

# Orientação da pesquisa em Jornalismo: desafios e perspectivas

Claudia Jawsnicker\*

## Índice

1 A monografia e o incentivo à pesquisa	1
2 As atribuições da orientação	3
3 Desafios a serem enfrentados pelos orientadores	5
4 Referências bibliográficas	6

Que tipo de orientador queremos ou podemos ser? Como transformar a orientação num diálogo enriquecedor com os nossos orientandos, rumo ao desenvolvimento de uma pesquisa que signifique reflexão e construção de conhecimento? Estas são algumas das indagações que têm me inquietado nos últimos anos. Professora de Jornalismo, orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, mais recentemente, coordenadora de TCC, tenho me questionado sobre as limitações e desafios do trabalho de orientação das monografias em Jornalismo.

Na instituição onde trabalho<sup>1</sup>, a orientação monográfica inicia-se no último ano do curso. A maioria dos professores, além das aulas regulares do ano letivo, assume o compromisso de orientar três ou quatro alunos na

construção de uma pesquisa que representa requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Comunicação Social. Trata-se de um trabalho que envolve encontros semanais com os respectivos orientandos e também encontros regulares com a coordenação do TCC. Tarefa multifacetada, que procuraremos agora discutir.

## 1 A monografia e o incentivo à pesquisa

Considerado um estudo sobre um tema específico de suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia<sup>2</sup>, o trabalho monográfico representa uma investigação científica redigida dissertativamente. Diversas grades de cursos de Jornalismo no país contemplam a monografia como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Comunicação. As monografias estão geralmente inseridas nas disciplinas de projetos experimentais, que compreendem a produção, no último semestre ou ano do curso, de trabalho relacionado com a habilitação específica. Segundo o projeto político pedagógico do Curso de Jornalismo da Unisinos, no

\*Jornalista profissional. Mestre em Educação. Professora da FAG e UNIVEL.

<sup>1</sup> Curso de Jornalismo da Fundação Assis Gurgacz (FAG), em Cascavel (PR) – [www.fag.edu.br](http://www.fag.edu.br)

<sup>2</sup>LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001.

Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, por exemplo, a experiência da produção monográfica representa o "vôo solo do estudante", no qual o acadêmico é responsável por escolher a elaboração de um trabalho na qual possa articular e acionar os conhecimentos apreendidos durante a sua vivência no curso. Já o manual dos projetos experimentais do Curso de Jornalismo da Faculdade Casper Líbero, de São Paulo, alerta que "o orientador não é coautor do trabalho. Cabe a ele apoiar e auxiliar o aluno nessa empreitada, seja na pesquisa e no ajuste do projeto em processo, seja sobre eventuais dúvidas que surgirem ao longo do processo, mas não redigir, revisar ou editar o trabalho".<sup>4</sup>

Para muitos acadêmicos, trata-se da primeira oportunidade de participação no processo de pesquisa. Conforme já explorei anteriormente<sup>5</sup>, muitos alunos, divididos entre trabalhos de natureza prática – como a produção de produtos laboratoriais –, relutam em desenvolver trabalhos de natureza investigativa. A minha experiência me mostra que alguns temem o desafio da leitura de livros e artigos científicos, outros o esforço solitário de produzir uma monografia, e todos se mostram extremamente reticentes em aceitar convites para desenvolver artigos, individuais ou coletivos, que poderiam ser publicados em revistas científicas da área. Os acadêmicos, de um modo geral, mostram dificuldade em entender a pesquisa como um elemento a ser incorporado ao seu cotidiano. Adjetivos como "chata", "monótona",

"difícil", entre outros nada lisonjeiros, são frequentemente associados à prática da pesquisa. O fato de o processo de pesquisa ainda estar cercado de ritos especiais agrava a situação, fazendo com que muitos acadêmicos considerem o acesso a pesquisa algo reservado a poucos iluminados. Gomes concorda e alerta ser fundamental:

a desmistificação da idéia equivocada de que tal procedimento (a pesquisa) está reservada aos intelectuais acadêmicos os quais passaram pelos programas de pós-graduação e legitimando, assim, o status de pesquisadores, mestres ou doutores. Gomes (2003:1)<sup>6</sup>

É consenso entre docentes e pesquisadores da importância de se criar uma cultura de pesquisa na graduação, incentivando os alunos à prática investigativa em todas as séries da graduação. O aluno não deve ser introduzido à pesquisa somente no último ano. Ao contrário: ele deve desenvolver, gradualmente, e em todas as séries, estudos que estimulem o seu interesse pela descoberta. O primeiro passo para envolver o aluno com o processo da pesquisa é fazer com este seja significativo para o aluno, incentivando-o a iniciar-se com um questionamento, preocupação ou curiosidade que seja *significativa* para o próprio estudante. A pesquisa deve ser desenvolvida como um processo que permita com que o aluno-pesquisador avance no questionamento sobre a realidade que o cerca, criando assim condições para interpretá-la e transformá-la.

<sup>3</sup>[www.unisinos.br/graduacao/bacharelado/jornalismo](http://www.unisinos.br/graduacao/bacharelado/jornalismo)

<sup>4</sup><http://www.facasper.com.br/jo/projetosexperimentais>

<sup>5</sup> JAWSNICKER, Claudia. *O incentivo à pesquisa em todas as séries na graduação*. Anais do VIII Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo. Maceió, 2005.

<sup>6</sup>GOMES, Adriano.Lopez *A pesquisa no cotidiano da sala de aula: relato de uma experiência*. Disponível em: [http://www.professoresjornalismo.jor.br/grupos\\_trabalho/pesquisa\\_graduacao/Natal/adriano.htm](http://www.professoresjornalismo.jor.br/grupos_trabalho/pesquisa_graduacao/Natal/adriano.htm). Acesso em: 03/07/2003.

O estímulo à pesquisa pode começar de maneira bem simples: os alunos devem, antes de mais nada, sentir-se desafiados em relação aos temas desenvolvidos em sala de aula. O estímulo ao ‘saber mais’ faz com os estudantes procurem maneiras de saciar a curiosidade. Conteúdos não se esgotam, num ano, em 64 horas ou 128 horas semanais. É dever do professor encorajar a busca por novos saberes que complementem ou desafiem o que foi discutido em sala de aula.

Para Fontoura, o estímulo à autonomia do aluno possibilita

o desenvolvimento dinâmico de sua capacidade de conhecer inventivamente, de compreender e elucidar a realidade, utilizando informações já existentes e formulando novos entendimentos desta realidade. Fontoura (1998:123)<sup>7</sup>

O conhecimento liberta o estudante por que lhe traz independência e autonomia. Mas, para isso, é fundamental um compromisso entre professores e alunos. A aplicação da perspectiva Freireana de pedagogia<sup>8</sup> exige uma mudança de postura do aluno, que deve adotar o papel do aprendiz ativo e responsável pelo seu processo educativo, e também do professor, que procure maneiras de encorajar o aluno a descobrir e a examinar o mundo a sua volta e, conseqüentemente, a sua própria identidade.

<sup>7</sup> FONTOURA, Helena. A formação do professor universitário: considerando propostas de ação. In: CHAVES, Iduina; SILVA, Waldeck (orgs). *Formação de professor. Narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 1998.107-130.

<sup>8</sup> O educador brasileiro Paulo Freire ressalta a necessidade de os professores se engajarem numa pedagogia crítica, processo que encoraje o aluno a descobrir e a examinar o mundo a sua volta e, conseqüentemente, a sua própria identidade.

## 2 As atribuições da orientação

A orientação pressupõe o encontro entre duas pessoas: uma com mais experiência na prática investigativa que a outra - dois pesquisadores com o interesse em comum de desenvolver um estudo mais detalhado sobre um determinado tema. Neste sentido, o diálogo e a troca de idéias são ingredientes básicos para as discussões sobre os rumos da pesquisa. Este processo, na maioria das vezes, determina o surgimento de uma ligação que atravessa os limites do profissional, e torna-se pessoal, resultando numa “aventura compartilhada” - “a produção de conhecimento por excelência, razão de ser do ensino”, como nos ensina Zilbermann.<sup>9</sup>

De uma maneira geral, as atribuições do orientador do TCC de Jornalismo podem ser resumidas em:

- Oferecer ao aluno o suporte teórico-metodológico necessário ao desenvolvimento de seu trabalho durante encontros de orientação;
- Elaborar regularmente relatório circunstanciado das atividades realizadas pelos alunos e/ou grupos sob sua orientação e encaminhá-lo à Coordenação dos TCC.
- Participar das reuniões convocadas pela Coordenação do TCC nas quais são debatidos, com outros professores-orientadores, o encaminhamento e

<sup>9</sup> ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (orgs). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez, 2002. Página 334.

eventuais dificuldades apresentadas durante as orientações;

- Atender seus orientandos em datas e horários previamente fixados.

Para Teixeira (2005)<sup>10</sup>, estas atribuições envolvem três dimensões de trabalho: a *dimensão conteúdo*, no qual o debate gira em torno do aspecto conceitual e temático da pesquisa, a *dimensão método*, em que se avalia o encaminhamento metodológico da investigação, e a *dimensão forma*, que se refere à apresentação, organização e normatização do trabalho científico.

Além das atribuições citadas acima os orientadores precisam possuir qualidades específicas para a prática da orientação. A primeira a ser apontada relaciona-se com a *experiência* na prática investigativa. O orientador deve ser aquele que ilumina o caminho do orientando. Ele, por já ter percorrido esse caminho, ou outro semelhante, sabe identificar possíveis dificuldades, antever imprevistos. Moon<sup>11</sup> inclui também a capacidade de ser um *bom ouvinte*. Durante o encontro com o aluno, o orientador deve dar a palavra ao docente, escutar o que ele tem a dizer, possibilitando um espaço para a reflexão. Esse exame poderá conduzir a ajustes e melhorias no trabalho, à reflexão sobre a prática investigativa e ao início do desenvolvimento de novas atitudes e alternativas para o desenvolvimento do estudo. Idéia semelhante é oferecida por Freitas, que destaca o papel do orientador como o principal *interlocutor* do

acadêmico, aquele que irá lhe ensinar “o caminho das pedras”.<sup>12</sup> Randall e Thronton<sup>13</sup> lembram da necessidade do orientador estabelecer uma relação de total *confiança* com o orientando. Esta confiança pode partir da segurança que o orientador transmite ao lidar com práticas investigativas, tendo ele já desenvolvido inúmeras pesquisas. Schmidt e Pereira salientam a importância de o orientador auxiliar o acadêmico a *buscar a sua independência* e autonomia como investigador, capacitando-o a tomar boas decisões e encontrar soluções satisfatórias para as suas dificuldades.<sup>14</sup> Finalmente, McIntyre, Hagger and Wilkin<sup>15</sup> afirmam que o orientador deve ser capaz de *sincero* sobre o desempenho do aluno *sem ofendê-lo*. Críticas são sempre bem vindas, mas devem ser apresentadas de maneira a não desvalorizar o trabalho do pesquisador iniciante ou menosprezar sua capacidade investigativa.

A partir de uma pesquisa exploratória com professores-orientadores que trabalham na nossa região, o Oeste do Paraná, adicionamos outras qualidades do bom orientador. Segundo a professora Juliana Cancian, que orienta alunos em três cursos de Jornalismo, no oeste do Paraná, o bom orientador deve apresentar “*disposição para realizar leituras paralelas junto com o aluno*”.<sup>16</sup> Uma outra

<sup>10</sup> TEIXEIRA, Elizabeth. *Orientação: multidimensões possíveis*. Disponível em: <http://www.astresmetodologias.com.br/papers.htm>

<sup>11</sup> MOON, J. *Teachers as mentors*. In *ELT Journal* Vol. 48/4. October, 1994.

<sup>12</sup> FREITAS, Maria Ester. *Viva a tese! Um guia de sobrevivência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. Página 23.

<sup>13</sup> RANDALL, M. and THORNTON, B. *Advising and supporting teachers*. Cambridge: CUP, 2001

<sup>14</sup> SCHMIDT, Maria Junqueira; PEREIRA, Maria de Lourdes de Souza. *Orientação educacional*. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

<sup>15</sup> MC INTYRE et al. *Mentoring*. London: Kogan Page, 1993.

<sup>16</sup> Entrevista à autora em setembro de 2005.

orientadora resume: “O bom orientador deve ser o melhor *conselheiro*”.<sup>17</sup>

Parece uma tarefa e tanto para orientadores. Ao tentar percorrer este caminho, muitos orientadores se perdem e se transformam no que Freitas<sup>18</sup> caracteriza como *orientador formal* ou, ainda pior, em um *orientador tirano*. O orientador formal é aquele que só entra com o nome no trabalho, pois nunca tem tempo de se dedicar a leitura do material produzido pelo orientando e/ou orientá-lo passo a passo nas ações de pesquisa. Segundo Freitas, geralmente é um pesquisador reconhecido, mas seu ritmo de vida frenético não é compatível com uma orientação produtiva para ele e o orientando. “Eles se encontram (orientador e orientando), pelos corredores, escadas, rampas, elevadores e até na sala de aula, mas não conseguem manter uma rotina semanal adequada de encontros para orientação”.<sup>19</sup> A falta de uma disciplina desorienta o aluno, que passa a encontrar nas mensagens por e-mail uma saída para a falta de tempo.

Já o orientador tirano, ainda segundo Freitas (ibid) tem todo o tempo disponível para os encontros semanais de orientação, mas não permite que o orientando tenha idéias diferentes daquelas que ele apresenta. É o que Martins define como uma relação de autocracia, de controle, e não de aprendizagem.<sup>20</sup>Falta-lhe, enfim, a capacidade de dialogar com o educando. Eco identifica ainda um

outro tipo de orientador: aquele que “aceita a orientação (por simpatia, vaidade ou desatenção), e depois não se vê a altura de seguir a tese”.<sup>21</sup>

### 3 Desafios a serem enfrentados pelos orientadores

São vários os fatores que dificultam o trabalho da orientação.

- Na maioria das vezes, os professores são convocados pela Coordenação do curso a assumirem o compromisso da orientação. Ou seja: trata-se de trabalho de caráter compulsório.
- Além disso, é comum a pouca valorização institucional ao trabalho de orientação – que pode ser observada pela baixa destinação de carga horária para o trabalho. O resultado é claro: com carga horária elevada destinada a aulas e projetos de extensão e pesquisa, os professores dispõem de pouco tempo para orientações presenciais, e acabam reduzindo o processo à troca de e-mails com seus orientandos.
- Deve-se ressaltar também o fato de ser inexistente, na maioria dos cursos de Jornalismo, um programa de capacitação de professores que desejam ou necessitam assumir esta nova função. Ser orientador não é o mesmo que ser professor. A tarefa de orientar, como já vimos, pressupõe atributos e qualidades

*cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2004.

<sup>21</sup> ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1998. Página 6.

<sup>17</sup> Entrevista à autora em março de 2006.

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Ibid, página 2.

<sup>20</sup> MARTINS, Gilberto de Andrade. A relação orientador X orientando, na elaboração de trabalhos técnico-científicos. IN: LEITE FILHO, Geraldo. *A relação orientador/orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações nos programas de pós-graduação em administração na*

próprias que muitas vezes o professor e/ou pesquisador não dispõe. É fundamental tempo para amadurecer o entendimento da natureza do trabalho da orientação. Um programa contínuo de capacitação favoreceria a reflexão sobre o processo de orientação através do desenvolvimento de workshops que incluíssem atividades de cunho teórico e prático.

- Os orientadores dependem do trabalho de outros professores, especificamente aqueles que trabalham com as disciplinas relacionadas à pesquisa (entre as muitas denominações destacamos as disciplinas de “Pesquisa em Comunicação”, “Introdução ao Projeto Experimental”, “Metodologia do Trabalho Científico” e “Técnicas e Métodos de Pesquisa”. Estas disciplinas, desenvolvidas ao longo do curso, oferecem aparo técnico-metodológico para que os acadêmicos possam desenvolver a monografia e, principalmente, dialogar com o seu orientador. No entanto, não é sempre isto que ocorre. Nas palavras de Wladimir Ungaretti, professor da Famescos, curso de Comunicação Social da UFRGS.

são deficientes as cadeiras do curso de graduação que objetivam instrumentalizar os alunos. Os projetos, uma etapa da máxima importância, não são resultantes de discussão particularizada com cada aluno. Um professor orienta o projeto (orientação coletiva), um outro é responsável pelo trabalho final. Ninguém se entende. São raríssimos os alunos que chegam a essa etapa com clareza do que é

e de como fazer o trabalho de conclusão. E, por conseguinte, é de pouca expressão o resultado final.<sup>22</sup> Ungaretti, 2002.

Os desafios da orientação monográfica em Jornalismo devem ser debatidos por docentes/orientadores no sentido de colaboração e troca de experiências. Esse tipo de aliança abre possibilidades de novas idéias, habilidade para concretizá-las e gera *poder*. Administradores de escolas e universidades têm poder organizacional, é verdade, mas não educacional. São os professores, nas palavras de Giroux<sup>23</sup>, os intelectuais transformadores, comprometidos com o ensino como prática emancipadora.

#### 4 Referências bibliográficas

FREITAS, Maria Ester. *Viva a tese! Um guia de sobrevivência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

FONTOURA, Helena. A formação do professor universitário: considerando propostas de ação. In: CHAVES, Iduina; SILVA, Waldeck (orgs). *Formação de professor. Narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 1998.107-130.

GIROUX, Henry et al. *Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge, 1996.

<sup>22</sup> UNGARETTI, Wladimir. *Implodir o clubismo*. Site do Observatório da imprensa (<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/da201020003.htm>). Acesso em setembro de 2002.

<sup>23</sup> GIROUX, Henry et al. *Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge, 1996.

GOMES, Adriano.Lopez *A pesquisa no cotidiano da sala de aula: relato de uma experiência.* Disponível em: [http://www.professoresjornalismo.jor.br/grupos\\_trabalho/pesquisa\\_graduacao/Natal/adriano.htm](http://www.professoresjornalismo.jor.br/grupos_trabalho/pesquisa_graduacao/Natal/adriano.htm). Acesso em : 03/07/2003.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica.*São Paulo: Atlas, 2001.

SCHMIDT, Maria Junqueira; PEREIRA, Maria de Lourdes de Souza. *Orientação educacional.* Rio de Janeiro: Agir, 1993.

TEIXEIRA, Elizabeth. *Orientação: multidimensões possíveis.* Disponível em: <http://www.astresmetodologias.com.br/papers.htm>

UNGARETTI, Wladimir. *Implodir o clubismo.* Site do Observatório da imprensa (<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/da201020003.htm>) Acesso em setembro de 2002.

ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (orgs). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez, 2002. Página 334.