

---

## Percursos históricos da formação para o jornalismo científico no Brasil <sup>1</sup>

Luiza Mylena Costa Silva<sup>2</sup>

Eduardo Barreto Vianna Meditsch<sup>3</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina

### Resumo

Recorrendo à análise documental e à revisão bibliográfica o trabalho percorre diferentes caminhos para descrever o processo de formação para o jornalismo científico no Brasil. O artigo organiza-se em três fases sugerindo diferentes momentos, que se sobrepõe e se complementam, iniciado pelo autodidatismo, aprimorado com estímulo de entidades externas ao ensino de jornalismo e a fase mais recente marcada pelas diretrizes curriculares nacionais. Uma análise dos documentos regulatórios do ensino superior em jornalismo mostra que o jornalismo científico não estava presente no contexto universitário: nasceu nas redações com os apaixonados pelas ciências. O cenário altera gradativamente após ações de organizações supranacionais, relacionadas à interesses político-econômicos, que promovem uma série de ações formativas, incentivando a formação de profissionais atuantes e no espaço universitário.

**Palavras-chave:** formação jornalística; jornalismo científico; história do jornalismo; divulgação científica.

### Introdução

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 foram publicadas 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

---

1 Trabalho apresentado no GP Comunicação, Divulgação Científica, Saúde e Meio Ambiente, XVIII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Este trabalho integra parte da pesquisa em andamento da autora.

2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGJOR/UFSC). Bolsista Capes. E-mail: [mylena.luiza@yahoo.com.br](mailto:mylena.luiza@yahoo.com.br).

3 Pesquisador do CNPq e Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil. Doutor pela Universidade Nova de Lisboa com pós-doutorado na University of Texas at Austin. E-mail: [emeditsch@gmail.com](mailto:emeditsch@gmail.com)

---

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, realidade só modificada 29 anos depois, com as DCN’s 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 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 e por políticas públicas desenvolvimentistas.

### **Autodidatismo e os primeiros jornalistas científicos**

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” (MARQUES DE 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 pensamento positivista, que se propagou pelo mundo na virada do século XIX para o século XX, criou o ambiente ideal para a popularização dos conhecimentos científicos. A ciência era prometida, junto da técnica e do pensamento racional, como o caminho para o desenvolvimento social. Nesse contexto, que persistiu até o final da década de 60, surgiram os primeiros jornalistas científicos brasileiros<sup>4</sup>, geralmente apaixonados pela ciência que viam na atividade uma 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, 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

---

<sup>4</sup>Até o início do século XX não era possível afirmar 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 relevantes a atuação de jornalistas ou escritores interessados em ciência.”(MASSARANI; MOREIRA, 2002, p. 52).

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 40, 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 prostituísse quando veiculada na imprensa. (REIS, 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 José 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 60.

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)

Mudança perceptível só acontecerá 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.

### **A tecnociência e a necessidade de formação**

---

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 60, 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 Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal).

---

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 em diferentes países da América Latina orientados para jornalistas em atividade e professores.

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” (MEDISTSCH, 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, 2014, 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 Centro Interamericano para la Producción de Material Educativo y Científico para la Prensa (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 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 do professor 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).

A preocupação teórico-metodológica do então diretor do curso de jornalismo da Universidade de São Paulo (USP) refletiu no modelo inovador de formação desenvolvido na instituição. A orientação para os temas científicos à já existente Agência Universitária de Notícias (AUN) 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).

---

Com a reestruturação, e graças a associação com o 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 veículos de comunicação no 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 contribuiu 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 80 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.

### **Diretrizes curriculares nacionais: uma nova fase?**

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 (DCN). 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 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.” (BRASIL, 2001, p. 17). Apesar da perspectiva traducionista, ao relacionar a disseminação de informações ao senso comum cria-se 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 conseqüência, 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 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo. A DCN atual 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. (BRASIL, 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 da atual DCN, notoriamente no planejamento da estrutura do curso, do projeto político pedagógico e da organização curricular 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 outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados (...). (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, na DCN em vigor está presente texto semelhante ao da DCN 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.” (BRASIL, 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 DCN 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 DCN’s 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), da Unicamp, da Casa de Oswaldo Cruz, unidade da Fiocruz dedicada à divulgação das ciências e da saúde, e da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP).

### **Considerações finais**

Seguir os caminhos percorridos pela formação para o jornalismo no Brasil mostra que as mudanças vêm inseridas em contextos refletidos nas perspectivas de divulgação científica. Ao aprender fazendo, os primeiros jornalistas de ciência ainda trabalhavam sem uma cobertura sistemática, sendo a proximidade com temas científicos o principal elemento motivador para a popularização do conhecimento científico. Um planejamento mais estruturado tanto para formação quanto para a atividade do jornalismo científico se dá num contexto de mudança cultural e política, decorrentes da 3ª Revolução Técnico-Científica.

A DCN para os cursos de comunicação marca o momento mais atual por oficializar a inclusão da divulgação científica nas resoluções normativas que regulamentam o ensino superior em jornalismo, ainda que seja uma perspectiva orientada para a tradução. O momento é reforçado em 2013 pela DCN para os cursos de jornalismo que, por visar a especificidade jornalística, desenvolve uma percepção do jornalista como uma agente da cidadania, ativo no debate público ao contribuir com informações e conhecimento para a tomada de decisões, demonstrando alinhamento com perspectivas democráticas para a divulgação científica. Por fim, a orientação curricular para a articulação entre teoria e prática possibilita aos cursos de jornalismo o desenvolvimento de atividades envolvendo jornalismo científico, como exemplifica a experiência da AUN/USP, proporcionado pela inserção no ambiente universitário, espaço privilegiado de pesquisa e ciência no Brasil.

### **Referências bibliográficas**

BUENO, Wilson Costa. **A formação do jornalista científico deve incorporar uma perspectiva crítica.** *Diálogos & Ciência – Revista da Faculdade de Tecnologia e Ciências – Rede de Ensino FTC.* ISSN 1678-0493, Ano 10, n. 29, mar. 2012.

BRASIL. **Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009.** Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Portal MEC, Brasília, 12 fev. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_final\\_cursos\\_jornalismo.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf)>. Acesso 20 de junho de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Comunicação Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso 20 de junho de 2018.

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 20 de junho de 2018.

CALDAS, Graça; SOUSA, Cidoval; 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.

FRIGHETTO, Maurício. **Uma Escola de Jornalismo : o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Dissertação, 2016.

HERNANDO, Manuel Calvo. **Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud.** Dirección General de Divulgación de la Ciencia. UNAM, 2003.

LIMA, Guilherme; GIORDAN, Marcelo. **Entre o esclarecimento e a indústria cultural: reflexões sobre a divulgação o conhecimento científico.** In: *Mídia & Divulgação científica.* Org: TAVARES, Denise; REZENDE, Renata. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2014.

LIMA, Lara. **Jornalismo de precisão e jornalismo científico: estudo da aplicabilidade.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Dissertação, 2000.

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.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pesquisa para o Jornalismo que está por vir.** Florianópolis: Insular/ Edefsc, 2012.

\_\_\_\_\_. **As diretrizes críticas e a crítica das diretrizes: o Jornalismo diante do “conflito das faculdades” na área acadêmica de Comunicação.** *Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação*, v. 3, p. 22–26, 2015.

---

MELO, José Marques de. **Comunicação: teoria e política**. São Paulo: Summus, 1985.

\_\_\_\_\_. **Jornalismo científico: Teoria e prática**. José Marques de Melo e José Hamilton Ribeiro - São Paulo : INTERCOM, 2014.

OLIVEIRA, Michelle Roxo de. **Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional**. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Tese, 2011.

REIS, José. **Ponto de vista: José Reis**. Rio de Janeiro. Entrevista concedida a Alzira Alves de Abreu. 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.

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.

SILVA, André; MARTINS, Leandra. **Cinquenta anos da Agência Universitária de Notícias (AUN/USP): uma trajetória de dedicação ao ensino de jornalismo e à cobertura da ciência, tecnologia, cultura e inovação**. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo/SP. 2016

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.