos publicitários, que lhe passavam toda a experiência acumulada, corrigindo eventuais falhas na execução de tarefas previamente atribuídas” (MELO, 2006, p. 9). Esta percepção se justificava porque, até o início do século XX, o jornalismo era considerado um bico ou um hobby, em uma fase que a atividade era muito ligada ao campo literário e político (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

O ideal positivista que tomou conta do Brasil e do mundo no início do século XX propiciou o ambiente adequado para a popularização dos conhecimentos científicos, que prometiam, junto da técnica e do pensamento racional, trazer avanço e desenvolvimento para o terceiro mundo. Foi neste contexto, que persistiu até o final da década de 1960, que surgiram os primeiros jornalistas científicos brasileiros<sup>19</sup>, geralmente apaixonados pela ciência que viam na atividade uma

---

<sup>19</sup> Até o início do século XX não era possível dizer que existiam jornalistas científicos, já que as ações de divulgação científica eram promovidas principalmente por “homens ligados à ciência por sua prática profissional como professores, engenheiros ou médicos ou por suas atividades científicas, como naturalistas. Não parece ter sido relevante a atuação de jornalistas ou escritores interessados em ciência.” (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 52).

maneira de divulgar conhecimentos e eventos relacionados à ciência em maior ou menor grau, mas sem cobertura sistemática (MASSARANI, MOREIRA, 2002, p. 55). Assim, tanto cientistas, como José Reis, quanto jornalistas, como João Ribeiro<sup>20</sup>, considerado o primeiro jornalista científico no Brasil, dividiam funções nas redações de tradicionais jornais de São Paulo ou Rio de Janeiro, aprendendo na prática como divulgar ciência em veículos jornalísticos.

Importante destacar que o jornalismo científico sequer era considerado uma especialidade jornalística e, por muito tempo, foi tido como sinônimo de divulgação científica (BUENO, 2009, p. 162), justamente por seu início sem delimitações de linguagem e público. A divulgação científica reunia diferentes iniciativas de popularização da ciência, como artigos de opinião, notas, notícias, artigos científicos e resenhas publicados em jornais, exposições, livros e periódicos temáticos, iniciativas comandadas em sua maioria por cientistas (MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 52-56). Além disso, como relata José Reis, “na década de 1940, havia uma certa reserva quanto ao cientista que frequentava as colunas de jornais e revistas populares” (REIS, 2002, p. 75). Deste modo, a relação entre jornalistas e cientistas não era, necessariamente, próxima, ou seja, não foi desenvolvida uma troca profissional que pudesse aprimorar a produção de ambos profissionais, refletindo em seus trabalhos de divulgação. O cenário da época é traçado por José Reis:

A tradição isolacionista do pesquisador gerou muitos ressentimentos entre o cientista e os jornalistas. De um lado, os cientistas, muito ciosos da precisão da informação até mesmo em minúcias de nenhum interesse público e, de outro, os jornalistas, mais estimulados pelo essencialmente novo e capaz de atrair os leitores. Pode-se dizer que em alguns centros se cavou um profundo fosso entre ciência e jornalismo, como se a notícia científica se apequenasse ou prostituisse quando veiculada na imprensa. (REIS,

---

<sup>20</sup> João Ribeiro é considerado um precursor do jornalismo científico devido aos seus artigos de divulgação científica, especialmente sobre ciências naturais e medicina, publicados em jornais brasileiros no final do século XIX. (OLIVEIRA, 2017, p. 39-40).



2002, p. 75)

Este período é marcado pelo autodidatismo, em que não se registra muitas trocas profissionais nem ações de aperfeiçoamento, já que os poucos cientistas engajados com a divulgação estavam isolados em colunas ou artigos de opinião (MELO, 2014, p. 113). A relação conflituosa entre os profissionais, diagnosticada por Marques de Melo como o “calcanhar-de-aquiles” do jornalismo científico, foi um problema para as experiências de jornalismo científico até meados da década de 1960.

O exercício [do jornalismo científico] esbarra, de maneira cristalina e inevitável, nas ‘relações de poder’ que se estabelecem entre cientistas e jornalistas, estes figurando como ‘newsmakers’, propensos a socializar conhecimento erudito, e aqueles atuando como ‘gatekeepers’, nem sempre dispostos a facilitar a popularização da ciência. (MELO, 2014, p. 40)

Este quadro só mudará a partir das iniciativas públicas de incentivo ao desenvolvimento científico que além de fomentar a produção científica também atuou no aperfeiçoamento dos profissionais responsáveis por sua divulgação e formadores dos futuros profissionais.

As décadas de 1950 e 1960 marcaram um período de mudança na geopolítica internacional. A Guerra Fria expôs as disputas ideológicas entre comunismo e capitalismo, representados por União Soviética e Estados Unidos, o que, por um lado, proporcionou a 3ª Revolução Industrial, a Revolução Técnico-Científica, mas, por outro, significou também disputas por influências territoriais e visões de mundo. Na transição de um modelo de nacional-desenvolvimentismo para a abertura para relações externas, o Brasil “embora não fosse o parceiro preferencial dos EUA, seria ainda foco de preocupação permanente da política externa americana (...). Americanizar o Brasil, por vias pacíficas, era tido como o caminho mais seguro para garantir essa parceria.” (TOTA, 2005, p. 111 e 113). Essa americanização vendia o capitalismo como caminho para a liberdade e refletiu num momento

político, econômico e cultural de busca pela modernização, comprando o mito do desenvolvimentismo, baseado na tecnocracia, que valoriza a ciência como caminho para abandonar o Terceiro mundo. “Para lograr essa meta, tornava-se indispensável a ampla difusão de tais conhecimentos, especialmente aquelas inovações capazes de acelerar a industrialização e modernizar a agricultura dos países pobres” (MELO, 2014, p. 41). Assim, a partir da década de 1960, a ciência passa a fazer parte de políticas públicas que buscam uma nova perspectiva para o conhecimento científico, até então tido como erudito, distanciado das necessidades sociais. Essa busca evidenciou a necessidade de especialização profissional para os jornalistas que começavam pautar a ciência e, especialmente, a tecnologia, motivada ainda pelo aspecto comercial, pois as produções científicas passam a ser “configuradas enquanto produto passível ao consumo.” (LIMA; GIORDAN, 2014, p. 25).

Ações de aperfeiçoamento para o jornalismo científico começam a ser delineadas após o Golpe de 1964 sob comando da Unesco, em parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEA), para buscar romper as dificuldades encontradas nas interações entre jornalistas e cientistas nas primeiras tentativas de popularização do conhecimento científico. Na época essas organizações estavam sob forte influência dos Estados Unidos, que se preocupava com a possibilidade de ditaduras de esquerda se propagassem pelo continente americano (MEDITSCH, 2012, p. 53), e colocaram em prática uma grande intervenção no ensino de jornalismo brasileiro por meio do Ciespal<sup>21</sup>.

Não é possível falar das iniciativas em ensino de jornalismo no Brasil sem citar a participação do Ciespal, responsável pela popularização do modelo norte-americano no jornalismo brasileiro através da formação profissional de jornalistas, deixando marcas no ensino superior em jornalismo, de maneira geral, assim como no jornalismo científico. O Centro se instalou em Quito, Equador, em 1958 e começou suas atividades promovendo cursos, seminários e workshops

---

21 O Ciespal influenciou de tal modo a formação profissional para o jornalismo que, por sua orientação, os cursos de Jornalismo são transformados em cursos de Comunicação Social, mudança oficializada pelo currículo mínimo de 1969 (MEDITSCH, 2012, p.57).

em diferentes países da América Latina orientados para jornalistas em atividade e professores<sup>22</sup>.

Ao nível da graduação, o Ciespal atuou com o objetivo de intervir nos cursos de jornalismo ao traçar “um programa de ‘modernização’ dos sistemas educacionais do continente, que receita um controle centralizado, prioridade ao ensino técnico e profissional, tecnificação do ensino de humanidades e ciência sociais e despolitização das relações educacionais” (MEDITSCH, 2012, p. 53). Esta atuação fica evidente no currículo mínimo de 1966, “elaborado por um técnico treinado no Ciespal, Celso Kelly, que vai efetivar a tecnificação do ensino, marcando a transição daquela fase humanista [do 1º currículo] para uma fase positivista dos nossos currículos” (MEDITSCH, 1992, p. 61). No entanto, esta abordagem corroborou a dicotomia entre teoria e prática - presente desde a estruturação do curso em disciplinas gerais/teóricas e disciplinas técnicas - pois “houve uma tecnificação do ensino teórico, mas o propósito de incrementar o ensino profissionalizante foi barrado pela falta de equipamentos das escolas.” (MEDITSCH, 1992, p. 62). Ou seja, além da concepção positivista, parte importante do projeto para as universidades brasileiras não foi concluído como idealizado devido à falta de estrutura nas instituições de ensino.

Já entre as iniciativas voltadas aos profissionais latino-americanos, o Ciespal promoveu séries de encontros e cursos que integravam “parte das estratégias da Unesco para furar o bloqueio existente entre cientistas e jornalistas.” (MELO, 2015, p. 41). As incursões das organizações iniciam “em 1962 [quando] se celebra em Santiago de Chile un primer seminario sobre Periodismo Científico y en 1965 Ciespal organiza, en Quito, el primer curso de esta especialidad en países de habla española.” (HERNANDO, 2003, p. 172).

Entre outras ações conduzidas pelo Ciespal está a associação com o Cimpec na condução de pesquisas quantitativas e qualitativas sobre jornalismo científico nos países latino-americanos (LIMA, 2000, p. 47), e a reedição do livro *Manual de Periodismo Educativo e Científico*, em 1976. De acordo com Manuel Calvo Hernando (2005) o aporte teórico iberoamericano sobre o jornalismo científico era escasso, e este cenário

---

<sup>22</sup> Estima-se que entre 1960 e 1964 o Ciespal treinou cerca de 200 professores ou jornalistas (MELO *apud* MEDITSCH, 2012, p. 58).

só mudaria a partir de 1980, com a sistematização de centros de pesquisa no continente e a concretização de outras publicações bibliográficas. “Con ello, han prestado un servicio importantísimo al periodismo científico, de tanta trascendencia para Iberoamérica. Se completa así la escasa bibliografía en castellano sobre este tema.” (HERNANDO, 2005, p. 4).

### Jornalismo científico no contexto universitário

O pouco conhecimento teórico e prático, em pesquisas ou experiências anteriores, a respeito do jornalismo científico foi uma das preocupações de Marques de Melo ao implementar o ensino da especialidade na USP, em 1970. O professor conta que a providência tomada por cursos de jornalismo na época foi acrescentar a disciplina de jornalismo científico na sua grade curricular, porém, Melo via como uma fórmula muito simplista.

A questão mostrava-se bem mais complexa, não se reduzindo à assimilação de decálogos de boas intenções no sentido de popularizar a ciência. Sobretudo porque havia então escasso conhecimento acumulado a respeito dos processos de difusão científica, principalmente sobre as rotinas profissionais vigentes. O que iriam ensinar os professores de jornalismo científico? (MELO, 2014, p. 42-43).

Essa precaução teórico-metodológica refletiu no modelo inovador de formação desenvolvido na USP. A articulação dos temas científicos à já existente Agência Universitária de Notícias, AUN, em 1971, marcou uma reestruturação da disciplina laboratorial criada em 1968. A alternativa encontrada pelo professor foi “estimular o interesse dos estudantes pela problemática da divulgação científica, através de dois mecanismos complementares: a) extensão universitária; b) experimentação profissional” (MELO, 1985, p. 77), por meio de reestruturação da AUN, em 1971. A reformulação, que passou a privilegiar o noticiário científico, teve início um ano antes, quando Calvo Hernando foi convidado para ministrar o curso de extensão de

Jornalismo Científico na USP. O curso, a princípio voltado para alunos do curso de jornalismo, atraiu também os jornalistas interessados pela divulgação científica, confirmando que a ciência passava a ganhar espaço nos veículos regionais (MELO, 1985, p. 77).

Inicialmente o laboratório funcionava como uma agência noticiosa que tinha na USP sua fonte de notícias, fazendo boletins sobre coberturas de eventos promovidos pela universidade, tal como congressos e seminários, que eram remetidos para os jornais da grande São Paulo. Após a reestruturação, e graças a associação com o Centro Interamericano para la Producción de Material Educativo y Científico para la Prensa (Cimpec), a AUN passa a produzir e editar matérias sobre o mundo da ciência e a produção científica na USP. As produções eram distribuídas em boletins semanais para os jornais do Brasil e traduzidas para o espanhol pelo Cimpec (MELO, 1985, p. 79). O projeto nesses moldes durou até 1975, quando a perseguição política aos profissionais das universidades públicas afastou diversos professores e críticos da ditadura. “Nesse contexto o trabalho científico converteu-se em atividade quase ‘subversiva’, porque as pesquisas da universidade não corroboravam as decisões e as previsões da tecnoburocracia” (MELO, 1985, p. 81).

A professora Cremilda Medina que assumiu, ao lado de Paulo Roberto Leandro, a agência no período entre 1973 e 1975, reforça o caráter de extensão universitária do projeto, participando ativamente de um contexto geopolítico que se desenvolvia na época, com o plano da Nova Ordem Mundial da Informação que deu origem ao relatório MacBride.

Isso fazia com que o projeto não fosse exclusivamente de gosto pedagógico mas uma vertente de extensão fundamental que era contribuir para a configuração de polos de informação do Hemisfério Sul, e não essa questão de, simplesmente, receber a informação das grandes agências de notícias do Hemisfério Norte. (MEDINA *apud* SANTOS, 2007, p. 145-146).

Após entrevistas com professores e jornalistas que participaram da AUN em diferentes momentos do projeto, Santos identificou unanimidade entre os docentes sobre a importância do projeto para formação dos estudantes, especialmente “o exercício prático das atividades jornalísticas, auxílio no desenvolvimento de textos e abre a possibilidade do aluno atuar em uma área profissional segmentada.” (SANTOS, 2007, p. 151), opinião compartilhada pelos estudantes: “81% disseram que a agência contribui para o aprimoramento acadêmico pessoal, exercício prático das atividades jornalísticas, auxílio no desenvolvimento de textos e estímulo ao cultivo às fontes” (SANTOS, 2007, p. 154)

A experiência da AUN serviu como exemplo para diversos cursos no Brasil que não contavam com recursos técnicos e financeiros, pois era relativamente barata para a época (MELO, 1985, p. 77), além de atender as orientações nos currículos mínimos de 1978 e 1984 que passavam a ter característica mais profissionalizante, “exigindo dos cursos equipamento efetivo de seus laboratórios e a contratação de profissionais diretamente do mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2012, p. 75). Pedagogicamente, afirma o professor, “constitui uma experiência vitoriosa, porque permitiu o exercício da prática profissional integrada com a aprendizagem teórica da produção jornalística” (MELO, 1985, p. 80).

Posteriormente, em 1978, Marques de Melo fundou projeto semelhante na Universidade Metodista, a Agência Brasileira de Divulgação Científica, patrocinada pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da instituição, que colaborava com a análise crítica dos processos de divulgação científica, permitindo uma articulação entre a prática pedagógica e o conhecimento produzido pelas pesquisas do programa de pós-graduação (MELO, 1985, p. 82). Durante a década de 1980 a Metodista manteve-se como referência nas pesquisas sobre divulgação científica em suas diferentes particularidades, favorecidas pela área de estudos Comunicação Científica e Tecnológica, de onde surgiram pesquisas de produção e consumo, além das primeiras dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema. (MELO, 2014, p. 117). É neste período que surge iniciativa importante pelo reconhecimento e incentivo à divulgação científica, o Prêmio José Reis de Jornalismo Científico, criado pelo CNPq em 1978, que homenageia

jornalistas, instituições e veículos de comunicação dedicados à formação da cultura e divulgação científica.

Com a redemocratização e a nova Constituição Federal, a educação brasileira é marcada por uma mudança significativa no final da década de 1980 até a metade da década de 1990. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que veio regulamentar a Constituição Federal de 1988, acabou com os currículos mínimos e garantiu mais liberdade aos cursos com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Deste modo, “a estrutura curricular mínima deixa de ter força de lei e as instituições de ensino ganham autonomia para fixar o currículo de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.” (OLIVEIRA, 2011, p. 83).

As diretrizes para os cursos de comunicação e suas habilitações<sup>23</sup> são determinadas no Parecer CNE/CES 492/2001, e passam a vigorar em 2002. Influenciado pela flexibilidade na legislação que beneficiou especialmente instituições privadas, o documento é amplo e genérico, define perfis, competências e habilidades gerais e específicas esperados de cada habilitação para os futuros profissionais. Além disso, constam orientações sobre conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, estrutura do curso e mecanismos de avaliação.

No que se refere ao jornalismo sobre ciência, vislumbra-se um pequeno avanço em relação aos currículos-mínimos. No documento é possível relacionar diretamente uma das características do perfil do egresso a uma atividade evidente no jornalismo especializado. O perfil do egresso de jornalismo é caracterizado, entre outros itens, “pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 17). Apesar da perspectiva traducionista, ao relacionar a disseminação de informações ao senso comum cria-se

---

**23** As DCNs de 2001 é a mais geral, “Estabelece um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 16)

espaço para a divulgação científica e até mesmo para problematização do modelo subentendido.

Os efeitos da nova regulamentação dos cursos de comunicação para o jornalismo científico puderam ser medidos em 2005, em pesquisa promovida pela Associação Brasileira de Jornalismo Científico (ABJC). A investigação diagnosticou a situação da formação de recursos humanos para o jornalismo científico no Brasil no ano de 2004 em diferentes níveis de ensino. Nos cursos de graduação, Caldas *et al* (2005) relatam uma propagação de atividades sobre divulgação científica ou jornalismo científico pelo país.

Dos 205 cursos de Graduação em Jornalismo existentes em todo o país, 37 contam com alguma atividade exclusivamente relacionada ao JC, sendo 13 em instituições públicas e 24 em instituições privadas. Das 37 instituições encontradas, 33 delas integram a grade curricular de disciplinas dos cursos— sendo 20 obrigatórias e 13 eletivas, optativas ou complementares. O restante (4) são atividades de natureza prática como oficinas, jornais laboratórios, seminários, simpósios etc. (CALDAS *et al*, 2005, p. 5).

Os autores identificaram ainda cinco cursos de extensão em universidades particulares e quatro cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, todos no estado de São Paulo, e apenas dois cursos de extensão oferecidos em outros estados, um no Rio de Janeiro e outro na Paraíba (CALDAS *et al*, 2005, p. 6). Além de contabilizar as experiências formativas, os pesquisadores analisaram ementas e bibliografias das disciplinas para verificar suas concepções e objetivos. A conclusão foi de que:

Nos cursos de Graduação, observando as ementas, fica patente a desconexão dos conteúdos com outros, ao nosso ver, basilares: Sociologia da Ciência, História e Filosofia da Ciência. É como se aprendendo as técnicas de redação fosse possível, por consequência, desvendar o mundo encantado da Ciência. (CALDAS *et al*, 2005, p.



13).

A situação não mudou muito nos anos seguintes. Em 2012, por exemplo, Bueno alertava que “menos de 10% dos cursos de jornalismo incluem a disciplina de Jornalismo Científico como obrigatória ou mesmo optativa” (BUENO, 2012, p. 10) e tecia crítica semelhante a dos pesquisadores da ABJC sobre a prática:

A divulgação científica e o Jornalismo Científico em especial precisam estar mais politizados, incorporando outras vertentes além da meramente técnica (na verdade, pretensamente técnica) para que não sejam utilizados como espaços de consolidação de monopólios e cartéis de toda ordem. (BUENO, 2012, p. 7).

O autor defende uma perspectiva crítica para a capacitação do jornalista científico “que deve ser pensada como estratégica em uma política global de comunicação para a cidadania” (BUENO, 2012, p. 11).

O ensino de jornalismo entra oficialmente em uma nova fase no ano seguinte, quando é promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo.

As DCNs atuais é emblemática por representar a primeira regulamentação para os cursos de jornalismo discutida de forma ampla, com a presença de diferentes atores interessados. O relatório da Comissão de Especialistas (2009), designada pelo MEC para coordenar as discussões acerca das novas diretrizes, acredita que o exercício do jornalismo na sociedade contemporânea

exige-se tanto o domínio das técnicas e artes da narração quanto o domínio da lógica e das teorias da argumentação. Exige-se também o manejo competente das habilidades pedagógicas na prestação de serviço público, para que os cidadãos possam tomar decisões conscientes e responsáveis. (RELATÓRIO, 2009, p. 6).

Para atingir tal objetivo, os especialistas propõem no documento “uma formação profissional centrada na ética, na capacidade crítica e na competência técnica.” (AGUIAR, 2013, p. 172). A necessidade de articular teoria e prática é uma distinção patente do documento reiterada diversas vezes ao longo das atuais DCNs, notoriamente no planejamento da estrutura do curso<sup>24</sup>, do projeto político pedagógico<sup>25</sup> e da organização curricular<sup>26</sup> e é baseada nesta perspectiva didático-pedagógica que os cursos devem fundamentar seus processos formativos.

Didaticamente o ensino é voltado para a prática articulada à dimensão teórica e, se a pedagogia é a dimensão política do processo formativo, pode-se dizer que ela está inserida nos valores e funções que se espera do jornalista, mas também do jornalismo. A concepção pedagógica está mais expressa no perfil do concluinte, no Art. 5º, que discorre sobre as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores:

O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por

---

**24** Art. 2º A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve: (...) III - promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 1).

**25** Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: (...) V - modos de integração entre teoria e prática; (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 1).

**26** Art. 9º A organização curricular deverá valorizar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante toda a duração do curso. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 6).

outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social. (BRASIL, 2013. p. 2)

Os itens desse artigo discorrem sobre as competências gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais esperadas dos egressos, carregando dentro de si uma perspectiva da função social do jornalismo e como o jornalista deve atuar na sociedade, substancialmente como “produtor intelectual e agente da cidadania”.

Concernente ao jornalismo científico, nas DCNs em vigor está presente texto semelhante ao das DCNs de 2001, dessa vez nas Competências Pragmáticas esperadas dos estudantes ao fim do curso: “Traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 3). Percebe-se que o paradigma da tradução, associado ao modelo do déficit, persiste materializado no documento avançando ao indicar o caráter social de conteúdos técnico-científicos.

Comentar brevemente essas particularidades das DCNs é necessário para situar o atual momento da formação profissional do jornalista, examinando os avanços experimentados e as potencialidades oferecidas pelo documento para experiências futuras. Por fim, é sempre propício lembrar, os números e a presença de disciplinas não significam que o jornalismo científico não seja abordado na formação dos estudantes, porém demonstram um esforço dos cursos em trabalhá-lo na sua dimensão teórica. Além disso, há uma distância entre os currículos, com sua dimensão propositiva, e a situação concreta, seja na sala de aula, seja na organização dos cursos, em que diferentes atores recontextualizam e ressignificam os documentos orientadores (OLIVEIRA, 2011, p. 126). Assim, os dispostos nas DCNs podem ser encarados como um ponto de partida, que materializam a orientação para essa responsabilidade, mas que não pode ter sua proposta delimitada pelo documento.

Por fim, cabe pontuar, que para além da graduação, iniciativas de centros de pesquisas e agências de fomento são as principais experiências formativas para o jornalismo científico atualmente. Geralmente direcionados para profissionais que já possuem experiência com a divulgação científica, são oferecidos diversos cursos de extensão, de curta duração e de especialização, com destaque para as iniciativas estruturadas e tradicionais do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor)<sup>27</sup>, da Unicamp, da Casa de Oswaldo Cruz<sup>28</sup>, unidade da Fiocruz dedicada à divulgação das ciências e da saúde, e da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo<sup>29</sup> (FAPESP).

Após analisar os documentos e a história do ensino superior em jornalismo pode-se observar que, até o último currículo-mínimo a principal preocupação era a definição entre uma formação polivalente ou específica, buscando delimitar fronteiras para o jornalismo e para a comunicação social: quais saberes necessários para a formação dos estudantes, os melhores modelos didáticos para o ensino, etc. Por isso, temas especializados da profissão não ainda eram a prioridade no momento, cenário que começa mudar com as DCNs para os cursos de comunicação. Além de destaque para as práticas de ensino, enfatizando a articulação entre teoria e prática, as DCNs de 2013 avançam na formação dos estudantes e da atividade jornalística ao buscar delinear as fronteiras do jornalismo, explorando a linguagem e a prática jornalística, o que pode colaborar com experiências envolvendo especificidades jornalísticas, tal como uma formação específica para o jornalismo científico.

---

27 Na instituição são oferecidas a Pós-Graduação lato sensu em Jornalismo Científico e o Mestrado e Pós-doutorado em Divulgação Científica e Cultural. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/> Acesso em 03/05/2018.

28 A instituição oferece o Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência. Disponível em: <http://coc.fiocruz.br/>. Acesso em 03/05/2018.

29 A instituição promove o Programa José Reis de Incentivo ao Jornalismo Científico (Mídia Ciência). Disponível em: <http://www.fapesp.br/jornalismocientifico>. Acesso em 03/05/2018.

Ao remontar o percurso de formação para o jornalismo científico foi possível perceber o desenvolvimento em relação à concepção de ciência e dos objetivos e interesses em profissionalizar sua divulgação. Começando de forma autodidata por cientistas ou pessoas interessadas em ciência, o contexto só muda pelo amplo investimento internacional em políticas públicas articuladas à situação com vistas a capacitar os jornalistas já atuantes, acompanhadas de ações voltadas a estudantes universitários na graduação e pós-graduação. Traçar esse caminho paralelamente ao percurso dos documentos oficiais que regulamentaram os cursos de jornalismo, reforçou que as disputas no ensino de jornalismo e de comunicação tiveram efeitos também para o jornalismo científico. Por terem sido generalistas, as regulamentações para os cursos de comunicação social suprimiram especificidades jornalísticas como, por exemplo, as já citadas habilidades pedagógicas na prestação de serviço público, com o jornalismo integrando a formação cidadã dos indivíduos ao auxiliá-los em suas tomadas de decisões com informações e conhecimentos necessários para exercer sua cidadania (RELATÓRIO, 2009, p. 6), tarefa essencial para a alfabetização científica e para divulgação científica orientada à participação pública. Mesmo com um olhar orientado para a tradução nas competências pragmáticas, a análise das DCNs vigente tem mostrado sintonia com as necessidades próprias da divulgação científica em meio jornalístico tendo em vista o perfil de profissional que busca formar.

Explorar os caminhos documental e prático mostra-se necessário e coerente com o que se pretende com esta pesquisa: a compreensão e a mobilização para o jornalismo científico na UFSC. Antes disso, porém, para iniciar uma aproximação e contextualização dos objetos analisados, apresenta-se a seguir as experiências de jornalismo científico na instituição.

### 2.3 - Mapeamento de espaços formativos na UFSC

Depois de percorrer o histórico do ensino de jornalismo científico no Brasil, nessa seção o foco é centrado na UFSC, identificando e descrevendo sucintamente suas iniciativas que envolveram o tema. Para isso, são explicitados a seguir o processo de coleta de dados, a descrição das atividades pedagógicas encontradas e a catalogação por prática

formativa, constituindo ao final um panorama do que já foi realizado na instituição.

A pesquisa lançou mão de diversos instrumentos para a coleta de dados, dando ênfase ao curso de jornalismo da universidade. Esta estratégia é justificada pelo interesse na especificidade jornalística<sup>30</sup> mas, como se verá à frente, não fica delimitado à graduação em jornalismo. Além de levantamento e análise documental dos currículos e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da graduação, foram feitas buscas nos sites atual<sup>31</sup> e antigo<sup>32</sup> do curso, no banco de monografias e realizada a aplicação de questionário de reconhecimento com responsáveis por atividades pedagógicas. Para uma percepção mais abrangente também foram consultados os sistemas de buscas de projetos de pesquisa e extensão da UFSC<sup>33</sup>.

Antes de apresentar os dados coletados, é necessário conhecer o curso de jornalismo da UFSC, que diferencia-se das outras graduações do país sendo o primeiro curso que deixou de ser uma habilitação em comunicação social, em 1988, e assumiu a exclusividade da formação em jornalismo, fato que refletiu diretamente no seu projeto pedagógico e na formação dos futuros jornalistas (FRIGHETTO, 2016, p. 125). Este breve resumo sobre a trajetória do curso visa reconhecer o campo onde se situa os objetos estudados e apresentar o contexto pedagógico em que se encontram as diversas atividades apresentadas no decorrer da pesquisa.

O Curso de jornalismo da UFSC começa suas atividades em 1979, sob regulamentação do Currículo Mínimo de 1977, e destaca-se devido ao ambiente de intensas reivindicações políticas e pedagógicas

<sup>30</sup> Em pesquisa anterior, Marcelo Valério já havia explicitado como as ações de divulgação científica na UFSC estão presentes em diferentes âmbitos, centros e iniciativas da universidade (VALÉRIO, 2006).

<sup>31</sup> Disponível em <http://jornalismo.ufsc.br>. Acesso em 16 de maio de 2018.

<sup>32</sup> Disponível em

<https://web.archive.org/web/20090217220240/http://jornalismo.ufsc.br/>. Acesso em 16 de maio de 2018.

<sup>33</sup> Notes UFSC <http://notes.ufsc.br/> sistema ativo até dezembro de 2016, quando foi substituído pelo Sigpex <https://sigpex.sistemas.ufsc.br>. Acessos em 16 de maio de 2018.

centradas na especificidade jornalística. Uma de suas particularidades foi o modelo pedagógico adotado, que busca possibilitar experiências práticas durante toda a graduação, por meio de laboratórios, projetos de extensão e disciplinas laboratoriais. As mudanças mais significativas começam um pouco antes da promulgação do currículo-mínimo de 1984 constituindo um período que ficou conhecido como “Faculdade Alternativa”, cuja postura era pautada na reflexão e atuação política na formação dos estudantes (FRIGHETTO, 2016, p. 119). Com o novo currículo-mínimo em vigor, a coordenação pôs em curso a reforma curricular de 1985 que implementou estratégias pioneiras pensadas para a prática efetiva dos alunos desde a primeira fase do curso. Promoveu a criação de turmas reduzidas e a ruptura com o modelo vigente de permissão para disciplinas práticas apenas no terceiro ano do curso, criando a “intercalação entre matérias do Tronco Comum e Tronco Específico, uma possibilidade aberta pelo Currículo Mínimo.” (FRIGHETTO, 2016, p. 73).

Em mais uma postura precursora, no ano de 1989 a coordenação do curso evidenciou a escolha pela exclusividade no ensino de jornalismo com o Projeto Ano 10<sup>34</sup>, que foi colocado em prática durante a década de 1990 com o objetivo de formar jornalistas críticos (FRIGHETTO, 2016, p. 125). Neste período é aprovado o Currículo de 1996, que perdura em vigor até 2015, quando entra em extinção com a implantação de um novo currículo. A opção pela formação específica foi oficializada institucionalmente no ano 2000 com a alteração do nome do curso e do departamento de Comunicação Social para Jornalismo (FRIGHETTO, 2016, p. 202), na vanguarda dos demais cursos do país, que precisaram fazer a alteração para se adequarem às Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir de 2013<sup>35</sup>.

---

**34** Tanto no caso da Faculdade Alternativa quanto no Projeto Ano 10, Frighetto (2016) observa que não existiram projetos pedagógicos oficiais que marcassem os referidos momentos, mas sim documentos que expressavam o posicionamento pedagógico do curso, porém sem as determinações regulamentares e, também por isso, de difícil precisão sobre período de vigência. (FRIGHETTO, 2016, p. 118 e 125)

**35** Antes da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Universidade Estadual de Ponta Grossa já havia feito a alteração para o curso de Jornalismo, em 2012.

Se, por um lado, o pioneirismo do curso não representa a maioria das demais experiências no Brasil, por outro, oferece possibilidades a serem estudadas e colocadas em prática, como um exemplo para os cursos que estão em fase de implementação das DCNs. A mobilização de docentes da UFSC, em parceria com entidades representativas, pelo ensino específico vem demonstrando essa tendência, como observado por Frighetto ao final de sua pesquisa: “Podemos inferir que um curso específico em Jornalismo, como o da UFSC, transformou-se em modelo para o Ministério da Educação (MEC).” (FRIGHETTO, 2016, p. 207).

Esta consideração deve ser feita pois ao conduzir a coleta e análise de dados é necessário levar em conta características particulares do curso: o incentivo à experimentação prática dos estudantes e o foco para a atividade jornalística, o que criou condições para os esforços estruturais, profissionais e materiais direcionados ao campo jornalístico. No Projeto Político Pedagógico este caráter está expresso no primeiro objetivo específico do curso:

Focar teórica e tecnicamente na **especificidade do jornalismo**, com grande atenção à **prática profissional**, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do seu exercício e o interesse público (UFSC, 2015, p. 16 - grifo do autor)

Assim, ao longo da pesquisa foi se evidenciando que o forte caráter prático do curso de jornalismo proporciona atividades pedagógicas que ultrapassam o contexto do ensino, possibilitando diferentes atividades práticas estruturadas como produções laboratoriais e projetos de extensão. A constatação foi animadora ao perceber que o curso buscava sempre manter uma relação de suas produções com o contexto universitário e, conseqüentemente, lidava com o tema científico. Como se verá adiante, este ambiente possibilitou oportunidades formativas e experimentais não só para o jornalismo científico, mas especialmente para práticas multimídia, relacionadas, sobretudo, com a inserção no ambiente universitário.



## Fase exploratória

Para entender como se dá essa postura em relação ao jornalismo científico, em essência uma busca pela compreensão e mobilização para a especialidade, foi escolhido como método o estudo de caso exploratório. De acordo com Robert Yin, essa estratégia é apropriada quando a pesquisa visa responder questões do tipo “como” e “por quê”, buscando descobertas do fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto, baseando em várias fontes de informação que convergem para uma triangulação de dados tensionadas com o aporte e proposições teóricas. O autor acrescenta que esse modelo metodológico pode ser evocado se entre os objetivos da pesquisa pretende-se explicar vínculos causais, descrever uma intervenção e o contexto em que ela ocorre, ilustrar tópicos dentro de uma avaliação ou explorar situações que não apresentam um conjunto claro de resultados (YIN, 2001, p. 32-33).

As diferentes possibilidades formativas no contexto universitário e a variedade de fontes de informação ligadas a elas favorecem a triangulação de dados, já que essa técnica busca “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19), fornecendo uma percepção mais abrangente do objeto e a representação de diferentes pontos de vista da situação estudada. Assim, a triangulação neste estudo de caso conta com o cruzamento das informações obtidas nos questionários, nos registros e documentos institucionais (levantados na fase exploratória) e nas entrevistas (promovida na fase de aprofundamento).

Buscando conduzir um trabalho que se preocupa com a participação imprescindível de diferentes sujeitos, essa pesquisa foi submetida ao aval do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). Essa etapa do trabalho constituiu na explicitação dos objetivos, metodologia e justificativas da pesquisa e na produção do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>36</sup>. O termo, apresentado antes das entrevistas, visa esclarecer aos participantes os objetivos, benefícios e riscos de sua colaboração com a pesquisa e, com sua assinatura, permite a utilização dos dados coletados na metodologia de pesquisa. O Comitê aprovou a proposta do projeto, assegurando o

---

36 Modelo de TCLE, ver apêndice 1.

compromisso ético com as pessoas que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa<sup>37</sup>.

A fase exploratória da pesquisa consiste na identificação dos possíveis espaços formativos para o jornalismo científico, registrados formalmente em arquivos ou documentos, mapeando e os descrevendo sucintamente. Para isso, nessa fase foram levantadas informações de diferentes documentos oficiais e do Questionário 1<sup>38</sup>, aplicado com os docentes da graduação no primeiro semestre de 2018. O instrumento foi elaborado para identificar as atividades pedagógicas relacionadas ao jornalismo científico e buscava ainda entender previamente como a ciência era compreendida na atividade mencionada e qual a dinâmica que levou à interação com o tema. O questionário de reconhecimento foi aplicado com 18 dos 27 (67%) professores do curso de graduação e apenas 3 afirmaram que não tiveram experiências com o jornalismo científico. A seguir são sistematizadas e descritas disciplinas e iniciativas encontradas que abordam fontes científicas no contexto jornalístico.

As buscas foram conduzidas com base no entendimento sobre o jornalismo científico apresentado no capítulo anterior. Os critérios utilizados para verificação e seleção foram baseados na presença de 1) conhecimento científico e/ou 2) relação com fontes científicas na produção dos estudantes. Cabe salientar que não foi interesse desta pesquisa fazer uma análise dos produtos e sim compreender as concepções acerca do jornalismo científico e como se deu a mobilização nas atividades.

As experiências encontradas foram classificadas tendo em vista três instâncias essenciais à universidade brasileira: o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta escolha é baseada porque a indissociabilidade entre as atividades

não se restringe a uma questão conceitual ou legislativa, mas fundamentalmente, paradigmática, epistemológica e político-

---

37 Parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, ver anexo 1.

38 Modelo do questionário, ver apêndice 1.

pedagógica, pois está relacionada às funções e à razão de ser das universidades, que se constituíram, historicamente, vinculadas às aspirações e aos projetos nacionais de educação. (TAUCHEN, 2009, 67)

Neste sentido, para fins metodológicos a classificação das experiências foi feita considerando que as práticas são subordinadas a diferentes instâncias, com diferentes objetivos e mesmo outros aportes estruturais. Entretanto, a análise do próximo capítulo buscará compreender a associação entre as dimensões nos casos analisados visando suas contribuições formativas tendo em vista o princípio da indissociabilidade.

Os documentos reunidos e analisados no levantamento inicial são, no âmbito do ensino, o Projeto Político Pedagógico de 2015 e os Currículos de 1996 e 2016. Já no âmbito da extensão, são analisadas os formulários dos projetos de extensão disponibilizados pelos sistemas da universidade. E no âmbito da pesquisa, os formulários de projetos de pesquisa e os trabalhos de conclusão de curso. As informações foram cruzadas e complementadas com as respostas do Questionário 1, que visa o reconhecimento a partir dos relatos dos docentes.

## **Ensino**

O principal documento que orienta o curso de jornalismo da UFSC atualmente é o Projeto Político Pedagógico, publicado em 2015, que deu fruto ao Currículo de 2016<sup>39</sup>. Antes disso, o curso obedecia aos Currículos, documentos mais sucintos e restritos ao âmbito do ensino, em que constam de forma resumida objetivos do curso e das disciplinas. Já no PPP são expressas perspectivas mais amplas sobre a formação jornalística que devem ser observadas pelos docentes, estudantes e demais servidores para estruturação do curso, com detalhes sobre contextualização e objetivos do curso, perfil do formando e suas

---

**39** A primeira turma com este currículo tem previsão para concluir o curso no segundo semestre de 2019.

competências, estrutura e matriz curricular, além de informações sobre políticas de pesquisa e extensão.

O caminho mais óbvio para buscar pela formação para o jornalismo científico é procurar por uma disciplina específica. Oficialmente, ela é incluída como disciplina a partir do currículo de 1996 e também está presente no currículo de 2016, em ambos os casos como disciplinas optativas de 72 horas ou 4 créditos. Antes disso, no entanto, é possível que o tema pode ter sido abordado nas disciplinas de Tópicos Especiais de Comunicação, em que fica a cargo do professor responsável propor uma temática. Apesar das semelhanças, a principal mudança de um currículo para o outro que deve ser observada é que, como determinado pelas DCNs, a estrutura do curso deve promover integração teoria-prática (BRASIL, 2013, p. 1), apontando<sup>40</sup> para uma disciplina mais prática em relação ao currículo mais antigo.

Não obstante, o Questionário 1 revela que a temática científica é abordada em outros espaços formativos, contrariando a ideia de que a formação se dá apenas com disciplinas específicas. Foram registrados relatos de atividades relacionadas ao tema em disciplinas laboratoriais (lembradas por 4 professores) e disciplinas de redação (citadas por 3 professores).

As disciplinas laboratoriais têm representatividade importante por serem obrigatórias e reafirmar a presença do jornalismo científico na rotina produtiva dos estudantes. As mencionadas foram Fotografia e Fotojornalismo I, já na primeira fase do curso, e o Laboratório de Jornalismo Impresso, em que alunos da sexta fase produzem o Jornal Zero. De acordo com a professora responsável pela disciplina de Fotojornalismo, entre as pautas indicadas aos estudantes está a “Pauta da UFSC”, que consiste em reportagens fotográficas sobre temas científicos, para os ingressantes no 1º semestre do ano, e a cobertura fotográfica da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (Sepex) para os ingressantes no 2º semestre, integrando a cobertura convergente do evento. A cobertura fotográfica integra o projeto multimídia Cobertura Convergente da Sepex, com produções dos estudantes de

---

<sup>40</sup>Esta observação ainda não pode ser avaliada pois a disciplina ainda não foi oferecida após a promulgação do novo PPP.

fotojornalismo, radiojornalismo e telejornalismo. Assim, nas disciplinas de Audio e Radiojornalismo e de Vídeo e Telejornalismo os estudantes também são incentivados a fazerem produções com temas científicos. Esse fato é explicado por um dos docentes responsáveis pela área de telejornalismo, ao relatar que a cobertura da área científica faz parte da rotina produtiva dos estudantes devido, principalmente, a proximidade com o tema pelo contexto universitário e surgem como sugestões espontâneas dos alunos. O mesmo aconteceu nas disciplinas Laboratório de Produção Gráfica e Webdesign e Jornalismo Digital Avançado, em que os estudantes escolhem o assunto de seus projetos finais e alguns trazem temáticas científicas como revistas especializadas, no caso da primeira, e reportagens online, no caso da última.

Os professores responsáveis pelo Jornal Zero relatam que os estudantes pautam temas científicos e tecnológicos, mas a interação com o campo científico se dá sobretudo nas relações com fontes científicas em pautas variadas, para apresentar a perspectiva científica sobre determinados temas, referendando ou contrapondo informações de outras fontes.

Por fim, as disciplinas de redação abordam a temática no jornalismo especializado, relacionando com as fontes especializadas, momento que perpassa pelo jornalismo científico, e a necessidade de incluir o conhecimento científico em reportagens de fôlego. De acordo com os professores, as disciplinas presentes são aquelas que abordam projetos editoriais diversos (Redação IV), a reportagem (Redação V/Apuração, redação e edição V) e a grande reportagem (Redação VI/Apuração, redação e edição IV) (Tabela 1).

**Tabela 1 – Atividades pedagógicas práticas envolvendo jornalismo na modalidade ensino**

<b>Iniciativa</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Fase</b>
Fotografia e Fotojornalismo I	Disciplina obrigatória	1ª fase
Áudio e	Disciplina obrigatória	1ª fase

Radiojornalismo		
Vídeo e Telejornalismo	Disciplina obrigatória	2ª fase
Laboratório de Webjornalismo	Disciplina obrigatória	4ª fase
Laboratório de Produção gráfica	Disciplina obrigatória	3ª fase
Laboratório de Jornalismo Impresso - Zero	Disciplina laboratorial obrigatória	6ª fase
Redação IV - Blog do IV <sup>41</sup> Apuração, redação e Edição III	Disciplina obrigatória e pré-requisito para jornalismo científico	4ª fase (currículo 1996) 3ª fase (currículo 2016)
Redação V/ Apuração, redação e edição V	Disciplina obrigatória	5ª fase (currículo 1996) 2ª fase (currículo 2016)
Redação VI/Apuração, redação e edição IV	Disciplina obrigatória	6ª fase (currículo 1996) 4ª fase (currículo 2016)
Jornalismo Científico	Disciplina optativa	A partir da 5ª fase

A revelação desses dados confirma que a relação com temas científicos no âmbito do ensino perpassa a formação do jornalista

---

41 Entre 2008 e 2016 a disciplina produziu o Quatro, produção laboratorial inicialmente impressa e posteriormente online que reunia as reportagens produzidas pelos estudantes da disciplina. Disponível em <<https://blogdoquatro.wordpress.com>>. Acesso em 29 de maio de 2018.

durante diferentes períodos do curso, permitindo um amadurecimento e aplicação em diferentes contextos jornalísticos. Sua importância está relacionada sobretudo pelas exigências curriculares envolvidas no desenvolvimento destes espaços formativos.

O questionário com os professores trouxe um tópico relevante a ser investigado, são os estudantes que trazem os temas científicos para suas produções (caso dos programas temáticos em radiojornalismo, das produções em telejornalismo e dos projetos de produção gráfica e web design e jornalismo digital) daí emerge uma questão: na condução e avaliação desses produtos os professores levam em consideração a temática ou a atenção maior é dada ao formato? Essa pergunta surge para entender se os professores percebem alguma dificuldade ou diferença quando os estudantes escolhem esse tema e verificar se uma experiência específica poderia contribuir com o desenvolvimento dos trabalhos.

## **Pesquisa**

A fase exploratória sobre ações no âmbito da pesquisa precisou ampliar a visão sobre a formação, já que as atividades de pesquisa encontram-se vinculadas à pós-graduação. De acordo com a Resolução de Pesquisa da UFSC (2014), podem participar dos projetos de pesquisa servidores docentes e técnico-administrativos integrantes do quadro da universidade, alunos regularmente matriculados da educação básica, graduação e pós-graduação e professores vinculados ou conveniados à universidade (UFSC, 2014, p. 4). Assim, a busca considerou projetos de pesquisa, que podem receber estudantes com ou sem bolsa, e os programas de iniciação científica. O levantamento considerou, ainda, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que, de acordo com a regulamentação, “pode se constituir em um trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas relacionados à atividade jornalística.” (UFSC, 2016, p. 81), e também Pesquisas de Iniciação Científica, em atenção ao interesse sobre a formação dos futuros jornalistas. A pesquisa compreende o período iniciado em 1996, devido aos alunos que ainda seguem esse currículo, e 2018.

Foram registrados relatos de participação em orientações de TCC (citadas por 8 professores), os docentes relatam que os estudantes recorrem ao campo científico para ampliar as percepções sobre os temas abordados nos trabalhos. Isso é explicado porque, em grande parte, os trabalhos têm caráter de projeto experimental. Esta informação é valiosa pois revela que dados e fontes especializadas estão presentes em diferentes produções e sob abordagens variadas. Um dos relatos registrados no Questionário I explica que o estímulo para interação com o campo científico se dá porque os temas escolhidos exigem o levantamento de conhecimentos científicos para sua compreensão completa.

O processo de buscas no banco de monografias da UFSC iniciou pela leitura de títulos, resumos e, quando necessário, introdução ou relatórios para verificar a presença de conteúdo científico nos trabalhos. A pesquisa permitiu perceber que muitos trabalhos que utilizavam fontes científicas faziam referências à “especialistas”. Assim, para reforçar a busca, foi feita pesquisa pelas palavras chave “ciência”, “jornalismo científico”. “divulgação científica” e “especialista”<sup>42</sup>. Dos 327 trabalhos cadastrados no banco de monografias, foram encontrados 16 trabalhos que abordam temáticas ou fontes científicas (Tabela 2).

**Tabela 2 – Trabalhos de conclusão envolvendo temas ou fontes do jornalismo científico**

<b>Nome do trabalho</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Produto</b>
Ciência notícia	Luz, Valdori Santos da	2016	Programa multimídia
Mobilidade Ilhada: os desafios do trânsito em Florianópolis	Feldmann, Simone	2016	Grande reportagem multimídia
Antes do fim	Corrêa, Guilherme Porcher	2016	Reportagem em vídeo

<sup>42</sup> Só foram selecionados os trabalhos que especificavam quem era a fonte especialista, para avaliar se tratava de especialista da área científica.



A céu aberto	Ramos, Júlia Rohden	2016	Grande reportagem
Vamos falar sobre endometriose?	Baumart, Genáina Pereira	2015	Revista impressa
Mal de amor: a dependência e a obsessão das mulheres que amam demais	Paludo, Pâmela Carbonari	2015	Grande reportagem
A vida trabalhada	Spechoto, Caio Faria e Souza	2015	Grande reportagem
Revista FAPESC	Silva, Gabriela Duarte da	2014	Revista impressa
Revista Agroinforme	Nunes, Emanuelle Marques	2014	Revista impressa
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): A mente inquieta da atualidade	Cavalcanti, Amanda de Melo	2014	Reportagem multimídia
Revista Olhar Empresarial	Freitas, Andressa Prates	2014	Revista impressa
Troca de Figurino – Mudanças de comportamento sugerem formas conscientes de lidar com a moda	Salvador, Paula Carmin	2014	Grande reportagem
Identities trans* em pauta: Representações sociais de travestis e	Hartmann, Jennifer Morel	2014	Monografia

transexuais no telejornalismo policial brasileiro			
Colômbia: movimentos pela paz	Lobo Silva, Matheus Manoel; Chagas, Rodrigo Simões	2013	Livro-reportagem
Homo mobilis: a nova era dos nômades	Silveira, Nathale Ethel Fragnani da	2012	Grande reportagem
A inovação na pauta dos portais brasileiros: uma análise da cobertura de tecnologia do G1, Terra, e Ig	Stoider, Risa Lemos	2010	Monografia

Nesse levantamento, dos 16 trabalhos, 6 são em jornalismo especializado (dois projetos experimentais sobre ciência, dois sobre saúde, um sobre agricultura e uma monografia sobre tecnologia) e 10 contam com a contribuição das fontes científicas para a apuração do trabalho jornalístico.

Os trabalhos que abordam especificamente o jornalismo científico são todos produções experimentais em jornalismo: o “Ciência notícia”, programa telejornalístico e radiojornalístico que “objetiva divulgar temas e estudos do meio científico produzidos em universidades.” (LUZ, 2016, p. 6); a Revista FAPESC “projeto editorial especializado em jornalismo científico e tecnológico (...) que quer dar visibilidade aos projetos da Fundação de Amparo à pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina e mostrar as novidades em ciência e tecnologia ao público leigo catarinense” (SILVA, 2014, p. 1); e a Revista Agroinforme “uma revista impressa que se propõe a divulgar os projetos realizados pelos professores e alunos ligados ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina.”

(NUNES, 2014, p. 5).

Os demais projetos não são orientados ao jornalismo científico e lançam mão do conhecimento científico para oferecer uma abordagem especializada do tema central. Neles, as fontes científicas são sempre tratadas como especialistas, geralmente na posição de fontes secundárias, complementando fontes testemunhais, institucionais ou oficiais. A maioria dos relatórios de TCC, onde é especificada a relação e justificativa de escolha das fontes, mostram que as fontes são utilizadas para explicitar termos ou processos específicos da área, aprofundando ou embasamento o conhecimento sobre o tema tratado.

Para checar a existência das iniciativas de pesquisa, como projetos de pesquisa e de iniciação científica, foram feitas buscas nos sistemas Notes e Sigpex pelo termo “jornalismo científico”, que retornaram 18 projetos de pesquisa. A leitura dos títulos e resumos revelou que a maioria dos trabalhos não tratava sobre o tema<sup>43</sup> sendo que apenas 2 projetos de pesquisa visam a pesquisa em jornalismo científico (Tabela 3).

**Tabela 3 - Projetos de pesquisa envolvendo o jornalismo científico localizados no Notes e Sigpex.**

<b>Pesquisa</b>	<b>Pesquisadora responsável</b>
O uso da infografia no jornalismo científico brasileiro	Tattiana Teixeira
O infográfico como diferencial na cobertura de Ciência, Tecnologia e Inovação em jornais populares ? uma pesquisa a partir do Hora de Santa Catarina	Tattiana Teixeira

A busca por projetos de iniciação científica foi feita nos relatórios anuais da Pró-reitoria de Pesquisa (Propesq) sobre a Listagem de Bolsistas de Projetos de Iniciação Científica da UFSC foi encontrado

<sup>43</sup>É possível que a combinação dos termos “jornalismo” e “científico” tenha levantado também os trabalhos em que os termos se encontram desvinculadas.

quatro projetos que envolviam o tema do jornalismo científico (Tabela 4).

**Tabela 4 - Projetos de pesquisa envolvendo o jornalismo científico nos relatórios.**

<b>Projeto</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador responsável I</b>	<b>Estudantes-bolsistas</b>
O uso da infografia no jornalismo científico brasileiro	2006 - 2007	Tattiana Gonçalves Teixeira	Elaine Aparecida Manini e Mayara Rinaldi Nunes
Aplicações e funções da infografia no jornalismo científico brasileiro	2007 - 2008	Tattiana Gonçalves Teixeira	Elaine Aparecida Manini e Mayara Rinaldi Nunes
O infográfico como diferencial na cobertura de ciência, tecnologia e inovação em jornais populares: uma pesquisa a partir do Hora de Santa Catarina	2008 - 2009	Tattiana Gonçalves Teixeira	Angieli Fabrizia Maros e Talita Fernandes De Jesus
O infográfico como diferencial na cobertura de ciência, tecnologia e inovação em jornais populares: uma pesquisa a partir do Hora de Santa Catarina	2009 - 2010	Tattiana Gonçalves Teixeira	Camila Augusto Martins Alves e Leonardo Da Silva Lima

Também foi realizada uma busca pelo termo “jornalismo científico” no banco de teses e dissertações da instituição que encontrou 74 trabalhos. Não houve nenhum registro de experiências na iniciação científica e por isso não foram consideradas aqui.

## Extensão

Entre as iniciativas pesquisadas na fase exploratória ficou evidente que os projetos de extensão relacionados ao jornalismo científico são as atividades mais sistematizadas e abrangentes, devido à função social e formativa da ação extensionista. Os projetos encontrados nos sistemas da UFSC foram confirmados pelos relatos de 7 professores, sendo que alguns professores participaram de mais de um projeto de extensão. As buscas na esfera da extensão tomaram como base os projetos vinculados ao departamento de Jornalismo cadastrados nos sistemas desde quando os registros foram digitalizados, em 1993, até os cadastros feitos em maio de 2018. As informações foram cruzadas com as atividades relatadas pelos professores nos questionários, resultando em 16 projetos de extensão (Tabela 5). Procurando considerar demais iniciativas na UFSC, foi feita pesquisa pelo termo “jornalismo científico” em projetos de todos os centros de ensino da instituição, retornando uma atividade do Centro de Ciência Biológicas (CCB)<sup>44</sup>. Porém, por ter como foco apenas o envolvimento dos alunos de biologia, ela foi descartada.

**Tabela 5 - Atividades pedagógicas práticas envolvendo jornalismo científico modalidade extensão**

<b>Iniciativa</b>	<b>Duração</b>	<b>Detalhes</b>
Universidade Aberta	1991- 2007	Projeto de extensão multimídia
Agência Júnior de Divulgação Científica e Institucional	1997	Projeto em parceria com a Agência de Comunicação da UFSC (Agecom).
Gerasul	1999	Programa de rádio semanal da

44 O Projeto SPORUM, do Departamento de Ecologia e Zoologia, promove divulgação científica em diferentes linguagens, inclusive a jornalística, mas é formada por e para estudantes do Curso de Biologia, por isso não foi considerada na coleta. Disponível em <<http://www.sporum.com.br>>. Acesso 15 de maio de 2018.

Informa		Centrais Geradoras do sul do Brasil
Pesquisa Aplicada	1999	Produção de programa de TV sobre a produção científica do Centro Tecnológico (CTC) da UFSC
Rádio Ponto	1999 - atualmente	Projeto de extensão de radiojornalismo
Cobertura radiofônica e on-line da 54ª Reunião Anual da SBPC	2002	Cobertura ao vivo da reunião anual da SBPC em parceria com a UFRN, UFG, Rádio Universitária (GO) e Rádio Cultura (RS)
Agroinforme	2004	Boletim Informativo do Centro de Ciências Agrárias (CCA)
Site da Associação Brasileira de Jornalismo Científico (ABJC)	2005	Associação Brasileira de Jornalismo Científico (ABJC)
Cotidiano	2006 - atualmente	Projeto de extensão de jornalismo online
Minicurso Ciência em Pauta	2007	Minicurso ministrado na Semana de Pesquisa e Extensão (Sepex)
Curso Ciência em Pauta	2007	Curso ministrado para jornalistas e pesquisadores
Agência Ciência em Pauta	2009 - atualmente	Projeto de extensão em jornalismo científico
Jornal	2009	Programa veiculado na TV UFSC

Cotidiano		
Auditório e UFSC Entrevista	2009	Programas veiculados na TV UFSC
Projeto Parques e Fauna	2011	Documentários jornalísticos "Ponta do Araçá" e "Costeira de Zimbros" produzidos com o Departamento de Ecologia e Zoologia do Centro de Ciências Biológicas (CCB)
TJ UFSC	2013 - atualmente	Projeto de extensão de telejornalismo

Uma primeira classificação é feita para identificar como o jornalismo científico se apresenta nos projetos, as ligações estabelecidas e como os estudantes se inserem em cada iniciativa, uma vez que foi percebida uma variedade de experiências e parcerias. A maioria (11) tinham como foco específico o jornalismo científico e enquanto em 5 projetos o tema perpassava as produções, ligadas sobretudo ao contexto institucional universitário. Com exceção do curso e minicurso Ciência em Pauta, que tinham cunho formativo-instrucional, todos os projetos contavam com a produção jornalística dos estudantes. Os projetos foram classificados em 2 cursos de formação, 3 frutos de parcerias com outros centros de ensino da UFSC, 3 em parceria com a TV UFSC, 4 em parceria com outras entidades ou instituições e 6 projetos de experimentação em linguagens ou gêneros jornalísticos.

Por fim, é necessário destacar que os estudantes podem participar de atividades de estágio na própria UFSC. Os relatos de professores e os próprios meios de comunicação da universidade evidenciam que nos estágios os estudantes são colocados frente a frente à prática de divulgação científica, com destaque para a Agência de Comunicação (Agecom), que possui a Coordenação de Jornalismo e Divulgação Científica. Além de projetos estruturados, os estudantes estagiam em

centros de ensino ou órgãos internos da instituição, realizando atividades de comunicação institucional e divulgação científica.

Depois de mapear os espaços formativos e enxergar um panorama geral que indica a presença de várias atividades associadas ao jornalismo científico agora é possível depurar os dados obtidos. Isso permite uma seleção dos casos a serem analisados de modo mais aprofundado focando em amostras significativas que podem colaborar com diferentes respostas para a questão problema desta pesquisa. Assim, no próximo capítulo serão apresentados os processos de definição, exploração e análise dos casos selecionados.







### 3 - PERCURSOS E ESPAÇOS FORMATIVOS PARA O JORNALISMO CIENTÍFICO

O caminho traçado até este capítulo passou pelo quadro teórico, que permitiu reconhecer como o conhecimento científico e jornalístico são entendidos na atualidade e como se tencionam nas práticas de jornalismo científico, culminando em modelos de divulgação científica materializados em diferentes funções para a sociedade. Em seguida, ao explanar sobre a educação e o ensino universitário o objetivo era evidenciar que as práticas educativas são constituídas de conhecimentos pedagógicos e didáticos, estão inseridas num contexto político-social e carregam consigo objetivos e projetos também ligadas a este contexto, o que condiciona a formação dos estudantes. Ao reconstituir a história do ensino de jornalismo científico no Brasil foi possível verificar como interesses diversos em relação à prática refletiam em diferentes modelos de divulgação científica, conforme apresentado no primeiro capítulo. Aproximando do objeto de estudo, a realização do percurso histórico sobre o curso de jornalismo da UFSC e a identificação das atividades relacionadas ao jornalismo científico mostrou que o caráter didático-pedagógico orientado para a prática possibilitou experiências com o jornalismo científico, mesmo sem a regularidade de uma disciplina específica, com destaque para as atividades de extensão, confirmando que a proposição de atividades práticas possibilita ao jornalismo científico emergir nos mais diversos espaços formativos.

A fase exploratória da pesquisa evidenciou também que os estudantes defrontam-se com atividades relacionadas à temática científica em diferentes períodos do curso, desde sua entrada até, pelo menos, a sexta fase, quando passam pelo jornal-laboratório Zero. Perceber que existem iniciativas em diferentes espaços e momentos da graduação mostrou a importância de entender como funcionam tais iniciativas que, num contexto maior, constituirão a compreensão e mobilização da formação para o jornalismo científico. Nesta fase de aprofundamento são detalhados os procedimentos e justificativas metodológicas utilizados na coleta de dados para analisar essas diferentes experiências formativas. Considerando a pertinência e recorrência de atividades que envolvem o tema científico, as iniciativas

examinadas foram as disciplinas de Redação<sup>45</sup>, disciplinas laboratoriais, projetos de extensão e de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso e estágio na Agência de Comunicação da UFSC (Agecom).

### 3.0.1 - Procedimentos metodológicos

Na fase exploratória do estudo de caso foi possível verificar um panorama das práticas formativas, essa fase fundamentou a etapa de aprofundamento que, ao levantar informações documentais e testemunhais das práticas selecionadas, possibilitou o cruzamento de dados e posterior análise.

Essa etapa é constituída por uma fase de coleta e análise de dados, obtidos a partir de entrevistas e de levantamento documental que regem ou guiam as práticas formativas – tais como planos de ensino e manuais de cobertura. A fonte documental representa uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações coletadas em entrevistas ou propostas no arcabouço teórico. “Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Já as entrevistas se constituem como instrumentos básicos para a coleta de dados, como defendem Lüdke e André (1986), permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada. Nessa pesquisa a entrevista oferece ainda a vantagem de coletar informações de docentes, responsáveis pela condução didática e pedagógica das atividades formativas, se caracterizando como os “entrevistados bem-informados [que] podem proporcionar *insights* importantes sobre assuntos ou eventos (...) ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência” (YIN, 2001, p. 135).

Na análise de dados dessa etapa, é realizada a triangulação de

---

<sup>45</sup> A análise das ementas e a conversa com docentes apontaram que a disciplina em que as fontes científicas se apresentam de maneira mais consistente a partir de Redação IV ou, no currículo novo, Apuração e, redação e Edição III onde são trabalhadas a reportagem e a variação de fontes e dados no texto jornalístico.

dados, estratégia importante por permitir uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais e, principalmente, o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação e corroboração dos dados (YIN, 2001, p. 143). Para cumprir os propósitos dessa pesquisa, os procedimentos metodológicos buscam identificar os aspectos comuns, identificados nas entrevistas e documentos, sobre o jornalismo científico nas iniciativas analisadas que, após agrupados, darão forma aos elementos constitutivos da formação para o jornalismo científico, por sua vez organizados em categorias.

A análise das entrevistas, de acordo com SZYMANSKI (2002, p. 66), é composta por diferentes etapas, começando com a escuta do material coletado, momento em que há o exercício de lembrar a entrevista e relacionar as falas dos entrevistados com o aporte teórico. A segunda etapa da análise é a “explicitação de significados”, que visa pôr em evidência os aspectos comuns reconhecidos nos relatos, em função do objeto investigado. Essa etapa está fundamentada na descrição, que tem função desveladora ao sistematizar os dados obtidos nas entrevistas, com o objetivo de caracterizar os elementos constitutivos do caso estudado em categorias. Essas estão relacionadas aos objetivos do estudo, e durante a condução da pesquisa podem ser percebidos novos elementos em comum que poderão ser categorizados. Assim, as categorias não são criadas *a priori*, mas “emergiram no trabalho de análise, e refletiram o que se estudou e se apropriou sobre o tema.” (SZYMANSKI, 2002, p. 69). Nesse sentido, as atividades que pautaram o encontro da entrevista são apresentadas, descrevendo seus aspectos mais objetivos, como exercícios desenvolvidos, até percepções mais subjetivas como concepções sobre o jornalismo científico. Szymanski explica que o momento seguinte, a reescrita, é feito com base na compreensão desvelada pelo exercício de categorização. Ele é realizado a partir do agrupamento dos aspectos comuns reconhecidos com a categorização, apontando os elementos constitutivos do objeto estudado e apresentando uma síntese de cada categoria (SZYMANSKI, 2002, p. 69). Sendo assim, são considerados as falas dos entrevistados, documentos normativos e registros em arquivos, usados na triangulação de dados, para agrupar aspectos comuns identificados em relação à formação para o jornalismo científico. O objetivo é que a análise das entrevistas articulada à análise documental contribua para delinear como o curso se estrutura em relação aos temas científicos na formação dos

estudantes.

### 3.0.2 - Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa utilizados nesta etapa, que se unem aos já utilizados para o mapeamento, foram definidos visando identificar elementos sobre a estrutura das atividades pedagógicas promovidas e como a prática do jornalismo científico se constitui nessas iniciativas. Para isso, uma série de documentos normativos, como Resoluções e Pareceres, foram coletados nos websites da UFSC e dados foram solicitados junto à Chefia de Departamento do Jornalismo e à Pró-reitoria de Graduação. Parte importante dos registros coletados foram obtidos por indicações e envios dos próprios entrevistados durante os encontros, configurando a entrevista como um instrumento essencial para essa pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas apresentam o modelo mais adequado para pesquisas que buscam investigar processos educativos por serem mais flexíveis à diversidade de experiências procuradas. Para Duarte (2009) uma vantagem desse modelo é “permitir criar uma estrutura para comparação de respostas e articulação de resultados, auxiliando na sistematização das informações fornecidas por diferentes informantes. (DUARTE, 2009, p. 67).

A escolha pelos sujeitos de pesquisa buscou dar conta dessa diversidade de experiência. Sendo assim, a seleção de entrevistados foi baseada nas informações coletadas na fase exploratória optando por aqueles com envolvimento e maior memória<sup>46</sup> sobre as iniciativas e suas indicações para entrevistar alguns estudantes. Foram escolhidos professores das disciplinas de redação e disciplinas laboratoriais, além de responsáveis por projetos de pesquisa, de extensão em que o tema científico integram suas atividades regulares. Foram realizadas também entrevistas com estudantes e egressos.

O roteiro nas entrevistas servem como guia para os diálogos

---

**46** Atualmente o curso de jornalismo passa por uma renovação de profissionais: 12 dos 27 professores, têm menos de 5 anos, sendo 3 deles em caráter temporário (UFSC, 2018, p. 1).

travados, para manter a ligação com os objetivos do estudo e seguir uma ordem lógica e psicológica, “dos assuntos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). Duarte vê ainda uma vantagem analítica para o roteiro, ao ser utilizada como base para a descrição e análise em categorias (DUARTE, 2009, p. 67).

A elaboração das questões das entrevistas para serem usadas na pesquisa foi apoiada nos dados obtidos na etapa exploratória, com as documentações e questionários. Ao cruzar informações da etapa anterior com os objetivos da pesquisa, foi criado um roteiro de perguntas para os responsáveis<sup>47</sup> e outro para os estudantes<sup>48</sup> por iniciativas investigadas (servidores docentes ou administrativos). Os roteiros foram criados com o intuito de identificar como os entrevistados se envolveram com o tema científico durante a participação nas atividades relatadas e suas percepções em relação ao jornalismo científico.

Além dos objetivos comuns, o roteiro orientado aos servidores visava compreender a organização interna da atividade e suas orientações didáticas-pedagógicas. Desse modo, o questionário de aprofundamento e as entrevistas realizadas com responsáveis pelos projetos foram subdivididos em quatro seções (Ambientação, Aprofundamento, Perspectivas Didática e Ensino, Pesquisa e Extensão) que serviram como um guia para as conversas. Quanto aos estudantes, ao dialogar sobre a experiência na graduação, o instrumento buscou explorar também dificuldades em lidar com o tema e como a participação na atividade investigada se relacionou com outras práticas pedagógicas durante a graduação.

Os diálogos foram conduzidos com dois objetivos principais: identificar 1) aspectos subjetivos, como a memória sobre as participações e percepções relacionadas à ciência, ao jornalismo e ao jornalismo científico - a compreensão; e 2) aspectos objetivos sobre as iniciativas, tais como ano de início/duração, atividades realizadas, publicações produzidas, funções exercidas, etc. - a mobilização.

Para além de atender aos objetivos da pesquisa, é necessário

---

47 Modelo do Roteiro da entrevista reflexiva semiestruturada no apêndice 2.

48 Modelo do Roteiro da entrevista reflexiva semiestruturada no apêndice 3.

considerar que, como interação social, a entrevista compreende o espaço relacional do diálogo entre sujeitos interativos, motivados e com intencionalidades. Isso acarreta tanto o curso das relações pesquisador-pesquisados quanto o tipo de informações que aparecem, necessitando assim que os instrumentos de investigação adquiram um sentido igualmente interativo (SZYMANSKI, 2002, p. 11). O caminho metodológico proposto por Szymanski, para lidar com esses desafios, é a perspectiva reflexiva para a elaboração, condução e análise das entrevistas. A autora explica que essa é uma tentativa dos pesquisadores refletirem sobre a prática da entrevista, tomando consciência de questões como a desigualdade de poder, ocultamento e distorções de informações que são inevitáveis (SZYMANSKI, 2002, p. 13). Com a reflexividade busca-se promover a horizontalidade de poder entre os sujeitos e contornar dificuldades inerentes à interação social. Nesse sentido, a triangulação de dados visa contribuir com esse processo de reflexão, oferecendo diferentes níveis de percepção sobre o objeto investigado.

### 3.0.3 - Sujeitos de pesquisa

A escolha pelos entrevistados considerou os documentos coletados e questionários aplicados, fornecendo base para a busca por servidores docentes e técnico-administrativos responsáveis por disciplinas de redação e atividades práticas (tanto extensão quanto estágio). Já a escolha pelos alunos foi fundamentada na busca direta tendo como base os TCC's e as indicações sugeridas pelos responsáveis pelas atividades. As entrevistas foram realizadas entre os dias 6 e 23 de agosto, sendo que só uma delas, com a Estudante 5, foi feita por videoconferência, já que não mora atualmente em Florianópolis.

Para preservar a identidade dos entrevistados, as entrevistas não são identificadas, com exceção das coordenadoras e coordenador dos projetos de extensão, Tattiana Gonçalves Teixeira, Maria José Baldessar, Valci Regina Mousquer Zuculoto e Antônio Claudio Brasil Gonçalves, devido à ligação das docentes desde a origem dos projetos que coordenam. Visando situar o leitor, a seguir é feita uma breve descrição sobre quem são os entrevistados e como chegaram às



iniciativas que despertaram<sup>49</sup> o encontro. As informações foram coletadas durante as entrevistas e nos sistemas de buscas da UFSC.

O primeiro grupo de entrevistados foram os servidores docentes (8) e técnico-administrativa (1). A maioria (5) dos docentes ingressaram na docência da UFSC há mais de 10 anos, enquanto uma minoria (3) ingressou na última década.

A Servidora Técnico-Administrativa 1 é jornalista concursada da UFSC desde 2012, atualmente é responsável pela coordenação de jornalismo da Agecom e pelos estagiários de jornalismo - tema que pautou a entrevista. Sob sua coordenação, os estagiários realizam atividades de divulgação científica e comunicação institucional da universidade.

O Docente 1 é voluntário do departamento de jornalismo, na graduação atuou principalmente lecionando nas disciplinas de redação. Criou o Jornal Quatro, veículo inicialmente impresso que publicava as reportagens dos estudantes da disciplina, posteriormente o jornal ganhou versão online, o Blog do Quatro.

O Docente 2 é jornalista e docente aposentado em 2018, atuando principalmente nas disciplinas de redação. O envolvimento com a reportagem contribuiu para seu trabalho com jornalismo especializado, entre eles o jornalismo científico.

A Docente 3 é responsável pelo Laboratório de Jornalismo Impresso, que produz o jornal Zero, também leciona nas disciplinas de redação e edição.

A professora Maria José Baldessar é coordenadora do projeto de extensão Portal Cotidiano. Anteriormente participou do projeto de

---

<sup>49</sup> As entrevistas eram pautadas por uma iniciativa específica, mas, no decorrer do diálogo, outras experiências formativas foram despertadas em quase todas as conversas, tanto de estudantes quanto professores. Como se tratava de uma entrevista semiestruturada, e visando uma abordagem mais complexa do processo formativo, as outras experiências também foram consideradas para a análise, embora não estejam sistematizadas nesses parágrafos descritivos.

extensão Universidade Aberta, onde coordenou alguns programas que tinham temática de divulgação científica. Atualmente como responsável pelo portal Cotidiano, convive com a realidade da reportagem, por isso as fontes científicas são sempre utilizadas.

A professora Tattiana Teixeira é coordenadora do projeto de extensão Agência Ciência em Pauta e pelo Núcleo de Pesquisa em Jornalismo Científico, já ofereceu disciplina específica de jornalismo científico e atua principalmente nas disciplinas de redação.

A professora Valci Zuculoto é coordenadora do projeto de extensão Rádio Ponto que realiza anualmente a Cobertura da Sepex, anteriormente atuou nas coberturas de dez edições da SBPC realizadas pelo Universidade Aberta e a Rádio Ponto.

O professor Antônio Brasil é o docente responsável pela disciplina Laboratório de Vídeo e Telejornalismo e pela coordenação do projeto de extensão TJ UFSC, que também realiza a cobertura da Sepex.

O segundo grupo de entrevistados foi os estudantes. A escolha foi feita buscando períodos diferentes para abarcar as mudanças nos currículos, 2 se formaram há mais de 10 anos, 3 são estudantes do currículo antigo e 2 do currículo novo.

Estudante 1 ingressou em 2013, formou-se em 2016, já tinha experiências anteriores com a temática científica, com outra graduação em filosofia e especialização em biossegurança, preferência que colocou em prática durante a graduação e culminou no seu TCC - pautando a entrevista.

Estudante 2, entrou em 2014, formou-se em 2018, fez estágio na TV UFSC e no Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (Cepagro), entidade ligada ao Centro de Ciências Agrárias (CCA), despertou o interesse pelo jornalismo ambiental, quando passou a trabalhar com especialistas, culminando em seu TCC. Seu trabalho não foi encontrado devido à recente defesa, a entrevista foi motivada pela experiência de estágio, indicada pelos ex-colegas de estágio na Agecom.

Estudante 3, entrou em 2014, ainda não se formou, seu primeiro contato direto com o jornalismo científico se deu após entrar no estágio na Agecom em 2015 - experiência que pautou a entrevista. Até então tinha pouco ou quase nenhum contato com o tema e lá ampliou seu interesse, incentivando a realizar um intercâmbio para aprender mais sobre o tema.

Estudante 4, entrou em 2016, é bolsista da Rádio Ponto e participou da cobertura da Sepex como repórter e âncora - motivação principal da entrevista.

Estudante 5, entrou em 2006, formou-se em 2010, desde seu ingresso tinha o objetivo de ter experiências com pesquisa, o que a levou ao Núcleo de Pesquisa em Linguagens em Jornalismo Científico (Nupejoc), primeiro como voluntária e em seguida como bolsista de iniciação científica. Participou também na Agência Ciência em Pauta - que motivou o encontro.

Estudante 6, entrou em 2016, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e participa como voluntário no TJ UFSC. Relatou experiências mais diretas com o jornalismo científico na Disciplina de Áudio e Rádiojornalismo e de Apuração e Redação I, em exercícios práticos sobre a cobertura da Sepex.

Estudante 7, ingressou em 2002, formou-se em 2006, esteve na fase próspera do Universidade Aberta, sendo bolsista desse projeto de extensão e da Rádio Ponto, onde participou como apresentador da Cobertura da Sepex - sua participação nos projetos motivou a entrevista.

A seguir, são descritas as iniciativas investigadas, cruzando as informações obtidas com os sujeitos de pesquisa e os documentos coletados.

### 3.1 - Mobilização

A questão de pesquisa foi apresentada na ordem: qual a compreensão e a mobilização para o jornalismo científico, mas na fase de análise foi se evidenciando que ficaria mais coerente apresentar a descrição e análise de dados na ordem contrária: primeiro a mobilização

e segundo a compreensão. Porque, assim como o curso parte da prática para a reflexão sobre a prática, a descrição das iniciativas em situações reais, concretas, é que poderá apresentar fundamentos para delinear uma compreensão geral sobre a prática.

A seguir é feita a descrição das atividades identificadas a partir das entrevistas e registros documentais, apresentando sua história, estrutura, práticas pedagógicas realizadas e associação entre ensino-pesquisa-extensão. Para fins metodológicos as atividades estão organizadas em ações de ensino (Disciplinas de redação, Disciplinas laboratoriais, Disciplina de Jornalismo Científico), pesquisa (Núcleo de Pesquisa em Linguagens do Jornalismo Científico e os trabalhos de conclusão de curso), extensão (Rádio Ponto, Cotidiano, Agência Ciência em Pauta e TJ UFSC) e estágio na Agecom.

### 3.1.1 - Ensino

Esta seção foi subdividida em três conjuntos de disciplina: redação, laboratoriais e específica de jornalismo científico. O tronco de redação é uma tradição no curso e passa por reformulação na atualização curricular. As laboratoriais, onde se insere a descrição do Zero, configuram-se como espaços de abertura para a experimentação temática. Já as específicas ocorrem com menor frequência.

#### Disciplina de redação

O tronco de redação é uma tradição do curso da UFSC, desde 1985 uma grade com sete disciplinas é ministrada em caráter obrigatório para os estudantes. Essa característica se manteve nos currículos de 1991 e 1996, que permaneceu vigente até os ingressantes no segundo semestre de 2015. O Currículo de 1996 “representa, praticamente, um reordenamento das disciplinas já presentes no currículo anterior, com alterações pontuais” (UFSC, 2015, p. 10), entre elas alterações na carga horária mínima e a transferência de todas as disciplinas de redação para os professores do Departamento de Comunicação, que viria a se transformar em Departamento de Jornalismo, em 2000.

No currículo de 2016, as 5 disciplinas obrigatórias de redação - junto com a disciplina de produção gráfica - compõem o eixo de formação profissional do curso e se constituem como

disciplinas de métodos e técnicas fundamentais de apuração, redação, produção audiovisual e gráfica, edição, etc., próprias do jornalismo em todas as suas variantes midiáticas e especializadas. Privilegia-se aqui esta visão geral do Jornalismo como método e processo de produção de informação e conhecimento, independente das situações particulares em que é exercido (UFSC, 2015, p. 28).

Em relação ao currículo de 1996, a quantidade de disciplinas é reduzida para cinco, com a aglutinação de conteúdos programáticos em algumas delas. Iniciando com a notícia, no 1º período; seguido pelo trabalho de apuração, entrevista e introdução à edição, no 2º período. As características da reportagem e o trabalho do repórter são abordados no 3º período, e a complexidade da pauta e profundidade da reportagem, no 4º período. Por fim, as possibilidades e entrelaçamentos entre jornalismo e literatura são temas da disciplina no 5º período<sup>50</sup>. Uma característica observada com o novo currículo é que as disciplinas de redação evidenciam a ampliação de percepção do texto jornalístico, considerando diferentes mídias e o contexto de convergência midiática e de linguagens.

O jornalismo científico emerge nas disciplinas que lidam com a reportagem<sup>51</sup>, sendo abordada principalmente em Redação IV ou, sua

---

**50** Foi percebida uma divergência em relação ao Projeto Político do Curso e à ementa das disciplinas, o primeiro orienta que a disciplina Apuração, redação e edição II trata de reportagem, mas de acordo com a ementa, atualizada em 10/07/2017, essa disciplina aborda “Notícia, Pauta, Apuração. Diversificação de fontes. Introdução aos processos de edição.” (UFSC, 2017, p. 1). Essa divergência é percebida nas outras disciplinas de redação, mas não parece se configurar como um equívoco já que, como apontado no próprio PPC, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) entende que esse é um documento provisório em constante atualização (UFSC, 2015, p. 6)

**51** No currículo de 1996 a reportagem era abordada em 5 disciplinas (Redação

equivalente do novo currículo, em Apuração, Redação e Edição III. Os professores relataram que o tema científico começa a ser abordado a partir dessas disciplinas, por que focam nas técnicas da reportagem com o aprofundamento de fontes de dados para o trabalho jornalístico. Essa disciplina se caracteriza “*pelo tratamento das informações, oriundas de diferentes fontes: pessoas, documentos, livros, teses, etc. com um tratamento mais de revista.*” (DOCENTE 1, Informação verbal)<sup>52</sup>. As disciplinas seguintes vão tratar da investigação, grande reportagem e jornalismo e literatura (UFSC, 2015, p. 28)

Em relação à mudança de currículos, a diferença mais evidente nos planos de ensino é que no currículo de 1996 a disciplina apresenta uma unidade específica para o jornalismo especializado e a redação em editoriais especializadas, onde o jornalismo científico poderia ser abordado, caráter que se perde com o novo currículo<sup>53</sup>. No entanto, o Docente 2 chama atenção:

*Outra que pode atender a essa expectativa, é JOR6301 – Apuração, Redação e Edição III. (...) Há um item no programa que prevê “especialização e segmentação”. Dependendo do professor que assume a disciplina, a ciência pode perpassar várias especializações, como tive oportunidade de fazer em Redação IV (currículo antigo). (DOCENTE 2, 2018)<sup>54</sup>.*

Assim, a liberdade dada aos professores permite abordar os conhecimentos necessários da forma que preferirem, de acordo com o previsto nas ementas. De maneira geral, a disciplina se organiza em

---

III até Redação VI) e no currículo de 2016 são 4 disciplinas (Apuração, Redação e Edição III E IV). Não obstante, foram relatados exercícios nas disciplinas iniciais de notícia, nesse sentido o professor tem liberdade para propor temáticas.

<sup>52</sup> Informação retirada da entrevista concedida por Docente 1. [15 ago. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC.

<sup>53</sup> Não houve professores que ministraram a disciplina de redação-reportagem nos dois currículos, porque, como se percebeu, a renovação profissional coincidiu com a renovação curricular.

<sup>54</sup> Informação enviada por e-mail.

reuniões de pauta, para discussão de temas, encontros de acompanhamento e entrega das atividades. Essa estrutura didática pode passar por alterações pois, como o Docente 2 pontua, a disciplina depende do engajamento e interesse da turma para melhor aproveitamento das propostas didáticas.

A autonomia didática não se dá apenas em relação às temáticas, mas também na possibilidade de experimentação que a disciplina oferece, como relatado pelos professores. Os exemplos lembrados foram a cobertura à distância da Conferência do Clima em 2007, e a cobertura de grandes eventos acadêmicos, como da reunião nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), em 2015, ambas propostas didáticas do Docente 1. O Docente 2, por sua vez, propôs a criação de um produto laboratorial para coroar o semestre. Assim foi criado o Quatro, em 2008, o jornal reunia as melhores reportagens do semestre, primeiro em edição impressa e posteriormente na edição online – o Blog o Quatro (Figura 1). Nesse sentido, cabe salientar que há no curso uma visível percepção de que as produções dos estudantes não são “para ficar na gaveta”, desse modo os estudantes são estimulados a experimentarem a vivência de produzir um material que é pensado para ser publicado.

**Figura 1 – Página inicial do Blog do Quatro**



Fonte: [www.blogdoquatro.wordpress.com](http://www.blogdoquatro.wordpress.com).

Na disciplina de Redação – Reportagem, os temas científicos surgem geralmente por demanda dos estudantes, com exceção de casos como os já citados, onde havia uma mobilização coletiva sugerida pelo docente. Portanto, a disposição dos professores e o interesse dos estudantes é decisivo para a escolha temática, mas o contexto universitário também é lembrado como um fator que influencia a escolha das fontes científicas:

*Respeitando o interesse e o perfil de cada pessoa, estimulei pautas tanto na área ambiental quanto na científica e a gente produziu muita coisa, até porque boa parte das fontes eram fontes da academia, pela **proximidade**, pela **facilidade**. (DOCENTE 1, Informação Verbal, grifo nosso).*

Além do contexto do ambiente formativo, as fontes científicas são consideradas como parte do trabalho natural do jornalista, configurando o jornalismo científico não-especializado muito ligado às matérias jornalísticas com profundidade.

*É aí que eu vejo a importância do jornalismo científico: quanto mais o jornalismo de qualquer editoria avança em **profundidade** inevitavelmente*



*ele vai passar por uma abordagem científica. (...) Porque percebo o jornalismo de duas formas: a primeira em uma editoria especializada, ou mesmo uma publicação só de termos científico, na categoria de jornalismo especializado. E outra que eu, como jornalista, acho fundamental tanto para a ciência quanto para a história também, então se avança [na reportagem], amplia a perspectiva histórica, por um lado, e avança numa perspectiva que vai desembocar na angulação científica (DOCENTE 1, Informação verbal, grifo nosso).*

*Na disciplina de reportagem (...) comecei a observar que muitas e muitas reportagens tinham algum pé na questão da ciência e da tecnologia e, claro, isso merecia atenção. (...) Por exemplo, o repórter precisa de uma **base fundamentada**, para trabalhar isso [a consciência ambiental e processamento de resíduos orgânicos] precisa de um certo conhecimento que ele não tem mas precisa buscar quem tenha. (DOCENTE 2, Informação verbal, grifo nosso).*

É nesse contexto que se encaixa a ciência, como fonte especializada. Nesse sentido, a fonte científica pode surgir como fonte primária (em jornalismo não-especializado) ou como fonte secundária (orientado para o jornalismo científico especializado). A sugestão para acessar essas fontes podem surgir na pauta proposta pelo estudante assim como ser sugerida pelos colegas durante as reuniões de pauta ou pelos professores, caso apresentassem dificuldade para desenvolver o tema.

A dificuldade mais comum é a relação com as fontes,

*Às vezes acontecia, o que já presenciei como repórter, quando não houve um entendimento pleno da coisa, e às vezes a gente coloca no piloto-automático: falei com a fonte e ela falou isso aqui, abre aspas, só que às vezes o que a*

*fonte falava era ininteligível ou pouco inteligível, aí entrava um processo de discussão disso. Aí entra naquele processo de humildade e tem que falar de novo com a fonte. Tem cientista que realmente se incomoda, esses jornalistas são realmente despreparados. E disso nós falávamos em aulas expositivas e uma era sobre a relação com a fonte, e uma onde a relação é mais complicada é com os cientistas. Porque há **preconceito recíproco**. (...) Então essa relação por natureza já é bem delicada e cabe a nós, jornalistas (...) porque nós é que temos o objetivo de ir atrás deles. Primeiro temos que desconstruir, para a fonte, quem nós somos e ao mesmo ir se despir desse preconceito em relação à fonte. Porque temos que ter em conta que o tempo da fonte é diferente (...) o tempo do cientista é um, ele exige uma reflexão maior, o tempo do jornalista é outro, porque estamos convivendo o tempo todo com deadline. (DOCENTE 1, Informação Verbal, grifo nosso).*

De acordo com o Docente 2, a dificuldade no relacionamento existia, mas o que parece ser um desafio mais marcante para ele é o fato de os estudantes apresentarem certa resistência em “ir para a rua”, se referindo ao que atrapalha o trabalho da reportagem.

Por fim, em Redação V, apesar de não envolver tanto a diversidade de fontes, por estar mais orientado para os gêneros jornalísticos, era possível que a temática científica emergisse.

*Essa disciplina tinha uma proposta que não era fechada, mas o programa [da disciplina] me obrigava a jogar o foco no jornalismo cultural, que seriam os gêneros crítica e crônica. Como eu abria para outros gêneros, como artigo, editorial e comentário. Aí tivemos boas experiências quando abordei o tema artigo. Porque o artigo, no jornalismo, na imensa maioria é tratado por especialistas, especialmente da área científica. Então discutíamos como o gênero se estruturava*

*e como nós, jornalistas, teríamos que nos relacionar com essas fontes da área científica que, no caso específico do artigo, não são apenas fontes, são fontes escrevendo. (...) Então abordamos de temas científico via abordagem do artigo. Mas eram muitas aulas para o gênero crítica e crônica, o artigo ficava para uma ou duas aulas, então [a temática científica] ficava restrita ao artigo. (DOCENTE 1, Informação Verbal, grifo nosso).*

Desse modo, por integrarem o eixo de formação profissional, as disciplinas apontam que a fonte científica compõe uma das outras fontes de informações do método e técnica jornalística.

No que se refere ao papel da ciência no jornalismo, os professores evocam reflexões sobre o jornalismo científico como instrumento que contribui para “*conscientização do público*” e “*informar e educar*” (Docente 2). Levantam também contrapontos como “*O jornalista não pode simplesmente reverenciar a ciência, cientistas erram*” (Docente 1). A partir daí vão se delineando as visões sobre a ciência, que contribuirá com as compreensões sobre o jornalismo científico.

Em relação à associação com as atividades de extensão, os professores recordam de ações de extensão em escolas públicas, auxiliando na produção de jornal-escolar, e também das edições impressa e on-line do Quatro. As contribuições da pesquisa surgem dos projetos de pesquisa dos professores, que relacionam os processos reflexivos às suas disciplinas, e também da participação de estudantes da pós-graduação, que contribuem com o estágio docência.

*Com a presença do pessoal da pós-graduação a gente tinha realmente condições de pensar bem o material [a ser ministrado]. (...) Sem os pós-graduandos, ia cair muito o nível de reflexão, porque a presença dos estagiários de docência ajuda muito nesse processo. (DOCENTE 1, Informação Verbal, grifo nosso).*

Esse tronco de disciplinas, como pode se ver, acompanha obrigatoriamente toda a formação dos estudantes. Elas dão base preparatória para as disciplinas laboratoriais, como exemplificado por diferentes professores responsáveis por essas atividades. As disciplinas de redação oferecem a fundamentação e o exercício da produção textual que será aplicado em projetos laboratoriais nos semestres seguintes.

### Disciplinas laboratoriais

Antes de abordar as disciplinas laboratoriais, cabe citar a existência das disciplinas do eixo de aplicação processual<sup>55</sup>, “cujo objetivo é o de fornecer, ao jornalista, ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes.” (UFSC, 2015, p. 28). Elas são oferecidas anteriormente às disciplinas laboratoriais, portanto são introdutórias e articulam o aporte teórico a exercícios práticos. Esse conjunto de disciplinas possibilita as atividades para o jornalismo científico na medida em que dão liberdade aos estudantes em suas produções e, no caso das disciplinas Áudio e Radiojornalismo e Fotografia e Fotojornalismo, inserem a cobertura da Sepex como atividade obrigatória.

As disciplinas laboratoriais integram o eixo de prática laboratorial “que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores. Possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular” (UFSC, 2015, p. 29).

No panorama brasileiro, essas disciplinas são um paradigma para a formação jornalística, já que, normativamente, foram, por muito tempo, postergadas para fases avançadas dos cursos e, em casos concretos, impossibilitadas de serem colocadas em prática em grande

---

55 Áudio e Radiojornalismo, Fotografia e Fotojornalismo, Vídeo e Telejornalismo, Jornalismo em Assessoria, Webdesign em Jornalismo, Jornalismo Impresso (Edição), Jornalismo Online e Narrativas Digitais. (UFSC, 2015, p. 28).

parte dos cursos brasileiros, principalmente, pela falta de infraestrutura. A estrutura em recursos técnicos e profissionais da UFSC possibilita a existência dessas disciplinas formadas por atividades práticas. Algumas disciplinas existentes no currículo antigo passaram por pequenas modificações – como mudança de nome – evidenciando o caráter laboratorial e de experimentação do curso desde o currículo de 1996, enquanto outras disciplinas foram criadas. Atualmente são sete disciplinas e é difícil verificar grandes diferenças nessa troca curricular, haja visto que até mesmo algumas produções previstas para as disciplinas foram mantidas, como a revista semanal Conexão UFSC, produzida pelos estudantes da disciplina Vídeo e telejornalismo I.

De um modo geral, as disciplinas são abertas para as propostas dos estudantes, portanto não há, como na reportagem, um marcador que evoque o jornalismo científico. De acordo com os docentes entrevistados, os temas dos projetos dependem do envolvimento do estudante com a ciência, às vezes suscitado por experiências de estágio.

O fato de estar inserido em um contexto universitário novamente é apontado como fator para a busca pelo tema. Nesse sentido, Antônio Brasil, que ministra a disciplina de Laboratório de Vídeo e Telejornalismo, explica que há a predominância da visão positiva da ciência entre os estudantes, o que influencia a busca de pautas sobre o tema, geralmente a produção científica (prêmios ou invenções) de outros cursos da UFSC. Os estudantes dessa disciplina são responsáveis pela produção da revista semanal Conexão UFSC, que aborda, especialmente, assuntos culturais e, em menor número, temas sobre a UFSC. Assim, o jornalismo científico pode tanto ser uma fonte primária ou secundária, mas não se configura como jornalismo científico especializado. O tema científico pode ser abordado, também por interesse dos estudantes, embora, o fato de ser uma revista sobre acontecimentos na universidade, possibilite o surgimento de pautas específicas ou que usem o recurso de fontes especializadas.

O Laboratório de Áudio e Radiojornalismo, e sua equivalente Radiojornalismo I, são compostos por programas pensados totalmente pelos estudantes desde o tema até a identidade sonora. Os programas são veiculados periodicamente na Rádio Ponto. Devido à constante

atualização dos programas laboratoriais é difícil apontar a presença das temáticas científicas.

É possível que fontes ou temas científicos sejam abordados no Laboratório de Produção Gráfica, em que os estudantes produzem uma revista inserindo técnicas aprendidas durante o semestre; no Laboratório de Fotojornalismo, em que os estudantes fazem uma fotorreportagem; e no Laboratório de Jornalismo Digital, . Em ambas as temáticas surgem do interesse dos estudantes mas os produtos laboratoriais não são produzidas em conjunto por toda a turma, como nos casos anteriores, o que possibilita uma diversidade maior de produções experimentais. Na aplicação de questionários de reconhecimento o docente responsável pelo Laboratório de Produção Gráfica relatou que é comum a produção de projetos editoriais, que abordem o tema científico, inspirados em revistas especializadas em jornalismo científico.

Há ainda o Laboratório de Assessoria de Imprensa, criada com o currículo de 2016, que “Planejamento, execução e avaliação de projetos em assessoria de comunicação e imprensa para organizações” (UFSC, 2017, p. 1). Aparentemente a temática científica não é abordada, já que o foco é a comunicação organizacional, ainda que possa ser considerada, haja visto as assessorias de imprensa de universidades e institutos de pesquisa.

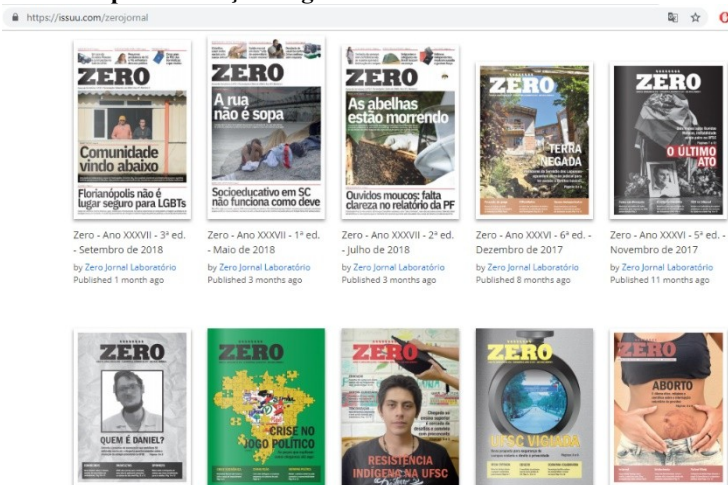
Finalmente, a disciplina de Laboratório de Jornalismo Digital também é uma novidade do currículo de 2016 e até a publicação desta pesquisa ainda não havia sido oferecida, pois é orientada para os estudantes da 7ª fase. Assim, não foi possível descrevê-la e analisá-la.

#### Laboratório de Jornalismo Impresso - Zero

A opção de fazer uma subseção para o Laboratório de Jornalismo Impresso é baseada na importância da iniciativa responsável pela produção do Jornal Zero, o primeiro laboratório do curso, nascido em 1982 (FRIGHETTO, 2016, p. 103) e que, desde 2006, se tornou uma disciplina obrigatória. Atualmente, além da versão impressa, também veicula nas redes sociais, com notícias factuais e chamadas para as

reportagens da versão impressa que também é publicada na íntegra no Medium<sup>56</sup> e no Issu<sup>57</sup> (Figura 2).

**Figura 2 – Capas das edições digitais do Jornal Zero no site Issu**



Fontes: <https://issuu.com/zerojornal>

De acordo com a Docente 3, uma das responsáveis pela disciplina no período pesquisado, o jornal se caracteriza, em sua maioria, pela produção de reportagens, e é a partir dessa orientação editorial que os temas científicos surgem nas produções dos estudantes. A dinâmica de produção do jornal é parecida com a da descrita na disciplina de reportagem: reunião de pauta geral, discussão de pauta individualizada por editorias, momento em que há indicações de temas e fontes, mas quem decide são os estudantes.

56 Disponível em <https://medium.com/@zeroufsc>. Acesso em 9 de setembro de 2018.

57 Disponível em <https://issuu.com/zerojornal>. Acesso em 9 de setembro de 2018.

*A gente sempre procura trazer um pesquisador, um estudioso que possa **repercutir aquela questão**. Aí a gente fala que tem na universidade, mas tem no Brasil inteiro (...) e hoje com as novas tecnologias dá para entrevistar quem for. (Docente 3, Informação verbal)<sup>58</sup>.*

A professora conta que a busca pelos pesquisadores é o Google Acadêmico, nas bibliografias dos trabalhos acadêmicos, nas páginas de congressos e acrescenta que o trabalho de divulgação científica na Agecom ajuda bastante, por ser uma fonte importante de informação para os estudantes.

A dificuldade mais comum relatada pelos estudantes em relação às fontes científicas é o contato com os pesquisadores que não demonstram confiança em um repórter-estudante. Após a produção do texto há também a questão da apresentação da informação, como relatado:

*Não mostramos as matérias antes de publicar, mas **no caso científico todo cuidado é pouco**. A gente decide ligar se tem muita dúvida, mostra para alguém da área para ver se está escrito corretamente, ou ler para quem deu a entrevista para saber se entendemos corretamente. Então no caso científico a gente tem esse cuidado porque somos jornalistas, somos leigos. (...) Porque, por exemplo, política é diferente, a pessoa falou, é diferente, mas ciência tem conhecimento específico. (...) Não é mau retornar com dúvidas à fonte, pelo contrário é um jornalismo responsável. (DOCENTE 3, Informação verbal, grifo nosso).*

No entanto, o grande problema percebido pela docente é a falta de envolvimento dos estudantes, motivada, muitas vezes, pelo estágio não-obrigatório.

---

<sup>58</sup> Informação retirada da entrevista concedida por Docente 3. [14 ago. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC.



*Sei que é bom por causa do dinheiro, mas acaba com a dedicação acadêmica, porque os estudantes ficam sem tempo para apurar. Aí a entrevista é feita por e-mail ou telefone e a gente percebe quando o texto é frio. Então essa **vivência** de ir ao local de trabalho do pesquisador está se perdendo muito. (...) E isso está matando o jornalismo. (DOCENTE 3, Informação verbal, grifo nosso).*

Esse fato, que vai além da questão jornalística e está ligado à experiência estudantil, tem tornado frequente a escolha dos estudantes por fontes oficiais que, mesmo com conhecimento especializado, falam em nome de uma instituição, configurando como fonte institucional. Mas, acrescenta,

*eles também gostam das fontes científicas, até porque a matéria cresce, dá **respaldo**. (...) É comum pensar em um cientista, uma **autoridade**. né? E nós estamos em uma universidade, está cheio de fonte aqui dentro. (...) Ajudamos a ampliar a importância do olhar científico, mas os estudantes já sabem, eles acham que dá um **peso maior** em ouvir um especialista.. (DOCENTE 3, Informação Verbal, grifo nosso).*

As fontes são primárias quando a reportagem é sobre uma pesquisa, por exemplo, mas, de acordo com a docente é mais comum que as fontes científicas sejam acionadas para comentar o assunto tratado nas pautas, como fonte secundária. Ela explica o porquê:

*A gente sugere com frequência [temas relacionados à pesquisa, à universidade] porque temos uma editoria, chamada Universidade, que deveria estar em todas as edições, mas como elas são flexíveis às vezes não está. Nela pode ter matérias críticas. Se tiver uma pesquisa de ponta sendo feita aqui, vamos falar disso. Temos que*

*mostrar o **impacto** disso (...) mas tentamos trazer para a vida do leitor, como a saúde pública.*  
(DOCENTE 3, Informação Verbal, grifo nosso).

Desse modo, a presença da ciência no Jornal Zero é suscitada para agregar profundidade ao trabalho jornalístico, contribuindo para o peso do texto. Já nos casos de pautas que envolvem a universidade há uma busca pela crítica e pela aproximação dos temas especializados para a realidade do leitor. Assim como nas disciplinas de redação, a ciência é vista como uma autoridade para o texto jornalístico.

#### Disciplina “Jornalismo Científico”

Como já apresentado na fase exploratória, a disciplina de jornalismo científico consta, como optativa, no currículo de 1996 e de 2016. Curricularmente as descrições são semelhantes, alterando apenas detalhes, como se vê no currículo de 1996:

Conceitos de Ciência e Tecnologia. A produção do conhecimento científico - métodos, ética, ideologia, funções, políticas governamentais. O jornalismo científico - especialização, linguagem, funções, fontes, públicos, técnicas editoriais. Divulgação científica e informação científica. (UFSC, 2017, p. 10).

e no de 2016:

Conceitos de Ciência, Tecnologia e Inovação. A produção do conhecimento científico - métodos, ética, ideologia, funções, políticas governamentais. Conceito e especificidades do jornalismo científico: públicos, linguagens, pautas e fontes. Conceitos de divulgação científica / comunicação da ciência e cultura científica. (UFSC, 2017, p. 68).

Na fase de aprofundamento foi possível identificar que a disciplina é oferecida com pouca frequência e sua causa está ligada ao número de disciplinas obrigatórias que os professores precisam oferecer, dificultando a possibilidade da oferta de algumas disciplinas optativas que têm interesse/afinidade. No período pesquisado foi identificado que a disciplina foi ministrada duas vezes, entre 2008 e 2011, no currículo antigo, quanto ao currículo novo ainda não foi oferecida.

A professora Tattiana Teixeira, que ministrou a disciplina duas vezes e oferece outras atividades formativas para o jornalismo científico, defende a necessidade da abordagem específica para a especialidade jornalística:

*Eu acredito que se não houver um contato com o jornalismo científico como tal, e não no meio das outras coisas, não tem como se compreender as dificuldades, as especificidades e, enfim, esse fazer que **tem a sua singularidade** (TEIXEIRA, 2018, Informação verbal<sup>59</sup>).*

Mas também propõe um questionamento: “*por que ter uma disciplina obrigatória de jornalismo científico se não tem se jornalismo econômico, político...? Aí tem que ser optativa mesmo.*” (TEIXEIRA, 2018, Informação verbal).

Para ela, o fato de ser uma disciplina optativa pode ser positivo por atrair apenas estudantes interessados pela temática,

*Se fosse obrigatória essa discussão [sobre por que divulgar ciência] talvez seria necessária. (...) Por ser optativa ela vem naturalmente, enquanto discutimos os conceitos, mas não vem com polêmica ou necessidade de justificar, porque há um ato voluntário de se estar ali. (TEIXEIRA, Informação Verbal, grifo nosso)*

---

<sup>59</sup> Informação retirada da entrevista concedida por TEIXEIRA, Tattiana. [16 ago. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC .

A disciplina se organizava em exposições teóricas iniciais, como o questionamento sobre o que é ciência. Sobre essa discussão a professora relembra que, na última vez que foi oferecida, a disciplina foi aberta a estudantes de outros cursos, o que para a docente representou uma experiência enriquecedora, por oferecer vários olhares à ciência.

Durante os encontros eram inseridas atividades de desconstrução de textos de jornalismo científico e a produção de materiais para exercício prático, em que os estudantes de jornalismo produziam reportagens. Esse gênero e suas rotinas produtivas marcam a prática do jornalismo científico, como já havia sido percebido nas disciplinas de redação e no Zero.

A professora conta que

*A gente começava discutindo o que é ciência, nós discutíamos a árvore do conhecimento do CNPq, mostrando outras ciências: letras, design, arte, etc. Isso acende uma luz: “como eu não conhecia isso?”. Depois fazíamos a **discussão sobre o conceito** de divulgação científica, jornalismo científico, etc, sempre no final com um produto, uma reportagem para quem era do jornalismo, ou um infográfico, para quem é do design, mas sempre tinha que ser feito um produto. E houve uma época em que publicamos as melhores produções no Ciência em Pauta. (TEIXEIRA, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

A discussão da produção jornalística permitia abordar questões como percepções distorcidas da ciência, assim os estudantes aprendiam com suas produções.

*Na discussão de pauta essas definições [de percepções sobre a ciência] ficavam mais claras, eu não recebia o texto pronto, na pauta a gente já fazia esse direcionamento de gênero. E quando o gênero não condizia com o **gênero reportagem**, a gente ia discutindo e ajustando. (TEIXEIRA, 2018, Informação verbal).*

Para a professora, as orientações são praticamente as mesmas nas reportagens

*O que vai mudar são as fontes. Se for fazer uma reportagem sobre política você tem as especificidades do campo, da ciência, mas o **processo jornalístico** é muito semelhante. A abertura de uma reportagem de ciência não vai mudar para uma outra reportagem, é o acontecimento que vai ditar isso. (...) O que muda é as **especificidades da fonte**, o que eu discutia era “o que é um instituto de pesquisa, uma universidade?” mas a estrutura do texto, o **domínio da narrativa** ele é intrínseco ao jornalismo (Teixeira, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

Em relação às visões de ciência, a professora percebe que durante o processo de aprendizagem era possível verificar que os estudantes começam a se atentar às questões científicas, porém sinaliza:

*Esse é um processo que não se resolve com uma disciplina, o aluno pelo menos está atento, mas isso não se resolve com uma disciplina. Porque tem toda uma **construção social e histórica**. A dificuldade, mesmo em trabalhos finais, das pautas que não fossem da ciência tradicional era visível. Ainda era perceptível a dificuldade deles para encontrarem pautas, por exemplo no CCE<sup>60</sup>. Mesmo o estudante estando consciente ele ainda tinha dificuldade. (TEIXEIRA, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

---

<sup>60</sup> Centro de Comunicação e Expressão (CCE), é um centro de ensino da UFSC, que abriga os cursos de jornalismo, letras, design, secretariado executivo, libras, cinema, artes cênicas e animação.

Nesse sentido, a professora conta que mantinha aberta a participação no grupo de pesquisa e de extensão sobre jornalismo científico que coordena, o Núcleo de Pesquisa em Linguagens do Jornalismo Científico (Nupejoc) e a Agência Ciência em Pauta. Essa possibilidade permite estender a formação para além da sala de aula, com a reflexão sobre o jornalismo científico, na pesquisa, e sua experimentação, no projeto de extensão. No primeiro semestre de 2017 uma enquete extraoficial, organizada pelos estudantes, sobre a preferência por disciplinas optativas colocou o jornalismo científico em segundo lugar, atrás apenas dos que votaram pela disciplina de jornalismo esportivo. No entanto, a professora Tattiana não pôde oferecer a disciplina e nenhum outro professor poderia oferecê-la. A disciplina não é oferecida desde 2011, mas os estudantes interessados pela divulgação científica podem participar dos projetos de pesquisa e de extensão da docente, que serão descritos a seguir.

### 3.1.2 Pesquisa

As ações de pesquisa são quantitativamente menores que as demais práticas formativas. O TCC apresenta abordagem jornalística da reportagem, que avança em relação aos outros exercícios de reportagem, por ser estruturado com projeto de pesquisa e um projeto experimental. Já o Núcleo de Pesquisa em Linguagens do Jornalismo Científico (Nupejoc) possui uma organização orientada para a prática da pesquisa.

#### Trabalhos de Conclusão de Curso

Para concluir um curso conhecido pela formação baseada nas atividades práticas já é de se esperar que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) sejam produções experimentais. Existe a possibilidade de os estudantes optarem pelos trabalhos teóricos, mas a maioria é constituída por trabalhos práticos. Os trabalhos são formalizados em um relatório e no projeto experimental.

Para verificar como o jornalismo científico está presente nos TCCs, foram feitas leituras dos Relatórios Técnicos dos Projetos

Experimentais de 1/3 dos trabalhos levantados, totalizando 6 trabalhos., publicados entre os anos de 2013 e 2018 Seguindo a organização proposta no capítulo anterior, os trabalhos foram agrupados entre os que utilizam o conhecimento científico para enriquecer o trabalho (3) e os que focam na temática especializada (3). As leituras buscaram levantar os objetivos e/ou justificativas para o acionamento das fontes ou temas científicos. No grupo de trabalhos mais amplo, os objetivos dos estudantes foram:

A aluna que produziu a Grande reportagem multimídia sobre mobilidade urbana em Florianópolis (Figura 3) discorre que

A questão levantada neste trabalho foi: como melhorar a mobilidade urbana em Florianópolis? A partir do levantamento de dados e entrevistas com especialistas no assunto, foi possível **narrar os principais desafios** da mobilidade em Florianópolis e as **soluções** apontadas para melhorar estes aspectos” (FELDMANN, 2016, p. 12, grifo nosso)

**Figura 3 – Capa do Projeto Experimental de TCC “Mobilidade Ihada”**



Fonte: <https://readymag.com/jorufsc/apresentacao-mobilidade/>

Os autores do Livro-reportagem sobre os movimentos sociais na Colômbia, aponta que “As entrevistas, sobretudo as primeiras, serviram para começar a **entender mais profundamente** o complexo cenário político e social do país [Colômbia]”. (CHAGAS; SILVA, 2013, p. 23, grifo nosso).

Na Grande Reportagem sobre as relações de trabalho, o autor explica que “Consegui ver minha pauta de um ângulo mais claro e **pude planejar a apuração** com um pouco mais de segurança depois dessa conversa [com o pesquisador]” (SPECHOTO, 2015, 17, grifo nosso).

No caso dos trabalhos focados em jornalismo científico, as motivações de abordar cientistas estava relacionada à divulgação científica, como aponta o relatório do Programa Multimídia Ciência Notícia, de Valdori Santos:

Suas finalidades específicas são definir pautas adequadas à **divulgação científica** que deem conta da produção universitária e elaborá-las previamente, pesquisando e escolhendo as fontes apropriadas, e entrevistar profissionais especializados. O modelo do programa também busca estimular os entrevistados ao **diálogo**



**crítico** sobre os assuntos em pauta. (SANTOS, 2016, p. 3, grifo nosso)

Motivação presente também na revista impressa Revista Fapesc (Figura 4):

Trata-se de uma revista impressa que quer **dar visibilidade** aos projetos da FAPESC e **mostrar as novidades** em ciência e tecnologia ao público leigo catarinense. Serão fontes jornalísticas os cientistas, empresários e desenvolvedores da tecnologia, setores do governo ligados à FAPESC. (DUARTE, 2014, p. 3, grifo nosso)

**Figura 4 – Capa do Projeto Experimental de TCC “Revista Fapesc”**



Assim como no projeto multimídia sobre TDAH:

Esse projeto resultou em um aplicativo de uma grande reportagem jornalística multimídia para tablets e usa a interatividade para **mostrar a visão de três áreas** (psicopedagogia, psicologia e psiquiatria) [sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade]. (CAVALCANTI, 2013, p. 7)

Percebe-se que no primeiro grupo, a ciência contribui com o trabalho jornalístico, ajudando a compreender melhor o assunto, dando base para entrevistas com outros personagens, ou servindo como uma autoridade, que possui soluções. No segundo grupo, o objetivo de

divulgação científica é comum entre os três, mas há particularidades entre eles, o primeiro propõe um diálogo crítico, por meio de entrevistas e debates, enquanto o segundo assume caráter mais institucional, já que visam apresentar projetos e produtos da entidade que representa, e o terceiro trabalho busca apresentar as perspectivas de diferentes especialidades sobre um tema específico.

Em entrevista realizada com o Estudante 1 e o Estudante 2 foi possível levantar elementos estruturais que apresentam aspectos comuns em relação à prática do jornalismo científico. Essas entrevistas foram realizadas tendo a consciência de que essa é uma experiência formativa que surge essencialmente da escolha do estudante e que trabalhos como os levantados representam uma pequena parcela de trabalhos possíveis.

Por coincidência, mais um fator em comum entre os entrevistados os segmenta de outros estudantes do curso. Os dois estudantes possuíam experiência anterior com algum tipo de conhecimento especializado. O Estudante 1, antes mesmo de ingressar no curso de jornalismo já atuava como radialista onde fazia cobertura de temas científicos, já entrou no curso com o objetivo de fazer um projeto multimídia que contemplasse rádio e TV, e no decorrer do curso optou pela temática científica. Ele fez o TCC individualmente, produzindo quatro programas de rádio e de TV. O Estudante 2 iniciou um estágio no Cepagro/UFSC e se interessou pelo tema, passando a articular a outro estágio, na TV UFSC, onde tinha liberdade para produção de pautas jornalísticas de diferentes temas, desde pautas institucionais até temáticas científicas. Seu TCC, constituído por duas reportagens, foi produzido em dupla após ele apresentar a ideia para um colega de turma.

A experiência anterior dos estudantes, além de representar um interesse pela temática, contribuiu com percepções sobre o trabalho científico.

*A partir daí [da graduação e pós-graduação] que eu tive interesse em fazer um trabalho com consciência. Daí surgiu a ideia de fazer o TCC com temas voltados para o meio científico. (ESTUDANTE 1, 2018, Informação Verbal<sup>61</sup>)*

---

61 Informação retirada da entrevista concedida por Estudante 1. [10 ago.

Já o Estudante 2 conta:

*Eu tive uma vantagem que foi fazer outros cursos técnicos antes de fazer jornalismo, então eu tenho facilidade para compreender o **texto técnico** e acho que se não tem essa formação é preciso buscar (ESTUDANTE 2, 2018, Informação Verbal, grifo nosso<sup>62</sup>).*

De acordo com Estudante 1, a experiência em já lidar com fontes do meio científico não foi um problema. Sua maior dificuldade surgiu por ter feito o trabalho sozinho, fazendo todas as etapas de produção, apresentação e edição, além de equilibrar a graduação com outras atividades pessoais e profissionais.

Para o Estudante 2 a principal dificuldade foi aliar suas percepções sobre a temática ao formato do telejornalismo

*Apesar de compreender o que está ali, como é que vou fazer isso caber ali em x minutos, em imagens... E nisso eu recorri ao curso aqui, o que eu não aprendia em sala de aula eu perguntava para os técnicos : 'como eu faço essa imagem?', para os professores e também houve um processo autodidata e de experimentação com animações para buscar um conteúdo que alcance as massas. (ESTUDANTE 2, 2018, Informação Verbal).*

---

2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis – SC.

62 Informação retirada da entrevista concedida por Estudante 2. [14 ago. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis – SC.

O Estudante 2 relembra que na banca de avaliação o diálogo entre imagem e mensagem foi um dos aspectos cobrados pelos examinadores, reforçando que o fator formato e linguagem se trata de uma preocupação jornalística.

A orientação dos estudantes foi realizada por docentes que não possuem uma proximidade tão evidente com o jornalismo científico, sendo mais vinculado ao formato em que foi produzido: TV e Rádio, no caso do Estudante 1, e Reportagem multimídia, no caso do Estudante 2. Nesse sentido, é possível perceber que o curso de jornalismo preocupava-se com as percepções da técnica e linguagem jornalística, o estudante é quem ficará responsável pelas percepções da ciência.

#### Núcleo de Pesquisa em Linguagens do Jornalismo Científico

Coordenado pela professora Tattiana Teixeira, o Nupejoc, como é mais conhecido, surgiu em 2006 e está ativo até a produção dessa pesquisa. Desde o início recebe estudantes da graduação em jornalismo para participação em projetos de iniciação científica como voluntários ou bolsistas. Está aberto para receber também estudantes de outros cursos, como design e biologia.

*“O objeto de pesquisa [do núcleo] era o infográfico no jornalismo científico, a gente lia muito sobre infografia e muito sobre jornalismo científico.”* (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal). A coordenadora relembra que, no início da popularização da internet, o grupo discutia muito a linguagem, especialmente a online e a infográfica, como possibilidade para o jornalismo científico, buscando a experimentação e a inovação a partir do processo reflexivo. Um dos interesses do grupo de pesquisa era investigar como recursos jornalísticos na reportagem poderiam contribuir para informar sobre temáticas científicas.

A Estudante 5 foi uma das bolsistas de iniciação científica, ingressou no grupo por interesse na vida acadêmica e com sua participação no grupo relata que desenvolveu um olhar mais jornalístico, graças às reflexões sobre as produções analisadas. Assim, passou a

frequentar paralelamente o projeto de extensão do Nupejoc, a Ciência em Pauta, onde praticava o exercício da reportagem.

As reflexões teóricas eram materializadas em artigos científicos dos estudantes e da coordenadora. Posteriormente o núcleo ampliou suas atividades ofertando oficinas e minicursos sobre jornalismo e divulgação científica abertos ao público. Anos depois, em 2010, o grupo de pesquisa oficializou a criação da Agência Ciência em Pauta, que era “*um braço do Nupejoc*” (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal). No projeto de extensão são produzidas experimentações em linguagem jornalísticas e de divulgação científica, enquanto o grupo de pesquisa promove leitura de textos, discussões teóricas e reflexões conceituais. O grupo de pesquisa esteve com atividades pausadas durante o período de pós-doutorado da coordenadora e suas atividades estavam retornando durante o período de redação desta pesquisa.

### 3.1.3 Projetos de extensão

O curso de jornalismo da UFSC se destaca por suas ações de extensão, mostrando como um ambiente de experimentação possibilita boas experiências formativas, reconhecidas pelos prêmios estudantis e pelos destaque profissional dos estudantes que passaram por essas atividades durante a graduação. Essa predileção era vista desde o Universidade Aberta, que rendeu frutos no radiojornalismo, com a Rádio Ponto, e no jornalismo online, com o Portal Cotidiano, cada um desenvolvendo particularidades em gêneros jornalísticos. A temática universitária também envolve o surgimento do TJ UFSC, em 2012. Já o surgimento da Agência Ciência em Pauta diferencia-se dos demais projetos porque, como comentado anteriormente, foi criado com intuito de promover experimentações especificamente na área da divulgação científica.

Antes de descrever os projetos que permanecem em atividade no curso de jornalismo é pertinente falar brevemente da experiência do Universidade Aberta (1991-2006). Esse projeto foi pioneiro em muitos sentidos e influenciou diretamente o surgimento de outras experiências que articulam ensino e extensão. O projeto foi inovador ao lançar o

primeiro portal de notícias atualizado diariamente de Santa Catarina e da universidade brasileira, em 1997. Antes disso, o projeto, iniciado em 1991, já era reconhecido por estar presente em diferentes meios de comunicação, com a veiculação diária de um programa de rádio e a produção do programa Universidade Aberta na TV em parcerias com emissoras locais, além da produção de um jornal impresso. É com o lançamento do Unaberta Online que inicia uma nova fase, quando “tornou-se uma produtora e agência de notícias multimídia, com supervisão de professores e jornalistas profissionais” (MEDITSCH; FRIGHETTO, 2016, p. 187-192). Outro aspecto da inovação do projeto foi a conquista do seu autofinanciamento proporcionado por diferentes parcerias, sendo a principal delas com a Comissão Permanente de Vestibular (Coperve/UFSC), em que o Universidade Aberta passou a ser responsável pela comunicação do vestibular da universidade, possibilitando o investimento em profissionais, bolsistas e equipamentos.

Entre os assuntos abordados pelo Universidade Aberta, estava a divulgação de serviços oferecidos pela universidade para a comunidade interna e externa, informes institucionais para estudantes, reportagens sobre a universidade e a educação superior, como a cobertura extensiva feita sobre a greve dos docentes federais em 1998. O jornalismo científico encontrava espaço em programas como o Ciência para a Vida, apresentado na Rádio de Santa Catarina, e nas matérias que tratavam da produção científica e tecnológica da UFSC publicadas semanalmente em jornais de Joinville e de Florianópolis (BALDESSAR, 2002, p. 2-4). A ciência voltava a ser notícia nas coberturas realizadas de congressos científicos como os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC (FRIGHETTO; MEDITSCH; ZUCULOTO, 2004, p. 6).

Participavam do projeto bolsistas e estudantes voluntários de diferentes fases do curso sendo que os estudantes-repórteres ainda frequentavam oficinas, obrigatórias para os bolsistas, constituídas tanto por conteúdo mais prático, como instruções para utilizar programas de edição, quanto “por discussões, também em forma de oficina, de temas como autonomia universitária, economia, políticas públicas – estas são dadas por professores convidados.” (BALDESSAR, 2002, p. 6).

O projeto acabou em 2007, por fatores internos e externos: a reestruturação no Plano Estratégico de Comunicação da UFSC, excluiu o Universidade Aberta da comunicação do vestibular, retirando “bolsas de extensão dos professores e funcionários, além de verbas de serviços e de material. Internamente, seus últimos coordenadores estavam assumindo outros desafios. Outros docentes não se interessaram em continuar o projeto. Os alunos também não reclamaram.” (MEDITSCH, FRIGHETTO, 2016, p. 194). Apesar de ter acabado, a experiência do Universidade Aberta teve continuidade em outros projetos: a Rádio Ponto, “uma das principais parceiras do ‘Unaberta Online’, também segue a linha editorial do projeto com radiojornais transmitidos diariamente e coberturas ao vivo” (FRIGHETTO, MEDITSCH, ZUCULOTO, 2002, p. 4); e o Portal Cotidiano, cuja coordenadora colaborava ativamente na orientação da produção do Unaberta.

### Rádio Ponto

A Rádio Ponto<sup>63</sup> é uma webmissora que surgiu em 1999, em continuidade ao Universidade Aberta e adquiriu status de projeto de extensão próprio em 2003, (ZUCULOTO *et al*, 2017, p. 7). A rádio funciona como laboratório de ensino, possibilitando a experimentação e a prática em áudio e radiojornalismo aos estudantes desde a primeira fase. A participação no veículo integra os planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas cujas produções são incluídas na grade da programação. Os programas que integram a rádio são: o Senta Que Lá Vem A Notícia e O Som da Notícia, noticiários das turmas de primeira fase; o Repórter UFSC, noticiário com as principais notícias da semana na Universidade produzido pelos alunos da disciplina Áudio e Radiojornalismo Avançado; os programas criados semestralmente pelos estudantes da segunda fase na disciplina de Laboratório em Áudio e Radiojornalismo; os programas temáticos Lança Perfume, do Núcleo Esportivo da Rádio, do Núcleo de Jornalismo Cultural e, por fim, as coberturas especiais das eleições municipais, estaduais e federais e da Sepex.

---

63 Disponível em <http://radioponto.sites.ufsc.br/sitenovo/> . Acesso em 24 de setembro de 2018



Sobre o envolvimento com temas científicos, a coordenadora da rádio, Valci Zuculoto, conta que

*Os estudantes têm que ter conhecimento [sobre o tema], não vão fazer uma coisa sem **ter que ter uma base** do que é saber pesquisar, como é produzir conhecimento, seja um projeto de pesquisa ou um projeto prático da engenharia, do jornalismo, da biologia, etc. Então acho que a todo modo estamos lidando com isso, mesmo que às vezes não pareça. Isso é bem detectável quando realizamos a cobertura da Sepex, ali está explícito que é jornalismo científico, mas quando os calouros fazem um programa de rádio já no primeiro semestre (...) fazendo um **noticiário**, ali tem notícias sobre a universidade, **o que está acontecendo**. No Repórter UFSC também fizeram entrevista com palestrantes que veem à UFSC. Quando acontece algum grande evento científico eles vão lá e cobrem também. Então **desde os calouros** eles estão fazendo jornalismo científico, claro que não é uma reportagem porque ainda são iniciantes, mas desde que entram eles são preparados para fazer isso aí, e também a produzir conhecimento. (ZUCULOTO, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

Como observado pela docente, fica mais evidente a inclusão da temática científica na programação da Rádio com a cobertura da Sepex, realizada obrigatoriamente por estudantes da primeira fase e tem participação aberta para estudantes voluntários de outras fases do curso e da pós-graduação.

Como uma experiência exemplar para a cobertura da Sepex, a professora cita as coberturas das reuniões nacionais da SBPC, feitas por 10 anos em parceria com o Universidade Aberta. A Rádio Ponto integrava uma rede de rádios universitárias que realizava cobertura colaborativa para todo o Brasil. Além de boletins noticiosos, os estudantes produziam entrevistas com participantes e reportagens para divulgação do evento. As coberturas deixaram de ser realizadas por falta de incentivo financeiro para manutenção da rede de rádios. Por outro

lado, a participação nas reuniões da SBPC pôde representar um modelo para a cobertura da Sepex, realizadas desde o primeiro ano do evento, em 2000. A professora afirma que

*Costumo dizer que experiência na rádio se divide entre antes e depois da Sepex, porque é quando fazemos uma grande cobertura realizada o tempo todo, o estúdio vai para lá (...) daí rapidamente tem que produzir na hora e ali eles começam a ver a necessidade de que não podem sair para uma matéria sem ter o mínimo de **conhecimento sobre o tema**” (ZUCULOTO, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).*

Para a cobertura, o estúdio da rádio é adaptado para um estande próprio no salão de projetos da feira. Todas as operações são feitas diretamente de lá, com a exposição do estúdio para quem circula pelo local e espaço para receber entrevistados. Os programas fixos da grade de programação têm as pautas voltadas para a Sepex, mantendo seu formato original. A equipe de cobertura é organizada em pauteiros, editores e apresentadores, que geralmente são bolsistas de extensão da rádio, e repórteres, função dos estudantes calouros. Os formatos veiculados são reportagens, debates, entrevistas em estúdio com expositores da feira, tudo ao vivo.

O preparo para a cobertura é realizado a partir de uma reunião, onde são repassadas orientações gerais e a distribuição do Manual da Sepex, com informações sobre o evento e orientações sobre abordagem e preparação. A Estudante 4, bolsista da Rádio Ponto - participando como repórter na primeira fase e apresentadora na terceira fase - relembra como a participação na iniciativa influenciou seu primeiro semestre na graduação.

*Na primeira fase a gente fazia um noticiário mais estático, em que a gente coleta notícia da internet, molda o roteiro, etc. e aí Prof<sup>a</sup> Valci diz que vamos cobrir a Sepex, que eu nem sabia o que era, mas tudo bem. Me lembro que eu fiquei bem nervosa no começo, por ser rádio ao vivo, tínhamos roteiro e o manual, mas são perguntas*

*bem curtas, ele dava a base do que perguntar para o entrevistado, mas não falava para perguntar isso ou aquilo. Tínhamos que entrevistar dois estandes, no mínimo, aí fiz os dois e não quis mais parar e fiz uns oito, e lembro de gostar muito tanto de entrevistar quanto de entrar ao vivo e **treinar essa desenvoltura na rádio**. (Estudante 4, 2018, Informação Verbal, grifo nosso<sup>64</sup>).*

Como vivenciou duas vezes essa atividade formativa, a estudante conta que percebeu mais segurança na segunda cobertura, pois já conhecia mais os colegas e a estrutura, além de já ter tido a experiência de ter entrado ao vivo.

*Era preciso **treinar a abordagem**, para levar um representante do projeto entrevistado ao estande, e não sabíamos como fazer isso na primeira fase. Então apresentava aos calouros as informações que tinham que colher, (...) explicava que tinha que se apresentar para o entrevistado, explicar o que era o projeto e outras informações que já tinham que vir prontas, até para que pudéssemos apresentar antes da entrevista. E eu fazia a ponte entre entrevistador e entrevistado, porque às vezes o estudante não sabia o que fazer ou o próprio expositor não sabia o que falar. O manual é bom, mas tem questões que você não consegue pegar, é preciso que alguém te explique e **você tente fazer**. (Estudante 4, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).*

A escolha do que será divulgado parte da curiosidade dos estudantes, que abordam os expositores buscando compreender do que se trata o projeto exposto. As perguntas são basicamente as mesmas, abrindo a oportunidade para os entrevistados aprofundarem mais sua

---

<sup>64</sup> Informação retirada da entrevista concedida por Estudante 4. [2 set. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC.

explicação se preferirem. De acordo com a estudante, apesar de não saber exatamente do que se tratava os estandes, tendo que se preparar no momento, não havia tanta dificuldade em relacionar com a fonte:

*por ser uma feira científica eu acho que eles estavam muito **dispostos a explicar**, então eu sempre cheguei com muita simplicidade. E as pessoas eram cientistas mas não eram arrogantes, até porque muitas delas são estudantes, então eu sempre senti muita receptividade. (...) Tinha pessoas mais tímidas e tinha quem gostava de sentar e explicar com antecedência todo o projeto antes de entrar ao vivo (Estudante 4, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).*

O Manual da Sepex orienta os estudantes, durante a apuração, a buscarem descobrir qual o diferencial do trabalho apresentado, não terem vergonha de fazer perguntas, mostrando que a dúvida de um repórter pode ser a dúvida do público, e incentivando a busca pelo interessante e imprevisível. Na elaboração do boletim o documento indica que

Exercite seu senso crítico diante do que lhe foi apresentado. Filtre estas informações, tomando cuidado para não “comprar o discurso” da fonte. No caso de um evento como a SEPEX, ela está promovendo o seu próprio trabalho. Isto não significa que você tenha que criticar os trabalhos, de modo algum. Porém, você deve informar, e não fazer propaganda. Lembre-se: você é um jornalista. (UFSC, 2017, p. 11)

Assim, o objetivo principal da cobertura é apresentar a proposta dos projetos expostos na feira, convidando os ouvintes a conhecerem

mais sobre a exposição e as pesquisas divulgadas. Pelas orientações do Manual, há a sugestão de que o objetivo dessa atividade formativa é realizar a divulgação científica e não uma divulgação institucional.

Por fim, a Rádio Ponto suscita a troca de experiências entre pesquisa e extensão a partir de iniciativa do Grupo de Investigação em Rádio, Fonografia e Áudio (GIRAFa) e de projetos de pesquisa dos professores do departamento (ZUCULOTO *et al*, 2017, p. 12). De acordo com Valci Zuculoto

O projeto Rádio Ponto UFSC e sua articulação com ensino e pesquisa também seguem objetivos da extensão universitária no sentido de promover inclusão social, estimular o exercício cidadão e espriar e dar utilidade ao conhecimento produzido na Universidade. (ZUCULOTO *et al*, 2017, p. 8)

#### Portal Cotidiano

O Portal Cotidiano<sup>65</sup> é um projeto de extensão institucionalizado, criado em 2006 para promover experimentações multimídias no jornalismo online, é um laboratório de narrativas digitais, onde são produzidas reportagens com, ao menos, dois elementos narrativos (texto, vídeo, áudio, imagem). Seu principal objetivo é produzir reportagens jornalísticas “para veiculação de informações ligadas à UFSC e de interesse da comunidade universitária.” (QUEM..., 2006). Está ligado ao Núcleo de Televisão Digital Interativa (NTDI), o grupo de pesquisa e o projeto de extensão são coordenados pela professora Maria José Baldessar. Sobre o jornalismo científico, a docente explica que

*Cobertura científica é bem-vinda, numa perspectiva de que a universidade produz ciência, esses são projetos institucionais e que praticamente nós “deveríamos” corresponder a essa divulgação. O Universidade Aberta já fazia isso, com o Universidade Pesquisa, então a gente*

---

65 Disponível em <http://cotidiano.sites.ufsc.br>. Acesso em 23 de agosto de 2018.

*fazia a cobertura de pesquisas científicas no sentido de popularizar essas pesquisas mas também no sentido de mostrar o que a Universidade fazia.* (BALDESSAR, 2018, Informação Verbal<sup>66</sup>)

O projeto é estruturado como uma redação de um jornal: as professoras ocupam a responsabilidade de Chefia de Redação, revisando o material produzido pelos estudantes; um estudante por semana atua como editor, organizando e distribuindo as pautas; e os demais estudantes são repórteres que trabalham, geralmente, em dupla para desenvolvimento das expertises da produção e edição da reportagem. Busca-se manter um ambiente profissional com a definição de deadline, horários de entrada e de saída. O site possui uma editoria chamada Ciência, a única editoria temática, já que as outras são mais gerais: Reportagens, Multimídia, Fotojornalismo e Arquivos (Figura 5). Além de um projeto de extensão, que possui bolsistas, o projeto também é vinculado a uma disciplina optativa, permitindo aos estudantes, a partir da quarta fase, que participam da iniciativa possam converter sua participação na integralização curricular - essa é uma prática recorrente e acontecia desde o Universidade Aberta.

### **Figura 5 – Seção Ciência do Portal Cotidiano**

---

<sup>66</sup> Informação retirada da entrevista concedida por Maria José Baldessar. [15 ago. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC.



Fonte: <http://cotidiano.sites.ufsc.br/category/cotidiano-ciencia/>.

A rotina do projeto é organizada em reuniões semanais, com a análise do que foi feito nas edições anteriores e discussões sobre as pautas. Nessa reunião os estudantes discutem junto com os professores como será a produção da semana e, nesse momento, é indicada a diversificação de fontes, discutidas questões éticas, a busca pelo contraponto, pois *“nunca trabalhamos com uma fonte só. (...) Isso é importante, ver outras fontes, às vezes ouvir a confrontação entre a ciência e o senso comum, que é importante para fazer no exercício da reportagem”* (BALDESSAR, 2018, Informação verbal).

As reportagens de jornalismo científico são relacionadas ao desenvolvimento da prática jornalística. Para a investigação das fontes e conhecimentos a professora explica que as coberturas científicas dão a oportunidade:

*Para o aluno conseguir trabalhar narrativas que trabalham com questões mais duras. Porque fazer a notícia de um acidente de carro é fácil, agora fazer uma matéria bem feita sobre clonagem, por exemplo, precisa **estudar mais**, entrar ali, precisa conhecer mais. Então o trabalho tinha que dar essa perspectiva para o trabalho do aluno de se desafiar em outros campos que não só o cotidiano e a pesquisa científica oferece essa possibilidade.* (BALDESSAR, 2018, Informação verbal, grifo nosso)

A professora também encara o jornalismo científico como possibilidade para o exercício do olhar e do texto jornalístico.

*Pensar a adaptação de linguagens técnicas científicas, para uma narrativa jornalística. Aí estou falando como professora mesmo. Como um aluno pode fazer uma transição entre aquilo que é um texto técnico para um texto jornalístico inteligível para quem tem uma escolarização alta ou baixa sem que tenha erros e explicações grosseiras? Isso aí é uma forma de **ajudar na reportagem, de capacitar o aluno a ser repórter**. (...) É também o treino desse olhar jornalístico. Porque quando tu lê uma pesquisa, ali você acha uma pauta, tu tá **treinando esse olhar jornalístico** para pautas diferentes, investigativas, instigantes. (BALDESSAR, 2018, Informação verbal, grifo nosso, grifo nosso)*

As reportagens que não são especializadas em ciência também contam com a presença da fonte científica

*Sempre, sempre, há a indicação para buscar o especialista que possa falar, quem pode **corroborar a informação**. A gente nunca faz matéria só com o senso comum. (BALDESSAR, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

O papel assumido pelas fontes varia de acordo com o tipo de reportagem, às vezes é apresentada como fonte principal, às vezes explicativa, “a gente tem muito essa *corroboração da ciência, mas aí varia o papel da fonte dentro do que está se esperando na reportagem*” (BALDESSAR, 2018, Informação Verbal).



Entre as dificuldades relatadas pela professora estão o desafio dos estudantes de entenderem o conteúdo tratado pelo especialista entrevistado e o contato com as fontes, que querem revisar a reportagem antes de ser publicada. Há ainda a dificuldade de percepção de como a ciência pode agregar em diferentes pautas:

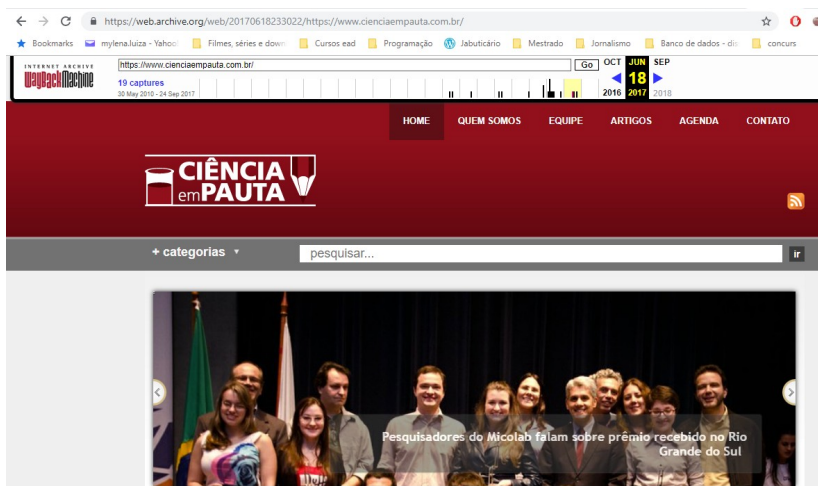
*O repórter que chega para nós, e aí eu acho que tem muito a ver com a estrutura curricular porque nós temos várias disciplinas de redação, mas ele não tem essa visão do papel da ciência, às vezes tem muito daquilo que o senso comum valida. Então [é necessária] essa discussão sobre **ampliação e abertura da pauta**, agregar mais coisas às pautas. Quando o aluno vem, ele não tem esse olhar de onde pode se apoiar para buscar fontes. Porque o tradicional é falar com o especialista mais óbvio (...) mas não é apenas uma **questão técnica**. (BALDESSAR, 2018, Informação Verbal, grifo nosso)*

Como visto, o jornalismo científico é relacionado mais uma vez ao trabalho da reportagem e a busca pela profundidade do gênero jornalístico. Há, por um lado, a busca pela divulgação científica, a partir da percepção que as reportagens devem divulgar o que está sendo produzido na Universidade. Por outro, o envolvimento com a temática científica pode ainda ser realizada no intuito de aprofundar variados temas, como fonte secundária, corroborando ou servindo de contraponto.

Por fim, o projeto de extensão está ligado ao Núcleo de Televisão Digital Interativa, que realiza pesquisas sobre a linguagem multimídia, relacionada diretamente ao Portal Cotidiano, e desenvolve “conteúdo para a TV Digital Interativa, além de ferramentas que auxiliem a difusão do conhecimento através de novos formatos de produção.” (NTDI, 2018).

Como citado anteriormente, a Agência Ciência em Pauta (Figura 6) surgiu, entre 2010 e 2011, como um projeto interno do Nupejoc.

**Figura 6 – Recuperação da página inicial do site da Agência Ciência em Pauta.**



De acordo com Tattiana Teixeira, a coordenadora dos projetos, havia a necessidade de experimentação para aquilo que os estudantes estavam refletindo e discutindo no grupo de pesquisa.

*O objetivo oficial era dar **visibilidade à produção científica da UFSC** e logo tivemos parcerias e apoio da universidade. (...) E, além de dar visibilidade, a agência ajudou também a formar os estudantes. Porque eu considero que é muito importante que se tenha disciplinas específicas e atividades de extensão específicas discutindo o jornalismo científico para se formar para isso. (...) E tanto na disciplina quanto no “Ciência” tinha uma coisa que era muito importante para*

*nós que era discutir o que era ciência, para superarmos essa ideia de que ciência natural ou exatas.* (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal, grifo nosso)

A Ciência em Pauta funcionava como agência de notícias, organizada entre editores, função dos estudantes mais experientes, e repórteres, trabalho de todos os estudantes. As produções consistiam em reportagens sobre pesquisas realizadas na UFSC publicadas no site da agência e, por algum tempo, em revistas impressas. Inicialmente, como uma agência de notícias, o público alvo do projeto era a imprensa, mas o projeto foi reformulado para atender o público universitário. “*A proposta era que a própria UFSC pudesse ver o que era produzido aqui. dentro de uma linguagem do jornalismo. Como consequência aquilo que era muito legal ia para o site da Agecom ou a imprensa pegava e fazia depois*” (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal). As revistas eram produzidas para distribuição em escolas de ensino básico com o objetivo de contribuir com a divulgação e alfabetização científica. “*A ideia era que os professores de ciência pudessem usar aquele material para **discutir temas de ciência.***” (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal).

No processo de produção das reportagens eram inseridas questões teóricas e conceituais nas reuniões de pauta e nas revisões dos textos, permitindo aos estudantes associarem questões teóricas à sua produção. Foi identificado, por exemplo, o momento de escolha de pauta, em que a professora relata quais critérios pesavam para sua definição:

*Nós tínhamos alguns critérios, no começo nosso ponto de partida era buscar projetos de pesquisa, teses e dissertações sempre buscando nada que tivesse em andamento, então nós escolhíamos algo que estivesse concluído ou com uma etapa publicada. Para **evitar o especulativo** (...) e a polêmica.* (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).

Além das discussões sobre o trabalho científico, havia também problematizações sobre narrativas e de linguagens mais apropriadas para o jornalismo científico:

*Havia muita discussão sobre a produção e acredito que isso é um processo de formação. Discutíamos desde a notícia, que dificilmente será jornalismo científico porque tem uma superficialidade intrínseca ao gênero, e ao fazer uma reportagem o que isso quer dizer? Que mecanismos eu posso utilizar em torno disso, que linguagens, que narrativas? (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal, grifo nosso)*

Nesse sentido, a docente relata que, no início do projeto, havia muita experimentação de formatos, com tentativas utilizando infografia, recursos interativos, vídeos, etc. sempre orientado para a produção de reportagens. A Estudante 5 comenta que a produção de reportagens marcou sua participação na agência, quando passou a perceber que “*a cobertura de ciência como reportagem, e não como notícia, ficaria mais complexa e fugiria do sensacionalismo. Porque a reportagem resgata o passado e possibilita o uso de outras fontes.*” (ESTUDANTE 5, 2018, Informação Verbal<sup>67</sup>).

Segundo a professora, a dificuldade de ultrapassar uma percepção tradicional da ciência que estava presente na disciplina de jornalismo científico podia se desenvolver com a prática e discussões do projeto de extensão. Como não havia um período delimitado, como o início e fim de um semestre, era possível exercitar e discutir mais sobre o jornalismo científico. Desse modo, a integração entre extensão e ensino apresentase como possibilidade de dar continuidade ao processo formativo para além das definições curriculares.

Atualmente o projeto de extensão passa por reformulação e está sendo estruturada como oficina de divulgação científica. A mudança visa ampliar a abrangência de linguagem, para além da jornalística, e de

---

<sup>67</sup> Informação retirada da entrevista concedida por Estudante 5. [4 set. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC.

participação – para estudantes de outros cursos, da graduação e da pós-graduação.

## TJ UFSC

O TJ UFSC<sup>68</sup> é o projeto de extensão mais novo dos analisados nessa pesquisa, criado em 2012. É um telejornal universitário diário, coordenado pelo professor Antônio Brasil e pela professora Cárilda Emerim, e tem participação aberta para qualquer estudante do curso, independente da fase. Os docentes atuam como orientadores, acompanhando a produção dos estudantes mas sem interferência direta na programação, atitude que, de acordo com o professor, visa oferecer autonomia e responsabilidade aos estudantes.

A organização e distribuição de pautas é definida pelos editores-chefes, função exercida por estudantes escolhidos anualmente pelos próprios alunos, e todos os estudantes atuam em diferentes funções - cinematografia, reportagem, apresentação, edição, etc. Não há uma orientação temática específica, sendo que a principal exigência é:

*Pauta tem que render **boas imagens**. Se ela não rende boa imagem, você não faz boa televisão. (...) As temáticas são sempre de interesse dos próprios alunos, então eles sabem que vai ter público e que vai render boas imagens. (A. BRASIL, 2018, Informação Verbal<sup>69</sup>).*

O programa consiste, em sua maioria, na produção de notícias sobre a vida acadêmica e acontecimentos do campus. É nessa oportunidade que notícias de temática científica podem ser produzidas. De acordo com o coordenador, eventualmente matérias sobre a produção

---

<sup>68</sup> Disponível em <http://tj.ufsc.br/>. Acesso em 27 de setembro de 2018.

<sup>69</sup> Informação retirada da entrevista concedida por Antônio Brasil. [9 set. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis – SC.

científica da UFSC são pautadas, dependendo sobretudo do interesse e indicação dos estudantes.

O telejornal conta com quadros temáticos sobre agenda cultural e programação esportiva, mas não existe uma programação especial para a ciência. Por outro lado, durante a Sepex, o estúdio do TJ UFSC é deslocado para o estande próprio no salão de exposição, e é produzido e veiculado de lá, assim como a Rádio Ponto. Nos dias da feira é realizada uma cobertura intensiva de divulgação científica, usando sobretudo de entrevistas para apresentar os projetos expostos.

De modo geral, o professor avalia que as fontes científicas podem ser acionadas de dois modos nas produções dos estudantes:

*Essa é uma das características que se espera do jornalismo e não é diferente do telejornalismo: falar com um especialista que tem certa aura de autoridade sobre assunto, ele vai confirmar ou desfazer certezas ou, por outro lado, ser uma fonte de informação. Uma outra visão é mais positivista da coisa, são as inovações, as coisas criativas, um professor que ganhou um prêmio, Então esse outro lado da ciência eu chamo de positiva pelo produto, pelos resultados, isso também nos interessa acho que isso faz parte do telejornal. (A. BRASIL, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).*

Nesse tipo de abordagem os estudantes não têm dificuldade.

*Matérias positivas são sempre fáceis, os estudantes não tem dificuldade. Talvez matérias negativas, que tenha conotação negativa, que precisa de explicações e tenha consequências negativas, são mais as difíceis. (BRASIL, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).*

Em relação às percepções sobre o jornalismo científico, o docente avalia que “*A tendência da **visão dos alunos é mais positivista, a ciência enquanto algo que está sempre certo. Não posso generalizar, mas é uma tendência.***” (BRASIL, 2018, Informação Verbal, grifo nosso). Nesse sentido, a maior parte das pautas está relacionada às coberturas de produtos, eventos ou prêmios científicos, cuja fonte de informação vem principalmente da Agecom:

*Infelizmente, eu diria, que nós ficamos sabendo menos do que a gente gostaria. A nossa principal fonte, na verdade, é a Agecom. (...) Então nós não temos um canal direto, ou fontes, que nos revele em primeira mão, um furo, para saber o que a UFSC está desenvolvendo.* (BRASIL, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).

Nesse sentido, a Agecom integra parte importante das atividades formativas dos estudantes ainda que não sejam estagiários, já que faz parte das fontes de informações para a produção de suas pautas.

Em relação a associações com ações de ensino e pesquisa o professor aponta que, em relação ao ensino,

*os alunos já foram formados em outras disciplinas, sobre qual é o método investigativo jornalístico. (...) Então a gente busca ter mais que uma versão do fato, isso que são questões naturais para qualquer matéria jornalística **os alunos colocam em prática** [na produção do TJ UFSC].* (BRASIL, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).

Quanto à pesquisa, o docente destaca que o projeto de extensão está integrado ao seu projeto de pesquisa, estruturado .

### 3.1.4 Estágio - caso Agecom

A Agência de Comunicação da UFSC (Agecom) é o principal destino de estudantes que fazem jornalismo científico dentro da universidade. O órgão é estruturado em três coordenações - Divulgação e Jornalismo Científico, Comunicação Organizacional e Novas Mídias e Design e Programação Visual. Os estudantes que integram a equipe de jornalismo científico ingressam no estágio quando estão entre a terceira ou quarta fase e exercem as mesmas funções dos jornalistas profissionais, mas são supervisionados para auxiliar com dúvidas. Entre as principais atribuições está a produção de boletins noticiosos, notícias e reportagens para realizar, a cobertura de eventos na universidade, a produção de reportagens para o site e para a revista UFSC Ciência, que divulga ações de pesquisa, extensão e trajetórias de estudo dos pesquisadores da instituição.

De acordo com o Planejamento da Agecom<sup>70</sup>, o setor tem a missão de “socializar informação e conhecimento a fim de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e com qualidade de vida.” (PLANEJAMENTO..., 2017). Entre os serviços oferecidos está a “produção e difusão do Jornalismo de Serviços, Informativo, Científico, Institucional e Factual relacionados à UFSC” (PLANEJAMENTO..., 2017), que estão no escopo de atividades dos estagiários da coordenação de divulgação e jornalismo científico.

A estudante entrevistada para essa pesquisa foi estagiária na gestão anterior (2012-2016) e relata sua experiência baseada na divulgação de pesquisas de pós-graduação produzidas na universidade. A Estudante 3 integrou a equipe de estagiários entre 2015 e 2016, explica que as teses e dissertações eram as fontes iniciais de dados para as produções jornalísticas, completadas com entrevistas ao autor e, em alguns casos, ao orientador. De acordo com a estudante, a experiência

---

70 Disponibilizado no site do órgão e atualizado pela última vez em 2017. Disponível em: <<http://agecom.ufsc.br/planejamento-2017/>>. Acesso em 17 de outubro de 2018.



contribuiu para alargar sua percepção sobre as áreas da ciência e sobre as fontes de informação para o trabalho jornalístico. Sobre sua experiência a estudante relata que:

*Primeiro a gente aprendeu como funciona o CNPq quais são as linhas de conhecimento e o que fazia ali dentro dessa divulgação. Aí a gente começou o estágio mesmo, e foi muito pedagógico porque eu comecei a fazendo, pauta, e aí iam explicando como fazer a pauta. (...) Depois escrevia a reportagem, todas tinham um processo bem longo de apuração, de execução, porque a coordenadora era bem cuidadosa, e porque o pessoal que faz a pesquisa também é bem preciosista quando escrevemos sobre o trabalho deles. **É difícil que eles tenham essa compreensão que o jornalismo, o que vamos escrever ali, não é 100% do que eles fizeram.** Essa era a maior dificuldade em escrever essas reportagens. (ESTUDANTE 3, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

Sobre o desenvolvimento dos estudantes, a coordenadora de divulgação e jornalismo científico explica que:

*Os estudantes não vêm com uma pré-ideia do que é o jornalismo científico. Não sei se o curso tem alguma matéria que tenha essa abordagem, porque não vejo eles se interessarem pelo jornalismo científico. Eles já vêm com uma ideia já pronta que o jornalismo é aquilo que está acontecendo, para notícias e coberturas, acho que por não terem conhecimento. Por isso eu acho que eles não vêm com muitos questionamentos. Estou aqui apenas há 6 anos, mas nunca vi da parte deles interesse naturalmente, a gente que vai desenvolvendo e apresentando as possibilidades, de aprofundamento, de buscar mais fontes. Então eles se interessam porque a gente vai falando, mas não porque chegam com isso antes. **O aluno***

*vem cru, prejudicado, e não explora esse lado.* (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA, 2018, Informação Verbal, grifo nosso<sup>71</sup>).

Como as reportagens e notícias são pautadas pela produção da universidade, as matérias buscam sempre os cientistas como fontes primárias para divulgação dos projetos. “Sempre é bom trabalhar com mais de uma fonte e, no caso, uma científica. É a primária sempre é um cientista. Outros profissionais envolvidos na pesquisa ou beneficiários delas também são entrevistados.” (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA, 2018, Informação Verbal).

A dificuldade inicial observada pela servidora é

*na construção da matéria, desenvolvê-la, trazer qual a importância da pesquisa para o texto, fica texto truncado (...) e é preciso fazer um texto mais informativo. Precisamos **desconstruir os estudantes do texto hard news**, porque às vezes eles chegam assim do curso. Orientamos como disponibilizar os dados científicos de forma mais acessível.* (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).

E uma dificuldade recorrente é o contato com as fontes, que pedem para ler as matérias antes de serem publicadas. De acordo com a servidora, a atitude tomada nesse sentido é de não permitir que a fonte leia a matéria, apenas se for necessário tirar dúvidas sobre questões pontuais. “*Até porque, se a gente deixar muito livre os pesquisadores vão querer mudar tudo.*” (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA, 2018, Informação Verbal), justifica.

---

71 Informação retirada da entrevista concedida por Servidora Técnico-Administrativa. [15 set. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC.

Por fim, a coordenadora avalia que há um distanciamento entre curso e local de estágio, por não existir um acompanhamento do estagiário por parte do curso. Essa percepção está presente nas avaliações de desenvolvimento dos estagiários quando a STA relata uma necessidade da presença do curso para uma avaliação mais efetiva dos estagiários:

*[Atualmente] a avaliação não é muito efetiva, é só um questionário para assinalar e sem espaço para fazer observações, só para finalizar o estágio. (...) A burocrática fazemos porque tem que fazer, mas não serve para nada, até para se ter ideia de como foi a pessoa no estágio. E, outra, o professor assina, mas ele não tem uma participação nessa supervisão. Precisa porque o DIP [Departamento de Integração Acadêmica e Profissional] pede, por ser estágio supervisionado, mas o dia a dia, as dúvidas que eles têm é na Agecom, aí resolvemos as dúvidas do trabalho, as dúvidas mais teóricas eu não sei como a gente resolve (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA, 2018, Informação Verbal)*

Para além da avaliação, a STA acredita que é necessário haver uma integração maior entre curso e Agecom.

*Porque nós vamos criando uma relação com os estudantes que estão aqui e lá. E lá tem os projetos de extensão, a Rádio Ponto, o TJ UFSC, que os estudantes também participam. Então a gente poderia muito trabalhar em conjunto com esses meios. Rádio, por exemplo, nós não temos, e tudo é comunicação, tudo é UFSC. Então, já que a gente trabalha tanto com os estudantes, podia fazer uma ligação melhor, mais efetiva com o curso. (...) Nós temos uma boa relação com o departamento, mas sinto que ainda há um distanciamento. (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA, 2018, Informação Verbal)*

Em períodos anteriores, a Agecom esteve envolvida em diferentes modelos de jornalismo científico. Por ser um setor ligado ao plano de ação da reitoria, ações de divulgação científica podem passar por modificações conforme o planejamento do reitorado. No atual cenário de desmonte do ensino superior, as bolsas de estágio estão sendo cortadas e no período de coleta de dados havia apenas três estagiários na área de jornalismo científico, no ano anterior foram disponibilizadas seis bolsas de estágio. Esse cenário tem prejudicado o andamento das ações de divulgação científica da universidade. De acordo, com a STA os estudantes não podem se dedicar integralmente às ações de jornalismo científico porque a Agecom recebe muitas demandas de ações de divulgação institucional. No entanto, complementa, isso não impede que a divulgação institucional seja realizada de modo que se alie à divulgação científica já que, muitas vezes, as solicitações de divulgação de coberturas de eventos e notas para a imprensa podem ser desenvolvidos e transformadas em reportagens de jornalismo científico.

Sem querer limitar por um esquema cartesiano, foi criada uma tabela de orientação, para sistematizar visualmente as informações estruturais colhidas (Tabela 6).

**Tabela 6 – Relação de percepções do papel do jornalismo científico por iniciativa**

<b>Orientação pedagógica</b>	<b>Iniciativa/ Percepções</b>	<b>O papel do jornalismo científico é</b>	<b>Formato jornalístico</b>
Ensino	Disciplinas de Redação	Dar profundidade ao texto jornalístico	Reportagens
Ensino	Disciplinas de Laboratório de Jornalismo Impresso	Complexificar a pauta, mostrando perspectiva científica (Fontes	Reportagens

		secundárias, principalmente) Divulgar a produção científica da Universidade (fonte primária)	
Ensino	Disciplina de jornalismo científico	Divulgar o conhecimento científico	Reportagens
Pesquisa	Trabalhos de Conclusão de Curso	Funções variadas, oportunidade para a experimentação de linguagens e formatos para divulgação do conhecimento científico	Reportagens (grande reportagem, livro-reportagem, reportagem multimídia) e monografia
Pesquisa	Nuajoc	Refletir sobre gêneros e narrativas no jornalismo científico	Artigos científicos com reflexões sobre a especialidade
Extensão	Rádio Ponto	Divulgar produção científica na Sepex (Fontes primárias), noticiar acontecimentos científicos na UFSC (fontes secundárias)	Notícias e entrevistas em estúdio
Extensão	TJ UFSC	Divulgar produção	Notícias

		científica da Universidade	
Extensão	Cotidiano	Divulgar o que é produzido na UFSC (fontes primárias) e mostrar perspectiva científica sobre pautas variadas (fontes secundárias)	Reportagens multimídia
Extensão	Ciência em Pauta	Divulgar produção científica da UFSC	Reportagens, vídeos
Extensão	Agecom	Responsabilidade social, democratização do conhecimento	Boletins, notícias e reportagens

Na próxima etapa são explicitados aspectos comuns verificados nas falas dos entrevistados, visando identificar elementos constitutivos da formação para o jornalismo científico nos diferentes espaços formativos descritos.

### 3.2 - Elementos constitutivos

A apresentação das iniciativas levantadas evidenciou como as atividades formativas envolvendo o jornalismo científico são promovidas e, a partir da transcrição e análise de conteúdo das entrevistas, possibilitou que falas significativas fossem identificadas. Essas falas significativas dão corpo aos aspectos comuns do objeto investigado e expressam algumas de suas características. Nesse tópico, as características da formação para o jornalismo científico são

organizadas em categorias que denominam aspectos comuns das atividades investigadas e emergiram no trabalho de análise das entrevistas e diretrizes normativas, refletindo o que se estudou e se apropriou sobre o tema (SZYMANSKI, 2002, p. 69). Desse modo, a análise das entrevistas permite levantar quais as percepções os sujeitos de pesquisa têm sobre o jornalismo científico a partir da perspectiva da formação jornalística. Essa análise é realizada em conjunto à análise das diretrizes normativas que integram a concepção institucional e influenciam a prática docente no desenvolvimento das atividades formativas. Por meio desse processo analítico, é delineada uma compreensão geral sobre a especialidade jornalística e a sua formação.

Além de pontos sugeridos pelo aporte teórico, as falas dos entrevistados apresentaram aspectos relacionados ao contexto formativo e aos gêneros jornalísticos que geram implicações à formação dos futuros jornalistas, de um modo geral, e para o jornalismo científico, especificamente. Esses elementos são explicitados a seguir para viabilizar o delineamento da compreensão sobre a formação para o jornalismo científico.

As condições impostas à educação formal e aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, refletem no modo como as propostas formativas são estruturadas e conduzidas. Tendo em vista essa complexidade, cabe trazer tais elementos para a pesquisa, suscitados a partir de falas significativas que ampliam a noção sobre o contexto formativo.

### 3.2.1 Condições de estudo

Como vem sendo descrito neste trabalho, o curso de Jornalismo da UFSC apresenta diferenciais e oportunidades atribuídos à organização didático-pedagógica, possibilitada pelo conhecimento do corpo docente especializado, o vasto acesso a equipamentos e laboratórios, além da organização estrutural das turmas reduzidas. Essas condições de estudo possibilitam a participação e experimentação de todos os estudantes, favorecendo o aprendizado na prática, dando chances do jornalismo científico emergir de maneira curricularmente obrigatória, como na cobertura da Sepex pela Rádio Ponto, e de modo voluntário, por sugestão dos professores ou dos alunos, como a

cobertura da Anped na disciplina de Redação IV para o Blog do Quatro. Apesar do grande incentivo à prática, os professores envolvidos nas atividades de reportagem citaram um conflito gerado pelo perfil dos estudantes. Quando perguntados sobre as dificuldades em relação a lidar com o jornalismo científico, os professores relatam que o principal problema é a proatividade dos estudantes, que têm dificuldade de abandonar seu “lugar de conforto” para seguirem o processo de apuração sugerido pelos professores, como apontado pela Docente 3. De acordo com a docente, essa atitude afeta o exercício jornalístico na medida em que promove o distanciamento dos pesquisadores. O contato mais próximo com a fonte possibilitaria melhor entendimento do trabalho científico e desenvolvimento da reportagem. Como apresentado na fala:

*Uma entrevista pessoalmente rende muito e muitas vezes eles fazem por telefone ou por e-mail. Ai o cientista pode responder por e-mail, e tudo bem, vem com uma certeza de que está certo, mas às vezes vem um texto muito frio. (...) Então essa vivência de ir no laboratório ou, por exemplo, ir na apicultura para o cara mostrar as colmeias e pesquisas que fez está se perdendo muito porque os alunos têm que trabalhar. (DOCENTE 3, 2018, Informação Verbal).*

Para a docente isso está relacionado à entrada precoce dos estudantes nos estágios em busca por dinheiro, favorecendo a precarização do trabalho e que, num contexto maior, prejudica tanto os jornalistas que perdem seus empregos, quanto os estudantes, que perdem a chance de experimentar nas produções laboratoriais. O Docente 2 também pontua a dificuldade de “ir para a rua” como um entrave para o exercício da reportagem, precisando exercitar essa habilidade com os estudantes durante as disciplinas de redação.

Por outro lado, a professora Tattiana Teixeira apresentou interessante contraponto: para ela é necessário considerar a mudança de perfil dos estudantes, relacionado ao acesso de estudantes de diferentes níveis econômicos e sociais, que agora precisam trabalhar para sustentar



os estudos na universidade. A falta de tempo relatada pelos professores é considerada no Projeto Político Pedagógico quando oficializa a continuidade pelo curso integral.

O NDE indica a continuidade do oferecimento do curso em turno Integral. No entanto, sugere ao Colegiado do Curso a oportunidade de realização de estudos logísticos para a avaliação da possibilidade de oferecimento do curso em turno único (matutino), de forma a ampliar as condições de permanência dos alunos ingressantes, tendo em vista a mudança no perfil do corpo discente com a ampliação das ações afirmativas pela instituição. (UFSC, 2015, p. 77).

A mudança no perfil dos discentes do curso é somada à extensa carga horária de disciplinas obrigatórias, que afetam qualquer perfil socioeconômico, como fatores que comprometem o processo formativo.

A grande quantidade de disciplinas obrigatórias pode ser constatada já na análise dos currículos, pois no currículo novo o número de aulas semanais é maior em relação ao currículo antigo. Para se ter uma ideia, no currículo de 1996, os estudantes tinham 4 aulas semanais mínimas e 30 aulas semanais máximas, já em 2016, são 20 aulas mínimas e 25 máximas (UFSC, 2017, p. 1). Esses dados explicam a rigidez do currículo apontado por professores e estudantes, o que dificulta a realização de atividades de interesse pessoal, relatada pela Estudante 5, e uma apuração mais adequada para os materiais jornalísticos, apontada pela professora Tattiana Teixeira. Para a docente, isso dificulta a realização de exercícios de reportagem e, portanto, é necessário encarar com maior flexibilidade a produção dos estudantes. É oportuno levantar essas questões da mudança curricular porque a questão da carga horária e a troca de currículos emergiu em quase todas as entrevistas como uma dificuldade para a formação para o jornalismo científico. Por parte dos alunos, para terem tempo de explorarem outras opções formativas e, por parte dos professores, para oferecerem disciplinas que têm interesse, pela prioridade às disciplinas obrigatórias.

Seja qual for o motivo, é importante considerar que tanto os docentes quanto estudantes suscitarão as condições de estudo como uma dificuldade para a formação jornalística, o que reverbera para as atividades envolvendo o jornalismo científico.

### 3.2.2 Condições de trabalho

A condição de trabalho dos responsáveis pelas atividades formativas foi outro aspecto comum que emergiu como uma dificuldade para a execução de atividades formativas para o jornalismo científico. As falas significativas surgiram primeiro informalmente, nos diálogos travados durante a aplicação de questionários e posteriormente foi reforçado nas entrevistas com docentes e com a coordenadora de jornalismo da Agecom.

No caso da graduação, os docentes citam que as questões institucionais de tempo e de incentivo para atividades acadêmicas influenciam o desenvolvimento das iniciativas pedagógicas. Em relação ao tempo, devido à transição de currículo do curso, os professores estão tendo que lidar com o acúmulo de disciplinas obrigatórias que precisam oferecer, influenciando outras atividades como pesquisa e extensão, além das disciplinas optativas, como a de jornalismo científico. Nesse fator, há também a exigência de participação em cargos administrativos, sem o preparo para tais funções, que afeta alguns professores.

Relativo aos estímulos institucionais, foi relatado que a falta de incentivo para determinadas atividades, e a cobrança excessiva para outras, é um fator que pesa na participação de atividades formativas, por influenciar no plano de carreira e nos índices de produtividade. De acordo com uma docente que respondeu o questionário, a organização institucional afeta principalmente as participações nas atividades de extensão. Essa condição também reflete na participação dos estudantes que, a princípio, não conseguem converter a participação em atividades de extensão ou de pesquisa em créditos para integralização curricular.

Já a Coordenação de divulgação e jornalismo científico da Agecom enfrenta a necessidade de lidar com a grande demanda de divulgação institucional, o que acaba por sobrecarregar jornalistas e, consequentemente, estagiários na cobertura de jornalismo científico da

instituição. Porém, a atual coordenadora lembra que entre 2012 e 2016 o órgão seguia um outro projeto de jornalismo científico, o que possibilitava o exercício contínuo da divulgação científica da Agecom. Esse projeto foi finalizado junto com o fim do período do reitorado, evidenciando que as estratégias de divulgação científica da universidade estão interligadas aos projetos propostos em cada gestão.

### 3.2.3 Universidade enquanto espaço de produção e divulgação científica

Foi uma unanimidade entre professores e alunos que o principal motivo para as atividades formativas acionarem o contato com a ciência é a inserção do curso de jornalismo no contexto universitário. De fato, a UFSC é o principal polo de pesquisa científica e tecnológica em Santa Catarina, e os professores reconhecem que a universidade tem produção que deve ser divulgada.

*A UFSC é ponta em muitas coisas aqui. Então a gente tenta ver **o que está acontecendo aqui dentro**, para até falar também né? Claro que a Agecom já faz esse papel, mas a gente também faz. (DOCENTE 3, Informação Verbal, grifo nosso).*

A professora Maria José Baldessar vê, ainda, a divulgação como uma maneira de promover a extensão universitária

[No jornalismo] a extensão é: nós divulgamos coisas para a comunidade (...). Para os alunos é uma **divulgação da universidade**, é um caráter diferente da extensão. (BALDESSAR, 2018, Informação verbal, grifo nosso)

O caráter diferente da extensão, citado pela professora, é aquele

que se refere à extensão da comunicação, proposto por Antônio de Paula como uma das atividades de extensão que visam promover “o direito à informação e à comunicação livres e qualificadas.” (PAULA, 2013, p. 21).

Nesse sentido, a Sepex figura como importante marco para o exercício do jornalismo científico dentro do curso. As atividades obrigatórias envolvendo a feira, como as já citadas no início do capítulo, também são acompanhadas por atividades sugeridas pelos professores. É o caso de uma experiência na Disciplina de Apuração, Redação e Edição I – Notícia<sup>72</sup> relatada pelo Estudante 6:

Na primeira fase tivemos uma atividade, em redação, em que trocávamos pautas com um colega sobre um projeto exposto na Sepex e fazíamos uma notícia a partir da entrevista com um dos pesquisadores. Nosso objetivo era cobrir a Sepex. (ESTUDANTE 6, 2018, Informação Verbal<sup>73</sup>)

Como se percebeu durante as entrevistas, o contato com o evento induzido desde o primeiro semestre, proporciona o alargamento da percepção dos estudantes sobre a própria universidade. A principal dificuldade relatada, nesses casos, é o nervosismo pela falta de experiência, sendo que pesa mais as técnicas jornalísticas do que a percepção sobre o tema científico, até porque, em grande parte, as primeiras fontes entrevistadas dos estudantes são do meio científico. De acordo com os estudantes entrevistados, as perguntas têm teor explicativo e o fato de ser um evento de divulgação científica facilita a abordagem, por serem fontes mais aptas a apresentarem as informações.

Somando ao potencial de divulgação do conhecimento, o grande número de professores-pesquisadores é visto como fontes a serem consultadas por apresentarem o ponto de vista especializado. É o que

72 Nesse caso, os exercícios dependem da proposição dos professores, diferente da disciplina Áudio e Radiojornalismo I.

73 Informação retirada da entrevista concedida por Estudante 7. [12 set. 2018]. Entrevistadora: Luiza Silva. Florianópolis - SC.

exemplifica as falas dos docentes:

*A gente produziu muita coisa [pautas na área ambiental e científica], até porque boa parte das fontes eram fontes da academia, pela **proximidade**, pela **facilidade**. (DOCENTE 1, Informação Verbal, grifo nosso).*

*Eles preferem fontes oficiais, mas sempre são orientados [a procurarem uma fonte científica]. Estamos dentro de uma universidade, **está cheio de fontes aqui dentro**. (DOCENTE 3, Informação Verbal, grifo nosso)*

*A gente nunca faz matéria só com o senso comum. E aí a referência é o **catálogo de fontes da UFSC**, mas também de outras universidades se for preciso. (BALDESSAR, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

No entanto, os professores evidenciaram que um dos entraves para a efetividade na divulgação das produções é a dificuldade em saber o que está acontecendo na UFSC. Os aspectos comuns apontam que os temas são acionados a partir das sugestões dos professores, da dependência do interesse/envolvimento dos estudantes e dos boletins da Agecom, como exemplificado pelas falas de alguns professores:

*Nós somos institucionais, não é? Estamos **dentro de uma universidade** e é normal isso acontecer. Infelizmente, eu diria, que nós ficamos sabendo menos do que a gente gostaria. A nossa principal fonte, na verdade, é a Agecom. (...) Então nós não temos um canal direto, ou fontes, que nos revele em primeira mão, um furo, para saber o que a UFSC está desenvolvendo. (BRASIL, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).*

*A Agecom ajuda bastante pelo jornalismo científico. (...) A própria **Agecom é uma fonte para a gente**. (Docente 3, 2018, Informação Verbal, grifo nosso).*

Do outro lado, a coordenadora de jornalismo da Agecom relata um distanciamento da graduação, apontado que o curso possui uma estrutura que poderia ser utilizada em parceria para a formação dos estudantes, uma vez que o órgão conta com recursos técnicos escassos, como a falta de uma rádio, exemplo dado pela servidora. Essas contradições identificadas apresentam a possibilidade de aproximação entre o curso e a Agência, como oportunidade para ampliar a divulgação científica da universidade articulada às práticas formativas dos estudantes.

A partir da identificação dos aspectos comuns, foi possível delinear três vertentes de percepção do jornalismo científico na relação com a universidade: 1) a função de informar o que está acontecendo na universidade, percebida nas coberturas da Sepex, Rádio Ponto, TJ UFSC e Agecom; 2) a função de contribuir com a profundidade dos materiais jornalísticos, identificada nas disciplinas de redação, no Portal Cotidiano, Jornal Zero e nos TCC's; e 3) a função de divulgar os conhecimentos e os trabalhos produzidos na universidade, presente na Agência Ciência em Pauta, no Portal Cotidiano, nos TCC's e na Agecom. Essas vertentes estão diretamente ligadas aos gêneros jornalísticos ao exercício da notícia e da reportagem, como se desenvolve a seguir.

### 3.2.4 Reportagem e notícia

No andamento da coleta de dados foi emergindo a percepção de que a reportagem é o gênero mais viável para o desenvolvimento de atividades formativas para o jornalismo científico. No entanto, as atividades práticas de ensino e extensão mostram que há possibilidade de exercitar a especialidade jornalística também com a notícia. Os temas científicos são favorecidos pela inserção do curso no ambiente universitário, iniciando suas atividades práticas exercitando a produção de informativos jornalísticos voltados ao interesse da comunidade universitária.

O exercício do jornalismo diário, do ao vivo e da prestação de serviços, evocam as atividades formativas que visam a prática da notícia, foco das disciplinas e atividades formativas do primeiro semestre da graduação e desenvolvidas nos períodos seguintes. Essa

característica é muito perceptível nos programas de radiojornalismo, das turmas da primeira fase, Senta Que Lá Vem A Notícia e O Som da Notícia, e no programa de telejornalismo TJ UFSC, ambos são baseados na produção de notícias internacionais, nacionais, regionais e universitárias. No caso da Agecom, as notícias surgem inseridas num contexto institucional, geralmente relacionadas aos eventos dos centros de ensino da universidade.

As atividades formativas que se relacionam com o jornalismo científico são iniciadas já no primeiro período, como pode-se ver com a cobertura da Sepex. Tendo como contexto principal um evento de divulgação científica e cultural, os estudantes têm a oportunidade de começar a aprender na prática como funciona a cobertura jornalística intensiva, com a produção de boletins noticiosos, entrevistas e programas especiais.

De acordo com os docentes, essa atividade promove o exercício da apuração a partir de pautas, da abordagem às fontes e das entradas ao vivo (no caso da Rádio Ponto). Os estudantes exercitam o trabalho diário do repórter a partir do jornalismo científico e especializado, ainda que alguns dos sujeitos entrevistados para essa pesquisa não tenham se atentado sobre esse fato. Alguns estudantes – declaradamente a Estudante 4, o Estudante 6 e o Estudante 7 – relatavam, ao início das entrevistas, não terem tido experiências com jornalismo científico durante a graduação, quando questionados sobre a Sepex lembravam a referida atividade e traziam exemplos de exercícios com temas ou fontes científicas praticados em outras oportunidades.

Ao centrar seu objetivo em informar sobre o imediato, as notícias assumem um caráter divulgativo com a tendência de se inserir no modelo do deficit cognitivo. Essa questão precisa ser estudada em oportunidades futuras, haja vista a necessidade de compreender a viabilidade de um modelo mais aprofundado de divulgação científica em um gênero que não busca a profundidade do fato, característica que remete à reportagem. Como o objetivo é estimular o exercício da apuração e produção de notícias de modo amplo, e não orientada para a divulgação científica, acredita-se que a produção de notícias sobre o ambiente universitário é uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos e habilidades jornalísticas, contando com o diferencial de fontes mais acessíveis – professores, servidores, estudantes – e variedade de acontecimentos – educacionais, científicos, culturais, esportivos, políticos, etc.

Mesmo com a relevância das notícias para as atividades, as principais atividades formativas que envolvem o jornalismo científico estão relacionadas ao trabalho da reportagem. Como visto, isso está relacionado, principalmente, ao trabalho em profundidade que o gênero demanda. De fato, para o Docente 3, a abordagem científica faz parte do trabalho da reportagem:

*É aí que eu vejo a importância do jornalismo científico: quanto mais o jornalismo de qualquer editoria avança em **profundidade** inevitavelmente ele vai passar por uma abordagem científica. (...) Acho fundamental tanto para a ciência quanto para a história também, então se avança, amplia a perspectiva histórica, por um lado, e avança numa perspectiva que vai desembocar na angulação científica (DOCENTE 2, 2018, Informação verbal, grifo nosso).*

Esse exercício do aprofundamento da apuração é iniciado na disciplina de redação e pode desenvolver na prática no Zero, obrigatoriamente, e por opção do estudante em participar dos projetos de extensão Portal Cotidiano e Ciência em Pauta, na Agecom, e, ainda, nos TCC's.

Nas disciplinas de redação, os docentes se preocupam com a relevância do tema, para que possa render uma reportagem, um texto de fôlego. Na avaliação da reportagem, o Docente 1 considerava “a importância do tema, principalmente a abrangência e relevância, porque ele ganha força quando atinge mais pessoas (...). E, por outro lado, tem a qualidade da escrita e da produção.” (DOCENTE 1, 2018, Informação Verbal). O mesmo cuidado está presente na avaliação das reportagens do Zero e do Cotidiano, acrescentando a atenção à diversificação de fontes, citada pelas docentes responsáveis pelos veículos. Para elas, a função das fontes científicas é encarada como uma maneira de **repercutir** e **corroborar** com a pauta, dando mais profundidade ao trabalho dos estudantes.

Os TCC's, por sua vez, podem ser beneficiados de duas maneiras pelas fontes científicas: contribuindo com o trabalho de apuração, ou sendo o foco do trabalho de divulgação científica. Todos os trabalhos práticos são baseados no exercício da reportagem – seja impressa, em livro ou multimídia. Assim, pode assumir o caráter de apoio ao trabalho jornalístico, relacionado ao trabalho de fôlego e profundidade de uma



reportagem, e o caráter divulgativo e, em até certo ponto, institucional. Nesse segundo grupo, percebe-se que os trabalhos podem tender para um modelo do déficit cognitivo, mas que estão subordinados, sobretudo, à concepção do estudante, que pode propor um diálogo crítico a partir de entrevistas com diferentes entrevistados, como foi observado em um dos trabalhos analisados.

Nas atividades de iniciação científica, que tem objetivo da reflexão, o Nupejoc promoveu estudos que investigavam o uso de linguagens jornalísticas no jornalismo científico. Nos encontros do grupo de pesquisa, que também integravam os encontros da Ciência em Pauta, eram promovidas discussões sobre recursos infográficos, por exemplo.

A compreensão divulgativa está presente também nos projetos de extensão Agência Ciência em Pauta e no Portal Cotidiano, e no estágio da Agecom. Todos partem do reconhecimento do potencial oferecido pela universidade e, para contemplar a complexidade do trabalho e contexto científico, lançam mão da reportagem, por ser um gênero que explora a profundidade da pauta. É o que argumenta a professora Tattiana Teixeira, ao comparar os gêneros jornalísticos nas discussões promovidas na Ciência em Pauta

*Discutíamos desde a notícia, que dificilmente será jornalismo científico porque tem uma superficialidade intrínseca ao gênero, e ao fazer uma reportagem o que isso quer dizer? Que mecanismos eu posso utilizar em torno disso, que linguagens, que narrativas?* (TEIXEIRA, 2018, Informação Verbal, grifos nosso)

A partir da conversa com as responsáveis pelos projetos Ciência em Pauta e Cotidiano, foi possível perceber que a reportagem permite, ainda, explorar diferentes recursos jornalísticos para divulgar o conhecimento científico. Essa experimentação da reportagem está bem sistematizada nos projetos de extensão já mencionados, mas na fase exploratória da pesquisa também foi possível identificar uma experimentação da reportagem com temática científica nas disciplinas que têm propostas práticas, como a obrigatória laboratório de produção gráfica, e as optativas de Tópicos Especiais – em que os professores podem propor uma disciplina que não está prevista no currículo. Essas disciplinas são finalizadas com projetos dos alunos, que têm a apuração

fundamentada no trabalho da reportagem e podem contemplar a temática científica, dependendo do interesse e sugestão do estudante. O que se pretende ilustrar é que o gênero jornalístico é explorado em diferentes plataformas e narrativas, mas a busca pela profundidade de apuração e redação continuam favorecendo a emersão da temática científica (além da, já mencionada, contribuição que as fontes científicas oferecem ao trabalho jornalístico na reportagem).

Por fim, as reportagens também estão presentes nas ações de divulgação científica da Agecom com a veiculação do UFSC Ciência, nas reportagens publicadas no site da universidade e edição impressa. A coordenadora de jornalismo do órgão conta que essa é uma ocasião em que *“Precisamos **desconstruir os estudantes do texto hard news**, porque às vezes eles chegam assim do curso. Orientamos como disponibilizar os dados científicos de forma mais acessível.* (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA, 2018, Informação Verbal, grifo nosso). Como apresentado anteriormente, o maior entrave para o exercício da reportagem está relacionada à alta demanda de divulgação institucional, cuja necessidade é suprida pela produção de notas e notícias.

O exercício da reportagem é compreendido, portanto, como o mais adequado para desenvolver o desafio de divulgar um trabalho complexo, como o científico. Ao desenvolver a profundidade na apuração e produção jornalística e buscar a diversificação de fontes, a reportagem possibilita complexificar e ampliar a visão não só sobre a ciência, mas também sobre variados temas pautados, ao acionar fontes científicas. Isso não quer dizer que a ciência não é pautada nas notícias, mas percebeu-se que as atividades formativas que promoviam o exercício da notícia são mais superficiais, como mencionado pela docente Tattiana Teixeira, cumprindo o objetivo de informar. O agrupamento dos gêneros jornalísticos contribuiu para identificar como o jornalismo científico é compreendido, um trabalho complexo e de profundidade, mas também inserido no noticiário diário, relacionado com os acontecimentos do ambiente universitário.

Os elementos constitutivos apresentados nessa seção emergiram dos aspectos comuns identificados na análise das entrevistas e documentos e foram organizados em categorias. Cabe agora, para finalizar o processo analítico, apresentar, nas considerações finais, as percepções de análise sobre a formação para o jornalismo científico no

curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão inicial dessa pesquisa: “como o curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) compreende o jornalismo científico e de que maneira se mobiliza para a formação na especialidade?”, guiou a pesquisa na elaboração do aporte teórico e na estruturação metodológica. A pergunta passou por reestruturação após as reflexões sobre como ela se articula com as particularidades do objeto investigado, perceptíveis no modelo didático-pedagógico do curso. Para responder a questão problema, foi necessário considerar os paradigmas que constituem a formação universitária brasileira e a história da formação para o jornalismo para, assim, chegar ao objeto de estudo. Na fase exploratória, identificando suas particularidades e mapeando seus espaços formativos, percebi a necessidade de adequação do trabalho à proposta do curso, que é baseado no exercício prático seguido pela reflexão sobre a prática. Na fase de aprofundamento, com a análise documental e os diálogos travados com docentes, servidores e estudantes, pude reconhecer como a formação para o jornalismo científico integra atividades em diferentes espaços formativos e, ainda, delinear as compreensões que carregam sobre essa especificidade jornalística.

No início desta pesquisa, a ideia de que a formação para o jornalismo científico estava necessariamente ligada a uma disciplina específica era predominante, não só de minha parte como também dos entrevistados. Essa percepção surgiu da revisão da literatura sobre a sociologia da ciência, da divulgação científica e do jornalismo científico, que sugerem a necessidade de formação crítica para os jornalistas e divulgadores.

A partir do levantamento das visões da ciência, no capítulo 1, elenquei os principais paradigmas sobre o conhecimento científico, o conhecimento jornalístico e os modelos e funções que permeiam a divulgação científica e o jornalismo científico. No capítulo 2, após remontar o percurso histórico sobre a formação em jornalismo científico no Brasil, foi preciso desconstruir e investigar como outras atividades formativas integravam o exercício do jornalismo científico no curso da UFSC. Assim, para cumprir o primeiro objetivo da pesquisa, organizei o mapeamento dos espaços formativos por ensino, pesquisa, extensão e estágio. Nessa fase, identifiquei, a partir do questionário e do levantamento documental, que existem diferentes atividades formativas envolvendo o jornalismo científico em seu desenvolvimento. Elas estão

dispersas nas variadas possibilidades formativas criadas pela formação universitária, mas são favorecidas, sobretudo, pelos exercícios práticos, que mobilizam os estudantes a vivenciarem o trabalho jornalístico.

Com essa visão ampla, pude aprofundar e analisar como cada um desses âmbitos formativos têm particularidades e potencialidades que podem ser exploradas e articuladas às outras. A fase de aprofundamento visou cumprir o segundo e terceiro objetivos dessa pesquisa, buscando descrever como se dá a formação em jornalismo científico em diferentes espaços formativos – a mobilização - e quais as compreensões emergem desses espaços – a compreensão.

Na esfera do ensino, foi necessário considerar a mudança de regulamentação curricular e a transição que está em curso. O fato de a graduação em jornalismo na UFSC ter uma perspectiva formativa orientada para a prática já havia sido evidenciado no levantamento teórico e foi reforçado nas entrevistas como forte característica didático-pedagógica, que não parece ter sido afetada pelas novas diretrizes curriculares. Assim, a manutenção dessa identidade faz aparentar que o curso não passou por grandes transformações na troca dos currículos, percepção que foi validada no depoimento dos professores, que consideram não ter havido grandes alterações na identidade do curso, de um modo geral, e na condução didática das disciplinas.

De fato, as cargas horárias das disciplinas mantiveram-se, com 36 horas ou 72 horas. No entanto, aumentou o número de horas necessárias para integralização curricular de 3294 horas, no currículo de 1996, para 3600 horas, no atual. Outra informação trazida pelos estudantes, e confirmada na comparação de currículos, é o aumento de aulas semanais. O currículo de 1996, determina que o número mínimo de aulas semanais é de 4 aulas já no de 2016 são no mínimo 20 aulas semanais, o que, de acordo com os estudantes, prejudica a participação em outras iniciativas formativas.

Isso afeta o jornalismo científico porque, como identificado, houve a defesa da oferta de disciplina específica por três docentes, alguns alunos também apresentaram interesse caso fosse ofertada, mas todos expressaram o mesmo obstáculo: a falta de tempo. Do lado dos professores há o problema de lidar com uma grade cheia, que parece relacionada ao fato de dois currículos estarem ativos, demandando dedicação às disciplinas obrigatórias. Já os estudantes explicam que mesmo com interesse em outras disciplinas, até mesmo de outros cursos, são inviáveis de serem realizadas porque existem muitas disciplinas

obrigatórias que, devido a grande demanda de produção prática, ocupa o tempo extraclasse, dificultando a escolha por temas que os interessem. Ou seja, disciplinas optativas, como a de jornalismo científico, por exemplo, são oferecidas apenas quando os professores possuem disponibilidade no quadro de horas a cumprir, fator que influencia outras ações formativas em que os docentes que estão envolvidos, como o andamento dos projetos de extensão e de iniciação científica.

Por outro lado, a forte orientação para a prática incentiva os estudantes a produzirem e experimentarem diferentes formatos jornalísticos desde o primeiro semestre do curso. Nesse sentido, foi possível perceber que as atividades práticas nas ações de ensino permitem exercitar o jornalismo científico em disciplinas dos eixos formação processual (redação), de aplicação processual (especialmente fotojornalismo e radiojornalismo, com a atividade obrigatória de cobertura da Sepex), de prática laboratorial e demais disciplinas práticas optativas. Com exceção da cobertura da Sepex, as temáticas e fontes científicas são acionadas de modo irregular, por depender do interesse do estudante ou de propostas dos professores. Quando acionadas, geralmente são motivadas pela proximidade física, com centros de pesquisa ou pesquisadores, proporcionada pelo ambiente universitário.

Além da influência didático-pedagógica, o fato do curso ser orientado para a formação específica em jornalismo sugere que este é um fator que favorece o exercício do jornalismo científico. Isso porque, ao exercitar a especificidade jornalística, também exercita-se preceitos importantes do jornalismo científico. Essa constatação emerge da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais, agora totalmente orientadas para formação dos futuros jornalistas, que devem atuar como produtores intelectuais e agentes da cidadania (BRASIL, 2013, p. 2). Nesse sentido, os cursos de jornalismo, que estão em fase de estruturação, podem se beneficiar da formação específica para promover atividades formativas que favoreçam o jornalismo científico, beneficiando também as instituições onde se inserem.

Em relação à pesquisa, foi possível perceber que a natureza prática do curso está presente até mesmo em uma atividade formativa conhecida pela reflexão. Nos projetos experimentais que integram o TCC, os estudantes são instigados a refletirem sobre como o conhecimento jornalístico pode contribuir para a efetivação dos objetivos propostos, ou seja, como o texto, as técnicas e as metodologias jornalísticas podem ser utilizadas para a divulgação científica. A ciência

íntegra parte importante do trabalho mas a percepção que fica é da reflexão sobre a produção jornalística, o que é esperado já que trata-se de um trabalho em um curso de jornalismo. Nesses trabalhos, foram identificadas duas vertentes que contemplam o jornalismo científico: o acionamento de fontes/dados científicos para ampliação do contexto trabalhado; e especializadas na divulgação científica em linguagem jornalística. Em ambas as vertentes é possível encontrar uma postura mais passiva, que encara a ciência com neutralidade, e também uma postura mais crítica em relação ao campo científico. As posturas dependem, principalmente, da bagagem de experiências de cada estudante ou de seus orientadores.

A experiência da iniciação científica também se mostrou profícua para a formação para o jornalismo científico: a Estudante 5, que foi bolsista o PIBIC pelo Nupejoc, e o Estudante 6, atualmente bolsista PIBIC pesquisando sobre jornalismo e política, apresentaram visões interessantes não só sobre a ciência, mas também sobre o trabalho jornalístico. A primeira explica que sua experiência de pesquisa ajudou no desenvolvimento do texto jornalístico, especialmente no que se refere à estruturação das ideias para apuração. O segundo apresentou um questionamento relevante durante a entrevista, ao comentar sobre a importância das fontes científicas nos materiais jornalísticos, ele se pergunta: “*É importante ter uma ideia do acontecimento do ponto de vista de quem viveu e de quem o estuda, né?*” (ESTUDANTE 6, 2018, Informação verbal). Associei o ponto de vista de “quem viveu” à fonte que tem a experiência na prática, e o conhecimento teórico à fonte que “o estuda”. Seu questionamento me fez refletir sobre a *práxis* jornalística tão defendida pelo curso. Ao articular teoria e prática na formação de seus estudantes, o curso parece estender de certa forma sua percepção formativa também para o exercício do jornalismo. Assim, atividades formativas de pesquisa, ainda que não sejam sobre pesquisas em jornalismo científico, parecem contribuir com a formação não só pelas percepções sobre o trabalho científico, mas também para o desenvolvimento do trabalho jornalístico. O ponto fraco dessa atividade é a relação oferta x demanda de bolsas Pibic, além de ter um valor menor do que as bolsas de estágio, o que pode afastar estudantes que buscam uma atividade remunerada.

A esfera da extensão é, de longe, a que mais favorece o exercício do jornalismo científico. As entrevistas com as coordenadoras e o coordenador dos projetos analisados apresentaram a necessidade da

divulgação do que é produzido na universidade para a comunidade como principal motivação para tratar dos temas científicos. Essa atividade formativa pode ser abordada de dois modos: no jornalismo científico não-especializado, com os projetos Rádio Ponto, TJ UFSC e Portal Cotidiano; e no jornalismo científico especializado, com a Ciência em Pauta. As atividades de extensão em jornalismo analisadas atuam, de certo modo, como um divulgador da universidade, possibilitadas pela inserção da graduação no ambiente universitário. Desse modo, as universidades e graduações em jornalismo podem se beneficiar ao associar a necessidade de divulgar suas ações e produções com a experimentação e formação em jornalismo, com a supervisão de professores.

Como visto, na breve análise do estágio da Agecom, uma possível associação entre a universidade e o curso de jornalismo pode se dar a partir dos estágios não-obrigatórios. No entanto, seu ponto negativo, é a avaliação debilitada dos estudantes, realizadas especialmente no local de estágio. Em relação a Agecom, isso não configura um grande problema, já que o órgão conta com servidores técnico-administrativos jornalistas para supervisão, mas é um entrave quando os estágios são realizados em centros acadêmicos ou outros órgãos que não possuem jornalistas para orientar os estudantes. Nesses locais, os estudantes acabam exercendo funções mais orientadas à comunicação institucional do que para a divulgação científica. Uma potencial aproximação entre universidade-curso de jornalismo mostrou-se proveitosa quando observei por um lado, na fala dos docentes, certa dependência das informações da Agecom para identificação de acontecimentos da universidade e de fontes especializadas. Por outro lado, a coordenadora entrevistada aponta a falta de aparato técnico e pessoal no órgão para conseguir dar conta das demandas da coordenação de divulgação e jornalismo científico. Portanto, percebi nessa aparente contradição uma possibilidade de associação que pode ser trabalhada, sobretudo, a partir dos estágios curriculares obrigatórios, criados com a atuais DCNs.

Um dos objetivos complementares levantados durante a pesquisa foi identificar como se dava a associação entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos estudantes para o jornalismo científico. Durante a coleta de dados, percebi que o curso realiza naturalmente a integração entre ensino e extensão, enquanto a associação com ações de pesquisa também são favorecidas, ainda que em menor parte, pois



dependem da oferta de bolsas e do interesse dos estudantes.

Os professores relataram um artifício de associação entre extensão e ensino, com disciplinas de tópicos especiais, do Portal Cotidiano, por exemplo, para os estudantes gerarem vínculo e participarem das iniciativas. Essa é uma alternativa do curso que vem sendo usada, pelo menos, desde o Universidade Aberta e que tem tendência de se fortalecer a partir das orientações do Plano Nacional de Educação (PNE). O documento determina que os cursos devem “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.” (BRASIL 2014, p. 12). Essa exigência tem sido chamada de curricularização da extensão, o que pode ser benéfico para os estudantes por contribuir na integralização curricular. Experiências anteriores indicam que a extensão universitária e o jornalismo científico tem muito para beneficiar os dois lados. No entanto, é necessário ainda aguardar a aplicação e desenvolvimento para analisar como a determinação legal repercutirá efetivamente na formação dos estudantes.

Já em relação à associação com a pesquisa, observei que todos os projetos de extensão que analisei integram uma ação de um grupo de pesquisa. Essa observação me fez deduzir que a orientação didático-pedagógica, que articula a ação-reflexão-ação, também está presente nas práticas docentes. Ainda na esfera da associação das práticas formativas à pesquisa, a pós-graduação encontra seu espaço, ainda que em menor peso, a partir da participação de estagiários de docência, nas práticas de ensino, e de voluntários, nas atividades de extensão. Assim, a pesquisa é encarada como momento de reflexão e investigação, enquanto as atividades de extensão são a oportunidade para a experimentação, relação muito evidente no Nupejoc e na Ciência em Pauta.

Para a conclusão do último objetivo – descrever como o jornalismo científico é compreendido em diferentes espaços formativos – foram reunidos aspectos comuns, que emergiam nas falas significativas dos sujeitos de pesquisa. Como era de se esperar, todos os entrevistados expressaram a importância da ciência pelos impactos que a atividade proporciona para a vida das pessoas, o que gera a necessidade de divulgá-los.

Os professores deram mais ênfase que os estudantes à importância da ciência, apontando as contribuições do jornalismo científico para ultrapassar o senso comum, participar da formação

(educação informal) do público e, numa visão mais jornalística, dar respaldo à produção jornalística. Essa última motivação tende para uma visão neutra da ciência, contribuindo para uma percepção distorcida do trabalho científico. Ademais, é perigoso reduzir a ciência ao respaldo da matéria porque pode colocar o conhecimento especializado de forma utilitária para o trabalho jornalístico. Assim, é necessário reconhecer que a fonte científica enriquece a produção jornalística, mas o repórter precisa manter uma postura crítica em relação à fonte, ponto frisado pelo Docente 1.

Percebi que alguns estudantes não estavam tão atentos à presença da ciência no trabalho jornalístico, encarando certas notícias ou reportagens que eram baseadas em um conhecimento especializado (o jornalismo científico especializado), ou que acionavam fontes/dados especializados (jornalismo científico não especializado), como qualquer outro exercício jornalístico. Após a explicação sobre o que era entendido como jornalismo científico, de acordo com Fabíola Oliveira, os estudantes relatavam a produção de notícias e reportagens com pesquisadores – de áreas como psicologia, ambiental, engenharia, etc – ou que utilizavam dados científicos – teses, relatórios, estatísticas. Desse modo, foi possível perceber que ainda há uma ideia predominante que liga a ciência ao trabalho de áreas tradicionais, como exatas e da biológicas. A Sepex pode colaborar nesse sentido por reunir, em um mesmo local, pesquisas de diferentes cursos, e a sua cobertura, pela Rádio Ponto e o TJ UFSC, cria as condições para os estudantes explorarem outras áreas científicas. A Estudante 4, por exemplo, conheceu o trabalho de um grupo de estudos feministas nos estandes do evento e produziu uma notícia sobre o tema para o TJ UFSC. A mesma estudante, relatou ter produzido, em outra disciplina, uma reportagem sobre psicologia e, em ambos os exemplos, ela não havia relacionado essas experiências ao jornalismo científico. Essa contradição pode apontar para a necessidade da formação debater o que é ciência.

Percepções mais distintas, em relação à ciência, surgiram dos estudantes que já tinham alguma relação com algum conhecimento especializado anterior à graduação. Os estudantes apresentaram, por exemplo, a necessidade de incluírem diferentes fontes em seus trabalhos de conclusão de curso, buscando dialogar conhecimentos, de diferentes naturezas e áreas, abordaram as controvérsias científicas e apresentaram postura crítica em relação aos entrevistados – no sentido de não encarar o que diziam como uma verdade incontestável. Assim, é possível

afirmar que um relacionamento prévio com a área científica colabora com a produção, e conseqüentemente formação, dos estudantes.

Finalmente, o estudo de caso revelou que as atividades formativas envolvendo o jornalismo científico estão dispersas, porém presentes na formação dos estudantes. Como ponto positivo, é possível destacar que há um desenvolvimento gradual da formação, iniciado pelas notícias, passando pelo exercício da reportagem e que pode alcançar seu ápice em atividades não obrigatórias, como a escolha do tema científico para o trabalho de conclusão de curso. Nessa perspectiva de formação contínua, há também a possibilidade de praticar o jornalismo científico em diferentes formatos jornalísticos – com foto, rádio, vídeo, online e infografia – não se limitando à produção textual. A associação entre ensino, pesquisa e extensão ocorre de forma natural, mas uma aproximação do curso com o estágio ainda mostra-se necessária.

Portanto, não é possível afirmar que o curso de jornalismo da UFSC está formando seus estudantes para o jornalismo científico, ao menos intencionalmente. Essa percepção é justificada porque, apesar da promoção de exercícios envolvendo o jornalismo científico, as atividades formativas não são articuladas entre si e dependem, sobretudo, da autonomia e interesse de estudantes e professores para sugestão e exploração de temas científicos. Essa autonomia, por sua vez, é limitada, tendo em vista as condições de estudo e trabalho apontadas no capítulo 3. Não foi a intenção desse trabalho fazer uma observação participante, instrumento que poderia elucidar se há discussões espontâneas que problematizem as práticas de jornalismo científico, mas as entrevistas mostraram que a articulação entre teoria e prática não chegam a tocar nesse tema, a não ser em espaços formativos orientados para o jornalismo especializado, dependendo de quem assume as disciplinas.

Como pontos a serem aprimorados, estão as discussões teóricas em relação à divulgação científica, seus modelos e funções, que são escassas e, quando ocorrem, dependem da experiência que os docentes trazem. As reflexões sobre a especialidade parecem ser pautadas, principalmente, pela importância da fonte científica para o trabalho jornalístico e a importância do jornalismo em dar visibilidade aos acontecimentos científicos. Assim, o jornalismo científico, ao divulgar a produção e trabalho científico, é compreendido como um modo do público ter acesso ao conhecimento e aplicar em sua vida, e é relacionado, ainda, à prestação de contas, motivada pelos centros de

pesquisa brasileiros serem, em sua maioria, financiados por verbas governamentais.

Antes de encerrar esse trabalho, é importante considerar que as características do ensino universitário influenciam, de maneira geral, a formação para o jornalismo científico. São mais evidentes o contexto e história do curso, a sobreposição de determinações legais, as relações entre docentes, o perfil dos ingressantes e a disposição dos estudantes. Mais especificamente sobre o objeto estudado, que está em transição de currículos, é necessário aguardar, pelo menos, a formação da primeira turma para avaliar como o novo currículo cumprirá a formação dos estudantes. Além disso, é preciso ter em conta o atual momento no jornalismo de transformação tecnológica e paradigmática e seus impactos no mercado de trabalho. Nesse sentido, o Núcleo Docente Estruturante mostra abertura para constante avaliação e revisão durante a implantação do projeto pedagógico. Essa pesquisa teve o intuito de compreender como o jornalismo científico tem sido incorporado à formação do jornalista brasileiro, a partir de um caso particular, e apresentar reflexões que podem compor uma análise comparativa em outros cursos de jornalismo no Brasil.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTONIOLI, Maria Elizabeth. **Diretrizes Curriculares e cursos de Jornalismo: a formação do jornalista à luz da legislação educacional**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Brasília, v. 4, n. 15, p. 182-197, jul./dez. 2014

AULER Décio; DELIZOICOV, Demetrio. **Alfabetização científico-tecnológica para quê?** Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 3, n. 1. 2001.

BALDESSAR, Maria José. Projeto de Extensão Universidade Aberta: 11 anos de experimentação. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002.

BORTOLIERO, Simone. **O papel das universidades na promoção da cultura científica: formando jornalistas científicos e divulgadores da ciência**. In. PORTO, Cristiane. (Org). Difusão e cultura científica: alguns recortes. Edufba, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In. ORTIZ, Renato (org.). 1983. Bourdieu – Sociologia. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **O campo político, o campo das ciências sociais e o campo jornalístico**. 1995. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/319726151/BOURDIEU-Political-field-social-science-journalistic-field-traducao-pdf>>. Acesso em 6 de janeiro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 27 de setembro de 2013**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19121&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19121&Itemid=866)>. Acesso 9 de abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BROTAS, Antônio. **Jornalismo Científico em tempo de controvérsia.** In: PORTO, Cristiane; BROTAS, Antônio e BORTOLIERO, Simone. Diálogos entre ciência e divulgação científica. EDUFBA, Salvador, 2011, p. 123-152.

BUENO, Wilson. **Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais.** Informação & Informação v. 15, n. 1 esp (2010).

BUENO, Wilson. **A formação do jornalista científico deve incorporar uma perspectiva crítica.** Diálogos & Ciência. Ano 10, n. 29, mar. 2012.

CALDAS, Graça; SOUSA, Cidival; ALBERGUINI, Audre; DINIZ, Augusto. **O desafio da formação em Jornalismo Científico.** In: COMPÓS, 14., 2004, Niterói. Anais... Niterói: COMPÓS, 2005. Disponível em: <[http://www.compos.org.br/data/biblioteca\\_845.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_845.pdf)>. Acesso em: Acesso 20 de junho de 2018.

CASCAIS, Antonio. **Divulgação Científica: A Mitologia dos Resultados.** Cidival M. Sousa, Nuno P. Marques e Tatiana S. Silveira, orgs. et al., 2003: A comunicação pública da ciência. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, pp. 65-77

CASTELFRANCHI, Yuriy. **Para além da tradução: o jornalismo científico crítico na teoria e na prática.** Los desafíos y la evaluación del periodismo científico em Iberomerica / Luisa Massarani y Carmelo Polino. – Santa Cruz de la Sierra (Bolívia ) : AECI, RICYT, CYTED, SciDevNet, OEA, 2008

CASTELFRANCHI, Yuriy. **Por que comunicar temas de ciência e tecnologia ao público? (Muitas respostas óbvias... mais uma necessária).** Massarani, Luisa (coord.). Jornalismo e ciência: uma perspectiva ibero-americana. / Coordenação: Luisa Massarani. Rio de

Janeiro: Fiocruz / COC / Museu da Vida, 2010.

CAVALCANTI, Amanda de Melo. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): A mente inquieta da atualidade. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Jornalismo. 2013.

COSTA, Antônio; SOUSA, Cidoval; MAZZOCO, Fabrício. **Modelos de comunicação pública da ciência: agenda para um debate teórico-prático**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 18, jul./dez. 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. Atlas, São Paulo, 1985.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In.: **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. (Org) DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. São Paulo: Atlas, 2009.

FELDMANN, Simone. **Mobilidade Ilhada**: Os desafios do trânsito em Florianópolis. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Jornalismo. Florianópolis - SC. 2016.

FERREIRA, Juliana; MARTINS, André. **História da Ciência – o que é?** Natal, 2009. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/2014.1/historia-da-quimica/historia-da-ciencia-o-que-e-e-o-que-nao-e..>>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

FOLETTI PIVETTA, Hedioneia Maria; STEIN BACKES, Dirce; CARPES, Adriana; HOLANDA TAVARES BATTISTEL, Amara Lúcia; MARCHIORI, Mara. **Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva**. Linhas Críticas 2010, 16 (Julio-Diciembre). Acesso em 23 de junho de 2018. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492011>>

FONSECA, André. **A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo,



Vol. 3, No 13 (2013)

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGHETTO, Maurício; MEDITSCH, Eduardo; ZUCULOTO, Valci. Universidade Aberta: cada vez mais a ufsc e o ensino superior são notícia. 2003.

FRIGHETTO, Maurício. **Uma Escola de Jornalismo : o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC**. Florianópolis, SC, 2016.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre, Tchê, 1987. 230 pp.

GOLDFARB, Ana Maria. **O que é história da ciência?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

GREENWOOD, Ernest. **Métodos de investigação empírica em Sociologia**. 1963. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164262K2IAE9wd1Ui39AM8.pdf>>. Acesso em 9 de abril de 2017.

HERNANDO, Manuel Calvo. **Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud**. Dirección General de Divulgación de la Ciencia. UNAM, 2003.

LOPES, Fernanda Lima. **Jornalista por canudo: o diploma e o curso superior na construção da identidade jornalística**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese, Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Pesquisa em comunicação**.

Edições Loyola, São Paulo, 1994.

LÜCKMAN, Ana Paula. **Contribuições do pensamento complexo para o campo epistêmico do jornalismo**. Dissertação. UFSC p. 1–96, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Valdori Santos da. **Ciência notícia**. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Jornalismo. 2016.

MACEDO, Mônica. **Da informação à formação: constituindo um jornalista científico**. In: Comunicando a Ciência. LOTH, Moacir. Florianópolis: ABJC, 2001.

MARICATO, João de Melo.; MENDES, Marina Mendes. Conceitos, tendências e atores envolvidos na divulgação científica: considerações a partir das pesquisas apresentadas na Intercom. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 2, p. 461–474, 2015.

MELO, José Marques de. **Comunicação: teoria e política**. São Paulo: Summus, 1985.

MELO, José Marques de. **Teoria do jornalismo: Identidades brasileiras**. São Paulo: Paulus, 2006. (Comunicação).

MELO, José Marques de. **O “calcanhar-de-aquiles”: Defasagem entre teoria e prática**. In.: Marques de Melo, José; Jornalismo científico: Teoria e prática. José Marques de Melo e José Hamilton Ribeiro - São Paulo : INTERCOM, 2014.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu. **Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil**. In.: Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Org. MASSARANI, L; MOREIRA, I.; BRITO, F. Casa da Ciência. Rio de Janeiro. Fórum da Ciência e Cultura, 2002.

MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: UFSC, 1992

MEDITSCH, Eduardo. O Jornalismo é uma Forma de Conhecimento? Porto. 1997. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardojornalismoconhecimento.html>>. Acesso em 9 de março de 2017.

MEDITSCH, Eduardo. Filosofia de Paulo Freire e práticas cognitivas no jornalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 15-20, maio./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37488/40202>>. Acesso em: 09 de abril de 2017.

MEDITSCH, Eduardo. **Pedagogia e pesquisa para o Jornalismo que está por vir**. Florianópolis: Insular/ Edufsc, 2012.

MELO, Isabelle Anchieta. **A notícia como forma de conhecimento segundo Robert Park**. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/melo-isabelle-noticia-como-forma-conhecimento.pdf>>. 2013. Acesso em 23 de setembro de 2017.

MICK, Jacques. A expansão do ensino de jornalismo no Brasil e a reconfiguração da categoria profissional (2000-2010). Disponível em <[perfildojornalista.paginas.ufsc.br/files/2012/04/JMick\\_CongIntPeriodismo3.docx](http://perfildojornalista.paginas.ufsc.br/files/2012/04/JMick_CongIntPeriodismo3.docx)>. Acesso em 10 de junho de 2018.

MOURA, Cláudia. **Ensino de Jornalismo: referências para a formação acadêmica**. Sessões do imaginário. Ano 21, n. 36 (2016)

NTDI. Disponível em: <<http://www.ntdi.ufsc.br/>>. Acesso em 25 de setembro de 2018.

NUNES, Emanuelle Marques. **Revista Agroinforme**. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Jornalismo. 2014.

OLIVEIRA, Filipe Silva de. **A ciência do século XIX na visão do jornalista João Ribeiro em artigos de divulgação científica (1895-1934)**. 2017. 143 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências

e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

OLIVEIRA, Michelle Roxo de. Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Tese, 2011.

PARK, Robert. **A notícia como forma de conhecimento**. In: Steinberg-Meios de comunicação de massa. São Paulo, Cultrix, 1976.

PAULA, João Antônio. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013.

PLANEJAMENTO... Disponível em <http://agecom.ufsc.br/planejamento-2017/>>. Acesso em 14 de agosto de 2018.

SANTOS, Fernando de Maria dos. **Prática e Aprendizado (a importância da Agência Universitária de Notícias como jornal-laboratório)**. 2007. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.27.2007.tde-08082007-154536. Acesso em: 2018-12-14.

SILVA, Matheus Manoel Lobo ; CHAGAS, Rodrigo Simões. **Colômbia: movimentos pela paz**. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Jornalismo Florianópolis - SC. 2013.

PORTO, Cristiane. FERREIRA, Wagner. **A formação do jornalista de ciência e sua colaboração para a cultura científica no Brasil**. Difusão e cultura científica : alguns recortes / PORTO, C. (Org.). - Salvador : EDUFBA, 2009, p. 167-180.

QUEM somos. Disponível em:< <http://cotidiano.sites.ufsc.br/sobre/>>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

RIBEIRO, José Hamilton. **O jornalismo científico é jornalismo ou científico?** in.: Comunicando a Ciência. LOTH, Moacir. Florianópolis: ABJC, 2001.

ROCHA, Paula Melani. **As mulheres jornalistas no Estado de São Paulo: o processo de profissionalização e feminização da carreira.** Tese. Universidade Federal de São Carlos. 2004.

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette , & Walker, Maristela Rosso. (2012). **Formação de professores: pedagogia como ciência da educação.** Seminário de Pesquisa Em Educação Da Região Sul, (2007), 1–13. Retrieved from <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/525/640>

SCHMITZ, Aldo. Classificação das fontes de notícia. 2011. Disponível em <<http://bocc.ubi.pt/pag/schmitz-aldoclassificacao-das-fontes-de-noticias.pdf>>. Acesso em 08 de julho de 2018.

SILVA, Enio Valdir. **Sociologia do conhecimento.** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

SILVA, Gabriela Duarte da. **Revista FAPESC.** TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Jornalismo. 2014.

SILVEIRA, Mauro; SANDRINI, Rafaela. **O modelo de déficit e seus efeitos no jornalismo científico.** 11º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Brasília – Universidade de Brasília – Novembro de 2013.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4ª ed. (2011).

TAMBOSI, Orlando. Informação e conhecimento no jornalismo. **Revista Estudos de Mídia e Jornalismo.** V. 2, n. 2 (2005). p.31-38.

TAUCHEN, Gionara, FÁVERO, Altair, O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. Linhas Críticas 2011, 17. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546013>>. Acesso em 24 de junho de 2018.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária**: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TOTA, Antônio Pedro. Cultura e dominação relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos durante a Guerra Fria. **Perspectivas**, São Paulo, 27: 111-122, 2005.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Curso de Jornalismo. **Professores do Departamento de Jornalismo em 2018.2**. 2018.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Curso de Jornalismo. **Currículo do Curso de Jornalismo 1996**. Renovado pela Portaria nº 688 de 07/07/2017 e Publicado no DOU em 10/07/2017. Acesso em 19 de setembro de 2018.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Curso de Jornalismo. **Currículo do Curso de Jornalismo 2016**. Renovado pela Portaria nº 688 de 07/07/2017 e Publicado no DOU em 10/07/2017. Acesso em 19 de setembro de 2018.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Curso de Jornalismo. **Projeto Pedagógico**. 07 ago. 2015. Disponível em <  
<http://jornalismo.ufsc.br/files/2011/05/Projeto-Pedago%CC%81gicoJOR-UFSC-by-NDE.pdf>>. Acesso em 21 de novembro de 2017.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução normativa nº 47/cun/2014**, de 16 de dezembro de 2014. Disponível em <  
[http://propeq.ufsc.br/files/2017/01/Resolucao\\_Normativa\\_47-2.pdf](http://propeq.ufsc.br/files/2017/01/Resolucao_Normativa_47-2.pdf)>. Acesso em 12 de junho de 2018.

VALÉRIO, Marcelo. BAZZO, Walter. **O papel da divulgação científica em nossa sociedade de risco**: em prol de uma nova ordem de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Revista de Ensino de Engenharia, v. 25, n. 1, 2006.

- VOGT, Carlos. **A espiral da cultura científica**. ComCiência, Campinas, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>>. Acesso em: 9 de abril de 2017.
- YIN, Robert. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001
- .
- ZANVETTOR, Katia.; CALDAS, Graça. **Divulgação científica e interdisciplinaridade**. 39º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – São Paulo – 2016
- ZUCULOTO, Valci; MATTOS, Ediane; LONGO, Guilherme; CLASEN, Beatriz. **A articulação entre ensino, pesquisa e extensão em radiojornalismo: a experiência da Rádio Ponto UFSC**. Estudos de Jornalismo e Mídia. v. 14, n. 2 2017.





# Apêndices

## APÊNDICE 1 – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa A formação para o jornalismo científico nas ações de ensino, pesquisa e extensão da UFSC, desenvolvida por Luiza Mylena Costa Silva, discente de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Doutora Rita de Cássia Romeiro Paulino.

O objetivo central da pesquisa é compreender como se dá a formação para o jornalismo científico dos estudantes do curso de jornalismo da UFSC, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. A pesquisa se justifica por sua busca pelo entendimento dos processos de formação dos jornalistas para o tema das ciências, visando contribuir com o aperfeiçoamento dos jornalistas em formação bem como para sua prática profissional.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Assim como, se identificados e comprovados despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa, você tem garantia ao ressarcimento. A sua participação consistirá em

responder perguntas de um roteiro de uma entrevista semi-estruturada à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver sua autorização. As informações coletadas nesses instrumentos serão utilizadas apenas para a pesquisa em questão. Seu nome será preservado para uso na pesquisa e usaremos apenas suas iniciais.

Os riscos envolvidos na pesquisa podem compreender eventual desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão da entrevista. Como providência você tem a liberdade de não respondê-la ou solicitar a retirada de sua participação. Os benefícios da sua participação são a contribuição que sua experiência e perspectivas poderão oferecer ao tema pesquisado.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento bastando informar a pesquisadora por meio de um dos contatos fornecidos. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você receberá uma via desse termo onde constam os telefones, endereços e e-mails da pesquisadora principal e da pesquisadora responsável, que estarão disponíveis a qualquer momento, durante ou posterior à pesquisa, para sanar eventuais dúvidas e prestar esclarecimentos sobre sua participação e/ou sobre o andamento e resultados da pesquisa. Você poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, cujos dados constam abaixo, responsável por garantir seus direitos e interesses em sua integridade e dignidade, contribuindo com o desenvolvimento ético desta pesquisa.

---

Luiza Mylena Costa Silva

Pesquisadora principal

---

Rita de Cássia Romeiro Paulino

Pesquisadora responsável

E-mail: [mylena.luiza@yahoo.com.br](mailto:mylena.luiza@yahoo.com.br)E-mail: [rcpauli@gmail.com](mailto:rcpauli@gmail.com)

<p>Endereço e telefone da pesquisadora principal: Rua Josefina Borsato, 62 ap. 201. São José, SC. CEP – 88115-275 Telefone: (48) 98498-8388</p>	<p>Endereço e telefone da pesquisadora responsável: Rua Estilac Leal, 129. Bloco C. Ap 105 - Coqueiros Florianópolis, SC. Telefone: (48) 99983-3114</p>
---	---

### Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Prédio Reitoria II R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400. Contato: (48) 3721-6094.  
E-mail [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Esse termo de consentimento será feito em duas vias, uma ficando em meu poder e a outra com o pesquisador.

Autorizo a gravação da entrevista.

Não autorizo a gravação da entrevista.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

## APÊNDICE 2 – Questionário de identificação

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Olá,

agradeço previamente sua disponibilidade para responder este questionário. Me coloco à disposição para esclarecer eventuais dúvidas e apresentar mais detalhes da minha pesquisa. As questões apresentadas a seguir foram elaboradas considerando o seguinte conceito de jornalismo científico.

Refere-se não apenas ao jornalismo especializado em ciência, mas à produção jornalística que aciona conhecimentos do campo científico, seja por pesquisas, dados ou pesquisadores, como fonte de informação em seus produtos jornalísticos.

1. No curso de jornalismo da UFSC, você é ou já foi responsável por atividade pedagógica que envolve o jornalismo científico conforme conceituado? Se sim, qual e quando?

*(Ex.: orientação de TCC, projeto de extensão, iniciação científica, produção laboratorial...).* Caso tenha se envolvido com atividades diferentes, você pode solicitar mais um questionário.

---

---

---

---

---

---

---

**Se sua resposta for positiva responda às questões abaixo com base na atividade mencionada. Assinale quantas opções forem necessárias.**

2. Qual(is) a(s) motivação(s) para recorrer ao conhecimento científico nas produções dos estudantes?

- Divulgar feitos como descobertas ou premiações
- Referendar/contrapor informações de outras fontes
- Apresentar a perspectiva científica sobre determinado tema
- Investigar o trabalho ou o campo científico
- Outros, qual(is):

---

---

---

---

3. De onde surge o estímulo para a busca/interação com conhecimento científico? (Marque quantas forem necessárias)

- Sugestões espontâneas dos estudantes
- Sugeridos por você
- Coberturas/programas especiais
- Integra um programa/projeto pré-definido

Outros, quais:

---

---

---

---

4. Existem outros responsáveis envolvidos na(s) atividade(s) citada(s) que gostaria de indicar para aplicação do questionário?

---

---

---

5. Você gostaria de comentar ou acrescentar informações não abordadas anteriormente neste questionário?

---

---

### APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista com responsáveis

**Ambientação** - contexto, história e estrutura

Questões orientadoras	Perguntas para entrevista
Quem são os sujeitos e como se envolveram com a iniciativa?	Qual seu nome? Qual sua profissão ou cargo? O que te levou a trabalhar com jornalismo científico? Qual suas atribuições na iniciativa?
Quando surgiu e qual objetivo da iniciativa?	Desde quando existe o projeto/a iniciativa? Por que ele foi criado?
Como é sua estrutura e organização ?	Quem pode participar? Como a atividade se estrutura? ( <i>Editor, repórter por editoria, bolsistas, voluntários, estudantes matriculados em disciplina...</i> ) Como as produções são organizadas? ( <i>Separados por área de conhecimento, por formato/linguagem jornalística...</i> )
Qual o planejamento para atividade? Os estudantes participam ativamente nesse processo?	Qual a preparação para a atividade? ( <i>Reuniões de pauta, atividades pré-definidas em ementa...</i> )
Qual a produção prática?	Quais materiais produzidos na iniciativa ( <i>vídeos, textos, infográficos, reportagens...</i> )?
Para quem é produzido?	Há um público definido/idealizado? Se sim, qual?



**Aprofundamento** - compreensões sobre a temática e inserção no projeto/disciplina

Quais motivações para recorrer à ciência?	Por que o conhecimento científico é acionado nas produções jornalísticas da iniciativa?
Como a ciência é apresentada nas produções?	Como se dá a relação com o campo científico? ( <i>Cientistas ou pesquisas como fonte de informação, matérias sobre a realidade científica</i> )
Qual a função da ciência nas produções?	Quais papéis assumido pelas fontes científicas nas produções? ( <i>Fonte primária, fonte secundária explicativa, contraponto</i> )
Qual a visão de ciência dos estudantes?	Quando os estudantes iniciaram na iniciativa, era perceptível uma ideia do papel de ciência? Se sim, poderia dizer de modo geral como ela se manifestava?
Qual a função do jornalismo científico?	Era possível identificar pré-concepções do que se tratava o jornalismo científico? Quais as mais comuns?

**Perspectivas didáticas** - mobilização didático-pedagógica

Quais fatores são decisivos para escolher um	Como é feita a escolha dos temas/pautas/entrevistados?
Quais processos didáticos propostos?	Como eram as atividades práticas para o tema?
Como eram/são os	Há/havia debates teóricos com os

processos didáticos teóricos?	estudantes sobre o tema? Como se davam? <i>Por exemplo, indicação de leituras, roda de conversas, convidados, etc.</i>
O que é considerado nas avaliações?	Como era o processo avaliativo?
O que importa mais é a temática ou o formato?	Na condução e avaliação das produções, como a temática é levada em consideração em detrimento do formato/narrativa?
O que os professores consideram sobre o processo formativo dos estudantes?	Você observa dificuldades por parte dos estudantes no trato desse tema? Quais?
As dificuldades relatadas e observadas são parecidas?	Quanto aos estudantes, eles expressam suas dificuldades? Quais são?
Qual a contribuição sobre a formação externa à iniciativa?	Você percebe que outras atividades/disciplinas do curso contribuem para lidar com o tema? Como o curso de jornalismo poderia contribuir para superação dessas dificuldades?
Uma disciplina específica contribuiria com a iniciativa?	Acha que uma experiência anterior, que relacionasse as particularidades do trabalho científico com a produção jornalística, poderia preparar melhor para a chegada na sua disciplina?
Os estudantes demonstram uma mudança em relação ao tema?	Durante o desenvolvimento foi possível verificar transformação do que se entendia por jornalismo científico pelos estudantes? Pode exemplificar?
Quais as percepções dos professores sobre o processo formativo?	Qual sua avaliação sobre o processo de formação dos estudantes que passaram pela iniciativa? Há um desenvolvimento

	notável? Em que aspectos?
--	---------------------------

**Ensino, pesquisa e extensão** - a formação universitária e sua influência

<p><b>Ensino</b> Como o processo formal de ensino-aprendizagem reflete nas atividades propostas e produções dos estudantes?</p>	<p>O caráter formal de iniciativas de ensino influencia o desenvolvimento dos estudantes na formação para o tema? <i>Por exemplo: os estudantes preocupam-se mais com as notas do que com o processo de aprendizado?</i></p>
<p><b>Pesquisa</b> Como a pesquisa pode contribuir com a formação do estudante?</p>	<p>Como se dava a relação entre a pesquisa científica e o jornalismo científico? Como era o processo avaliativo da iniciativa?</p>
<p><b>Extensão</b> Há perspectivas sobre a relação universidade-sociedade?</p>	<p>Como a ideia de extensão está presente na iniciativa?</p>
<p><b>Para todos</b> Há busca pela efetivação da indissociabilidade entre as instâncias? Como?</p>	<p>Como a iniciativa associava atividades de ensino, pesquisa e extensão? Houve alguma dificuldade nesse ponto? Quais?</p>

## **APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada com estudantes**

Entrevista com: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_

Este roteiro de entrevistas faz parte da pesquisa de mestrado sobre a formação em jornalismo científico na UFSC. Sua participação é muito importante, com suas respostas poderemos compreender como atividades jornalísticas envolvendo a ciência podem contribuir para a formação de novos e novas jornalistas. Estou disponível para esclarecer eventuais dúvidas. Responda as questões com base na sua experiência na atividade.

1. As primeiras perguntas são sobre sua experiência com:  
\_\_\_\_\_
2. Em qual período você está ou em qual ano se formou?
3. Por que você escolheu participar da iniciativa?
4. Em qual período do curso você estava quando participou? (ano e semestre)
5. Como eram as atividades que participava? Qual(is) função(s) você exerceu?
6. Qual(is) dificuldade(s) você teve no contato com os profissionais ou temáticas científicas?
7. Você conseguiu superar essas dificuldades durante sua participação na iniciativa?

8. Quando você começou na iniciativa tinha uma ideia diferente do jornalismo científico que tem agora? Poderia me contar se e como sua participação na iniciativa colaborou com isso?
9. Agora as seguintes perguntas são sobre suas convicções sobre o tema
10. Por que a ciência precisa/deve ser divulgada? Como o jornalismo pode contribuir com isso?
11. Como o público pode beneficiar-se do jornalismo científico?
12. Você quer fazer algum comentário sobre algo que não conversamos anteriormente ou fazer alguma pergunta?

# **Anexo**

## ANEXO 1 – Parecer de Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A formação para o jornalismo científico nas ações de ensino, pesquisa e extensão da UFSC

**Pesquisador:** RITA DE CASSIA ROMEIRO PAULINO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 88465218.8.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.836.238

#### Apresentação do Projeto:

O trabalho intitulado "A formação para o jornalismo científico nas ações de ensino, pesquisa e extensão da UFSC" trata de um projeto de mestrado da aluna Luiza Mylena Costa Silva, do Programa de Pós-graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Doutora Rita de Cassia Romeiro Paulino. O objetivo central da pesquisa é compreender como se dá a formação para o jornalismo científico dos estudantes do curso de jornalismo da UFSC, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tanto, será utilizada análise documental (Projeto político pedagógico do curso) e a análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas realizadas com a coordenação do curso e responsáveis e envolvidos nas ações formativas (estudantes, ex-estudantes e colaboradores) para identificar e descrever estas iniciativas (n=10).

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo principal:** Identificar ações formativas para os estudantes da graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina e entender como se dá a formação para o jornalismo científico nestes espaços.

**Objetivo secundário:** Descrever como os espaços formativos compreendem o jornalismo científico e de que maneira mobilizam-se na formação dos estudantes para o tema.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.proposa@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.836.238

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram descritos como eventual desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão da entrevista. Como providência referiram que o participante tem a liberdade de não respondê-la ou solicitar a retirada da participação.

Como benefícios, as pesquisadoras informam que o trabalho poderá contribuir para o debate sobre a formação para o jornalismo científico e sobre as potencialidades de diferentes espaços formativos na formação do estudante.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto: Devidamente apresentada e assinada pela Coordenadora do PPG Jornalismo da UFSC.

Declaração de Anuência: Devidamente apresentada e assinada pela Chefia de Departamento de Jornalismo.

TCLE ajustado conforme solicitação do parecer anterior.

Roteiro da entrevista;

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas em parecer anterior foram devidamente atendidas.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1116853.pdf	18/08/2018 12:57:57		Áceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_readequado.docx	18/08/2018 12:55:25	LUIZA MYLENA COSTA SILVA	Áceito
Outros	RESPOSTA_AS_PENDENCIAS.pdf	17/05/2018 17:17:34	LUIZA MYLENA COSTA SILVA	Áceito
Outros	declaracao_da_instituicao_chefia_do_departamento.pdf	17/05/2018 17:16:59	LUIZA MYLENA COSTA SILVA	Áceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Balneario: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.proposeo@contato.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.836.238

Outros	Modelo_previo_de_Roteiro_de_entrevista.pdf	26/04/2018 09:06:42	LUIZA MYLENA COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_da_instituicao.pdf	26/04/2018 09:02:04	LUIZA MYLENA COSTA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PlataformaBrasil.pdf	25/04/2018 13:25:11	LUIZA MYLENA COSTA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinado.pdf	25/04/2018 13:22:58	LUIZA MYLENA COSTA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 22 de Agosto de 2018

---

Assinado por:  
Maria Luiza Bazzo  
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
Balço: Trindade CEP: 88.040-400  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.proposq@contato.ufsc.br