


Identidade profissional e formação jornalística em contexto pós-moderno


Professional identity and journalism education in the postmodern context

Identidad profesional y formación periodística en el contexto posmoderno

Aline Louize Deliberali Rosso*

 <https://orcid.org/0000-0003-1268-9514>

Ademir José Rosso**

 <https://orcid.org/0000-0002-7143-0433>

Resumo: Neste ensaio, analisam-se as transformações da modernidade líquida que reconfiguram a identidade profissional do jornalista e propõe alternativas para o processo formativo. As incertezas estruturais do jornalismo, intensificadas pelas tecnologias de comunicação e informação e pela precarização laboral, são interpretadas à luz do referencial baumaniano. As mudanças contínuas nos formatos, nos canais de divulgação e na participação dos leitores repercutem diretamente na identidade profissional. Esse cenário exige a revisão das definições de ensino-aprendizagem, de metodologia e de princípios curriculares que orientam a formação em jornalismo. Em contexto de identidades fluídas, a aprendizagem contínua destaca a centralidade da aprendizagem terciária, associada a metodologias problematizadoras, currículos rizomáticos e narrativos. A formação deixa de ser transmissão linear e passa a se constituir como um sistema aberto, complexo e interdisciplinar, orientado por mediações, rupturas e reorganizações, capaz de sustentar competências críticas, éticas e o compromisso social do jornalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Modernidade líquida. Formação jornalística. Aprendizagem terciária.

Abstract: This essay examines the transformations of liquid modernity that are reshaping journalists' professional identity and proposes alternatives for the educational process. The structural uncertainties of journalism, intensified by communication and information technologies and by labor precarity, are interpreted through a Baumanian framework. Ongoing changes in formats, dissemination channels, and reader participation directly impact professional identity. This scenario demands a review of the definitions of teaching and learning, methodology, and curricular principles that guide journalism education. In a context of fluid identities, continuous learning highlights the centrality of tertiary learning associated with problem-posing methodologies, rhizomatic and narrative curricula. Education thus moves away from linear

* Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora colaboradora do Departamento de Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <aldrosso@hotmail.com>.

** Doutor em Educação pela UFSC. Professor aposentado do Departamento de Biologia Geral e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: <ajrosso@uepg.br>.

transmission and becomes an open, complex, and interdisciplinary system, guided by mediations, ruptures, and reorganizations capable of sustaining critical and ethical competencies and the social commitment of contemporary journalism.

Keywords: Liquid modernity. Journalistic education. Tertiary learning.

Resumen: Este ensayo analiza las transformaciones de la modernidad líquida que reconfiguran la identidad profesional del periodista y propone alternativas para el proceso formativo. Las incertidumbres estructurales del periodismo, intensificadas por las tecnologías de la información y la comunicación y por la precarización laboral, se interpretan a la luz del marco baumaniano. Los cambios continuos en los formatos, en los canales de difusión y en la participación de los lectores repercuten directamente en la identidad profesional. Este escenario exige una revisión de las concepciones de enseñanza-aprendizaje, de las metodologías y de los principios curriculares que orientan la formación en periodismo. En un contexto de identidades fluidas, el aprendizaje continuo destaca la centralidad del aprendizaje terciario, asociado a metodologías problematizadoras y a currículos rizomáticos y narrativos. La formación deja de ser una transmisión lineal y pasa a constituirse como un sistema abierto, complejo e interdisciplinario, orientado por mediaciones, rupturas y reorganizaciones, capaz de sostener competencias críticas, éticas y el compromiso social del periodismo contemporáneo.

Palabras clave: Modernidad líquida. Formación periodística. Aprendizaje terciario.

Introdução

As mudanças no jornalismo, indissociáveis das relações complexas, conjunturais, econômicas, tecnológicas, políticas e socioculturais, *intra* e *extra* meios de comunicação (Lopes, 2011), são relações que afetam tanto o exercício profissional quanto o trabalho em contexto global e local (Devillard, 2002; Mick; Lima, 2013), o que exige novas qualificações. A reestruturação capitalista global manifesta-se na “[...] reconfiguração das empresas, nas rotinas de produção, na divisão e organização do trabalho jornalístico, nas plataformas tecnológicas, nos produtos jornalísticos”, entre outras (Fonseca, 2013b, p. 1). Nas rotinas jornalísticas, destacam-se a diversidade de espaços e tempos para o exercício profissional, a informalidade dos vínculos laborais e o crescimento de autônomos e perdas salariais, forçando a mobilidade das atividades jornalísticas para as comunicacionais (Frisque, 2014; Lelo, 2019; Rosso; Mick, 2020). *In loco*, surgem funções e atividades que requerem competências e habilidades nas áreas de planejamento de mídias, de produção de conteúdo, de desenvolvimento de linguagens e de gestão de equipes (Mick; Lima, 2013).

As mudanças advindas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) alteraram as rotinas, o conteúdo e o formato das publicações. Entre as mudanças decorrentes da digitalização, pode-se listar produções instantâneas, provisórias e atualizáveis; o fortalecimento do jornalismo independente; o crescimento de comentadores de produções jornalísticas; e a ênfase na circulação da informação em detrimento do contexto. Se, de um lado, a ligação estreita do jornalismo aos processos da modernidade e às transformações tecnológicas produziu a especialização e a produção tecnológica, de outro, atuou em sentido contrário ao esclarecimento (Oliveira, 2025).

As plataformas digitais possibilitam o atendimento de diferentes públicos, interesses, necessidades e preocupações (Bernardi; Costa, 2020; Damasceno; Lima, 2014). Com elas, a interação das plataformas com as redes sociais altera a Indústria Cultural, que originalmente tinha, de um lado, jornalista, produtor, fonte e emissor; e, de outro, receptor, leitor e consumidor. Nesse desenho, jornalistas experientes, ao migrarem para *blogs* em busca de maior autonomia, liberdade de expressão e realização pessoal, partem para o embate direto com o leitor – que tem agora o mesmo poder de disseminação de informações (Aldé; Chagas, 2005; Nonato, 2018). Assim, a indústria cultural deixou de representar a esfera superior da cultura, assumindo o monopólio da racionalidade instrumental em todas as esferas sociais (Crocco, 2009), incluindo o próprio jornalismo.

Essa interação via plataformas e redes sociais, em “câmara de eco rigorosamente isolada” (Bauman; Mauro, 2016, p. 88), de participação e liberdade, em que “[...] os debates públicos não passam de compilações de avaliações de vivências privadas” (Bauman; Donskis, 2021, p. 134), além da competição por atenção, nem sempre garante a veracidade. Com isso, a capacidade de as notícias atraírem atenção diminui diariamente (Bauman, 1997), e, na medida em que customizam o envio de matérias, seguindo o perfil do usuário, isolam-no e promovem engajamento, dificultando, na mesma medida, a análise e a contextualização das informações (Bauman; Mauro, 2016). As interações nas mídias, com seus critérios de monetização e anunciantes, os inscritos com suas visualizações, compartilhamentos e aprovação, têm divulgado conteúdos irrelevantes e, muitas vezes, até absurdos, que desinformam os internautas (Vieira; Christofoletti, 2015). A aparente participação e interação esvazia a meta jornalística de produzir conteúdo para bem informar, contextualizar e esclarecer, com informações checadas e analisadas.

Para além das potencialidades abertas pelas TIC e plataformas, a porosidade entre fontes-jornalistas-interagentes na enunciação trouxe um aumento descomedido de conteúdo compartilhado, seja noticioso, publicitário ou de desinformação (Ferreira; Rocha, 2021; Rublescki, 2013). Sua ação reforça o caráter espetacular na captura da atenção à espera da próxima informação, perpassando todos os âmbitos da vida social como “[...] estímulo para que se admita a cada instante, sem reservas, o que foi programado [...] como a fonte intemporal de uma lógica superior, imparcial e total” (Debord, 1997, p. 188). Com isso, os *media* perdem gradualmente seu “[...] status de *quarto poder* em favor de uma indústria do entretenimento voltada para a espetacularização das notícias numa busca cega pelo lucro” (Falcão Alves, 2025, p. 27).

Se, por um lado, a crescente digitalização, a convergência de plataformas e as mudanças estruturais promovem o surgimento de novas funções e atividades, por outro, deterioram as condições laborais, afetando o “[...] rendimento médio, extensão das jornadas, necessidade de complementação da renda [...] (com) outras atividades, mobilidade de postos e formas de contratação” (Lelo, 2019, p. 245); o tempo destinado à investigação, à argumentação, ao debate e ao aprofundamento volta-se para a circulação das produções; e a subjetividade dos jornalistas é capturada em favor da conexão permanente ao trabalho (Alves, 2009). Com a dispersão e a fragmentação dos espaços e dos tempos laborais, a tendência é agregar mais atividades e criar menos conteúdos (Mick, 2015). É a precarização articulando a experiência pessoal com a falta de garantias, incerteza e insegurança (Bauman, 2021b).

O mercado supersaturado de informação, ao multiplicar as formas de acesso, ampliou drasticamente as oportunidades de exposição às informações. No entanto, anterior a toda a conexão, existe um espaço e um tempo, nem sempre acessíveis, e que, por mais que se acumulem, infinitamente não garantem nem promovem o conhecimento dos fenômenos que permeiam o cotidiano. Situação somente alcançada se os sujeitos conseguirem captar, armazenar, analisar, avaliar e transformar as informações para atuar. Conhecer está em processar, organizar e criar um sentido que retenha o caos informacional.

A informação alimenta o jornalismo, mas necessita ser processada para tornar-se conhecimento. O jornalismo, como rio, tem no leito o fluxo das informações que circulam na internet e, nas margens, a busca pelo contexto da informação, no qual se dá a produção do conhecimento (Bauman; Mauro, 2016). A informação, como fluxo mutante, traduz o que está acontecendo em tempo real, em sua descarga e fluidez na velocidade da corrente; sacia a sede momentânea do leitor, mas raramente organiza ou atribui dimensão política e de orientação.

As informações se sobrepõem e se substituem sem explicitarem as condições subjacentes aos grupos que as produzem. Sem contexto e análise, a torrente de informação nada acrescenta ao conhecimento, pois prevalecem a simultaneidade, a autojustificativa e o engajamento, produzindo

evasão de responsabilidade e condutas de multidão. Ainda, o jornalista Mauro (Bauman; Mauro, 2016) destaca o papel do jornal como des/re/construção de fatos, mostrando as peças de que são feitos, acrescentando vozes, testemunhos, fotografias, ideias e, por último, algum comentário para ajudar o leitor a captar a dinâmica do fato. Esse caminho possibilita entender as razões do fato e, o mais importante, formar uma opinião pessoal, como interpretação que decodifica e recria o presente com um centro de gravidade e a partir de uma visão global. Explicitamente,

[...] o jornal é sempre uma máquina autônoma de conhecimento que coleta e seleciona os fatos e dá uma nova interpretação ao que está acontecendo, lendo-o, tornando-o inteligível e em seguida organizando-o de novo numa outra narrativa feita de palavras, imagens e o contexto que mantém o todo coeso e o reordena, harmonizando-o numa visão coerente (Bauman; Mauro, 2016, p. 92).

O fundamental é a criação de contexto com a explicação, afastando a imagem, tornando os fatos inteligíveis, hierarquizando-os e relacionando-os, encontrando conexões e denunciando os vazios. Com isso, desenha-se uma narrativa em torno do fato, um mundo em torno de uma narrativa. Essa operação retira o evento do monopólio do momento, força-o a durar mais tempo e o desenvolve, revelando as lacunas que subvertem a dinâmica das expectativas. No rio, é *pescar* o fato, limpá-lo de seus estereótipos e examiná-lo criticamente, e então abarcar o depósito de significados de fundo, onde o olho não pode ver tudo e as câmeras não chegam.

O bom jornal satisfaz a fome de conhecimento, funciona como uma rede de conhecimento; mantém um pé no fluxo e outro fora dele; sem dispersar, deixa a maioria das informações fluir na corrente. Com as notícias selecionadas, diariamente constrói uma leitura dos acontecimentos com a riqueza e a complexidade do vivido. O critério é extrair do fluxo diário as notícias mais significantes e mais aptas a projetar uma luz sobre a realidade. Sobre esse sedimento, funda-se o conhecimento que dá aos cidadãos autonomia, imunidade e capacidade de resistir à eloquência e à falsa magia das palavras do Poder (Bauman; Mauro, 2016).

As transformações que alteraram a estrutura do jornalismo tornam impossível e inadequado um modelo único na definição da atividade e de seus participantes. A perspectiva teórica do jornalismo é de uma ação racional, que tanto persegue fins quanto age guiada por valores, situada na interface entre a sociologia e a ética (Fonseca, 2013b). Nas análises sociológicas, os atores das produções jornalísticas estão permanente e progressivamente envolvidos como instâncias intrinsecamente autônomas e inter-relacionadas, não somente da categoria profissional. Da ética sobressaem os valores fundantes e consagrados da objetividade, neutralidade, verdade, mediação e interesse público (Ruellan, 2006).

A desregulamentação profissional, com as tarefas e deveres ancorados no próprio indivíduo, ataca a necessidade da mediação institucional da formação (Bauman, 2021b). Tanto assim que a exigência de um diploma com formação específica para o exercício profissional é negada pelo Supremo Tribunal Federal, atendendo ao interesse de empresas da comunicação e políticos. Na visão da Corte, o exercício do jornalismo se apoia entre liberdade de expressão/informação e de profissão. Ao decidirem que o jornalismo se apoia no uso da experiência no mercado de trabalho, restringem-no ao domínio político, em prejuízo dos aspectos sociais, éticos e técnicos que se ancoram em conhecimentos específicos para o exercício profissional, construídos durante a formação universitária (Nascimento, 2011).

Dos esforços para compreensão e resposta em seu contexto de crescente hibridização, com interpenetração com outros formatos comunicativos (Albuquerque, 2006) e campos de atuação, emergem questionamentos sobre a identidade, o futuro profissional e, por causa e consequência, sua formação (Marchetti, 2002). Frente à atuação em múltiplos espaços e formatos laborais está a demanda de formação profissional na definição da identidade e da qualidade na atuação. As

mudanças advindas da globalização econômica, associadas às TIC, afetam o espaço e o tempo da atividade e da identidade jornalística. Essas transformações requerem novas concepções de conhecimento, aprendizagem, metodologias de ensino e currículos para seu processo formativo. Em cenário de poucas certezas, são provisórias as respostas sobre o que é jornalismo, quem é jornalista e o que fazem os jornalistas. Pergunta-se com o ensaio: Que formação poderá atender ao processo/*projeto* que perpassa o jornalismo?

O apanhado trazido da crise sobre o campo do jornalismo em tempos líquidos, em que os referenciais da racionalidade se desfazem, atinge também toda a sociedade, a educação e as teorias pedagógicas na contemporaneidade, reforçando a necessidade de novos paradigmas educativos e mediações (Furlan; Maio, 2016). Esses contextos, confrontados com a produção de Bauman (1997, 2008, 2013, 2021b, 2023) e Bauman e Mauro (2016) sobre identidade, formação, processos cognitivos, aprendizagem e currículos, podem oferecer elementos formativos promotores de pensamento crítico em meio à fluidez caótica.

Assim, este ensaio busca examinar como os processos formativos do jornalismo podem se reconfigurar diante das dinâmicas da modernidade líquida, articulando contribuições de Bauman às teorias educacionais elegíveis para atender a essa demanda.

Identidade jornalística: um projeto formativo aberto

Esta seção faz a crítica da inadequação das abordagens formativas e fixas da identidade jornalística diante do contexto da modernidade líquida. Em resposta, defende a necessidade de constantes avaliações nos critérios internos que estruturam a profissão e nos externos, negociados continuamente entre tradição, mudança, prática social e a permanência da profissão com as demandas de um ambiente instável. As questões de natureza pedagógica e os currículos serão objetos das próximas seções.

Os estudos sobre jornalismo no Brasil tangenciam a identidade profissional com fundamentos normativos e funcionalistas dos atores (Fonseca, 2008). Entre as aberturas estão a análise de fatores históricos e culturais que contribuíram para a formação; relações sociodiscursivas entre os subsistemas jornalísticos na sociedade em rede (Rublescki, 2013); constantes mudanças como fator de instabilidade (Ferreira, 2019); agentes acadêmico, profissional e empresarial como instâncias interpretativas integradas e definidoras (Albuquerque, 2004); densidade e crítica fundamentadas na checagem e dúvida sistemática das produções jornalísticas (Albuquerque, 2006); narrativas compartilhadas constituindo uma comunidade interpretativa; profissionalismo frente aos poderes econômico e político; e capacidade associativa, elaboração e revisão permanente de um código de conduta profissional (Rodrigues; Baldi; Gala, 2022).

A perda, crise ou recuperação da identidade indica problemas mais profundos do jornalismo e dos jornalistas em contexto em que se retiram as estruturas e garantias profissionais. Na modernidade líquida, o problema da identidade é central e conectado a outros da vida contemporânea. Sua discussão acontece quando o mundo habitual deixa de funcionar, ou as coisas desaparecem ou se quebram; as comunidades perdem o significado de pertencimento e orientação; e torna-se tarefa inacabada e privatizada, a ser inventada (Bauman, 2008, 2021a, 2021b). A busca por identificação é “[...] o efeito colateral e o subproduto da combinação das pressões globalizantes e individualizadoras e das tensões que geram” (Bauman, 2008, p. 193).

A identidade no jornalismo, tida no contexto de comunidades – de vida e de destinos –, ganha significado em seu destino. Nela, os indivíduos encontram-se unidos por ideias, ações e objetivos que não estão dados de antemão, mas que necessitam continuamente ser negociáveis,

revistos e revogáveis em um contexto de indivíduos, linhas de chegada e pistas em que correm e se movimentam. Com essas mudanças, a tarefa, para a identidade, é escolher “[...] o desvio menos ariscado na encruzilhada mais próxima e mudar de direção antes que a estrada à frente se torne intransitável, ou que o funcionamento da estrada seja reprojetoado, ou que o destino escolhido seja movido para outro lado ou perca o brilho” (Bauman, 2008, p. 187).

À escolha do jornalismo como destino torna-se inadequada a formação seguida com rígidas determinações de perfil profissional, currículo, objetivos e conteúdos avaliáveis. Os estudantes, ao chegarem ao curso, trazem consigo as comunidades de vida em pertencimentos – sociais, econômicos, políticos, religiosos etc. Tal escolha não é fruto do acaso, da coerção ou da tecnologia sociais, pois, como processo histórico, inconcluso e aberto, está permanentemente exposto à diferença e à oposição (Vásquez, 2002). Nas contradições que permeiam a profissão e o esforço das Instituições de Ensino que a credenciam, para um olhar mais abrangente, cabem as seguintes perguntas: Que formação poderá atender ao que perpassa o jornalismo? No plano da estruturação dos cursos, quais currículos, metodologias e dinâmicas do aprender e ensinar atenderiam ao contexto de modernidade líquida?

A resposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Jornalismo – Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013 (Brasil, 2013) – define-a como formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva; compreensão do jornalista como produtor intelectual e agente da cidadania; atuação em contexto complexo e plural da sociedade e da cultura contemporâneas; fundamentação teórica e técnica especializadas para o exercício de sua função social específica, com clareza e segurança; e identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social. Esses elementos dialogam com o contexto da modernidade líquida e, como diretrizes, desafiam os cursos de jornalismo em seus princípios e em suas práticas formativas.

Como inexiste *uma* identidade, mas identidades concretas, circunstanciais e relativas dos indivíduos e grupos sociais (Vásquez, 2002), a identidade jornalística é histórica e permeada de elementos sobre um todo e interligada ao domínio do aprender e ensinar dos cursos de jornalismo. Formar jornalistas frente ao contexto complexo e mutante requer conhecimentos atualizados, abrangentes e profundos; práticas e rotinas em diálogo permanente com os contextos; trato da realidade em suas múltiplas determinações; construção de novos conhecimentos e habilidades; superação e descarte de conhecimentos dissonantes ou inadequados; orientação pelas habilidades específicas e pelos valores que integram o campo; atualização e renovação de habilidades jornalísticas orientadas a valores, como verdade e relevância social; enfim, a firmeza ética da informação de interesse público.

O conhecimento jornalístico ultrapassa receitas da prática de pensar para bem informar e vai além da adaptação: solicita atuação reflexiva, crítica e de transformação social. Capacita a utilização de conhecimentos do campo jornalístico, refazendo-os e recriando-os em novas situações, como também os confrontando a novos contextos, construindo novos saberes. Sua natureza é de conhecimentos complexos em sistemas abertos e mutantes que, como ecologia formativa, trabalham os elementos dos cursos, as mediações e as interações do projeto via ensino-aprendizagem em sua organização curricular. Se são desconhecidas as condições iniciais do percurso aberto, também o será o desfecho, pois a dinâmica se altera no percurso. Trata-se de formar além de metas específicas, pois, como sistema aberto e multideterminado, resiste aos *ismos* do ideal, do absoluto, do determinado, de intervenção ou do relativo; está na constante interação dos elementos da organização interna e externa, do particular e do geral do jornalismo. Em sua natureza projetiva, é a diversidade que mantém a especificidade e a oposição coesas em que fluirão a formação e a identidade. Na melhor hipótese, a dinâmica da formação será parcialmente determinada, um projeto aberto, permanentemente avaliado, de percurso variável (Maffesoli, 2003).

As mudanças do jornalismo requerem análises das permanências e das inovações constitutivas ao que é intrínseco. O constitutivo e o perene ultrapassam a simples inovação ou adaptação; são reconhecidos no que subsiste às mudanças e transita entre contextos históricos. Essa dinâmica supera as perspectivas passadista ou futurista, que confundiriam o esforço em reconhecer as verdadeiras inovações em suas ligações com o real e o atual. É a partir do perene que se formulam as questões para o entendimento do novo, pois ele é histórico e não expressa uma visão à qual se deve submeter. Responder ao novo demanda reflexão para entender sua gênese a partir de um contexto associado a práticas humanas sob condicionantes históricos, e não de uma necessidade lógica (Vásquez, 2002).

A metáfora do quebra-cabeças, em que se tem todas as peças e o modelo impresso para encaixá-las, é inadequada na formação da identidade. O que se tem é a racionalidade do objeto, e não dos instrumentos para um determinado fim. Sem peças nem modelos, trata-se de descobrir que objetivos podem ser atingidos com os meios e os materiais disponíveis. “O trabalho total é direcionado para os meios”, e não para a escolha de montar a imagem final, mas para as peças com potencial de agrupamento “para montar imagens”; não se trata do que “precisa para chegar lá”, mas do que pode ser alcançado com os recursos disponíveis e “[...] quais deles merecem os esforços de serem alcançados” (Bauman, 2021a, p. 55).

Fundamentos epistemológicos e pedagógicos em contexto fluído

Os problemas históricos diante da onipresença das TIC, geradores de vulnerabilidade institucional e incerteza profissional, impactam o jornalismo, a sua identidade e, sem poupar, a educação, os processos pedagógicos, formativos e a própria produção de conhecimento. Esses problemas indicam uma proporcionalidade inversa entre o crescente domínio algorítmico das plataformas e a decrescente liberdade intelectual dos sujeitos em que se situam os processos educacionais e do jornalismo. Seu enfrentamento necessita assentar-se sobre novas bases epistemológicas, e não pelos “[...] métodos da racionalidade técnico-científico-econômico-industrial-burocrática [...]” (Bindé, 2003, p. 19), pois requer pensar, quase sem mestres, para construir conhecimentos e formas cognitivas novas, adequados para promover a “[...] passagem da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento [...]” (Bindé, 2003, p. 19); necessita de metodologias dialógicas de ensino crítico e esclarecedor sobre as TIC e suas formas de utilização (Araujo; Fernandes, 2025), tendo como meta educação crítico-transformadora/emancipadora (Bauman, 2013, 2023; Freire, 1987).

As formas de pensar, operar e tratar o jornalismo frente às TIC exigem abordagens para superar a dualidade sujeito/aluno-objeto/curso – conhecimentos, habilidades, práticas, *habitus* e valores; interagir constantemente com o contexto complexo e mutável que perpassa atores e objetos da formação; articular-se com espaços sociais, culturais, políticos, econômicos e familiares, não só no espaço de formação. Por ser duplamente complexo, aberto e imprevisível, busca a interação de seus atores e instituições em um contexto dinâmico. Em sua singularidade, é multideterminada, interdisciplinar, construída e reconstruída no diálogo, visando a articular as rotinas com os objetos de comunicação de interesse público e os sujeitos ligados ao jornalismo intencional, consciente e coletivo para a constituição de saberes e da identidade profissional enquanto comunidade de destino (Bauman, 2008, 2021a; Bindé, 2003; Maffesoli, 2003).

A formação em sistema aberto, de constantes interações com os sistemas de comunicação, além das parcas regularidades e permanências, também inclui as constantes rupturas em que fluem os acontecimentos. Tais características dificultam a caracterização de metas fixas, que são questionadas constantemente pelo presente, prestes a mudar; qualquer síntese será um arranjo parcial e sujeito a novas e melhores análises (Bauman, 2021a). Na rede de relações de atores,

instituições e contextos, a formação ultrapassa as determinações do aprender disciplinas, conteúdos curriculares e habilidades requeridos; torna-se errônea a ideia de um processo de ensino simples, cumulativo e definitivo ante princípios do complexo, provisório e descartável (Maffesoli, 2003), que envolve os conteúdos e a pertinência aos contextos laboral e social. Na pós-modernidade, as diferentes formas de aprendizado que perpassam a formação podem ser nominadas, respectivamente, de protoaprendizado, deuteroprendizado e aprendizado terciário, ou simplesmente aprendizado primário, secundário e terciário (Bauman, 2008, 2013).

O primário integra definições curriculares dos processos de ensino e avaliações disciplinares à “transferência de informações a ser memorizada” (Bauman, 2013, p. 17). O secundário, ou currículo oculto, é “[...] subterrâneo, quase nunca notado conscientemente e, menos ainda, monitorado por seus participantes, sendo relatado apenas de maneira vaga” (Bauman, 2008, p. 159). Nele, os alunos adquirem as habilidades mais importantes para lidarem, na futura vida profissional, com os objetos e atores da comunicação; importam mais que os fragmentos selecionados e controlados dos currículos escritos. O aprendizado secundário é um complemento indispensável ao primário, tornando-o capaz de dialogar e assimilar novas situações, pois “[...] visa ao domínio da estrutura cognitiva” (Bauman, 2013, p. 17).

No aprendizado terciário, o sujeito adquire habilidades de modificar e superar o conjunto de previsões e práticas adquiridas no curso do *proto* e do *deuteroprendizado*. Eventos em que os aprendizados anteriores se mostram insuficientes ou inadequados requerem o aprendizado terciário para quebrar a regularidade, para se livrar e prevenir a habitualidade, refazendo experiências fragmentárias como um valor adaptativo permanente. Essas qualidades não cabem em currículo ou evento formativo particular vigente, mas à variedade de currículos e eventos que competem e se sobrepõem (Bauman, 2008). Assim, a aprendizagem terciária abandona o que se aprendeu e não condiz mais com a realidade e também altera os esquemas cognitivos anteriores, atuando contra a manutenção e memorização de novos conhecimentos e de padrões cognitivos (Bauman, 2013; Porcheddu, 2009).

No processo formativo, os conhecimentos que integram o sistema complexo e aberto são múltiplos, nem sempre previsíveis, constantemente desafiados e reconstruídos, avançando em espirais; funcionam e se apoiam em mecanismos de propriedades fractais, de “[...] uma organização metódica dos pedaços de um mundo partido” e não do “[...] ajuste de linhas sólidas e intangíveis” (Maffesoli, 2003, p. 175). Cada ciclo da espiral conduz a mudanças qualitativas, com reorganizações de natureza sistêmica; mobiliza os mecanismos funcionais e as aprendizagens necessárias ao seu entendimento.

Reposicionar e reconectar aprendizados diversos em contextos fluídos requer constante reflexividade, rupturas e as construções da aprendizagem terciária. Seus fundamentos e sua convergência em inovação e reformulação constantes do conhecimento são análogos ao progresso da ciência e da autonomia intelectual (Piaget; Garcia, 1987; Rosso; Becker; Taglieber, 1998). Os avanços de conhecimentos e de sistemas complexos são atravessados pelos mecanismos centrais da equilíbrio e do sistema *intra*, *inter* e *transobjetal*. A tríade explica por que o conhecimento do mundo progride em direção a contextos cada vez mais abrangentes, com maior poder explicativo. Ao ser aplicada aos processos complexos da formação, marcados pela historicidade, imprevisibilidade e indeterminação, destaca os patamares na evolução dos conhecimentos causais (Piaget; Garcia, 1987).

A tríade corresponde às análises das características gerais dos objetos pelo domínio de insumos externos e das relações e transformações entre objetos, levando a transformações das estruturas explicativas que se compõem de forma mais abrangente em termos de totalidades (García, 2002). Essa tríade sucede-se como elementos teóricos de chegada, progressivamente

abstratos, relacionais e inclusivos, com a crescente atividade do sujeito. Parecem sucessão, mas essas formas de conhecimento nem sempre se sucedem, pois rompem com as formulações de partida. Como exemplo, no fotojornalismo, conter técnicas da produção de imagens corresponde ao estágio *intraobjetal*, como a análise da qualidade da imagem – iluminação, ângulo, foco, nitidez etc. A integração de uma imagem com um texto ou vídeo – adequação, coerência, contribuição etc. – diz respeito ao estágio *interobjetal*. Nessa situação, deixa de ser a imagem isolada: passa a ser confrontada com outros objetos. Já a análise do que aquela imagem realmente propõe como visão de mundo, sociedade, classe social, matriz teórica etc. corresponde ao estágio *transobjetal*.

O desaprender e descartar da aprendizagem terciária corresponde, na teoria de Piaget, ao mecanismo da equilibração. Essa ação difere de compensar perturbações ou preencher lacunas com soluções que levantam novos problemas e possibilidades. Desequilíbrios ocorrem quando conhecimentos disponíveis não respondem às situações objetivas que resistem e os desafiam, abrindo oportunidades tanto para conhecimentos quanto para mecanismos cognitivos novos, descritos no aprendizado terciário, que supera ou rompe com o sabido com a construção do conhecimento e ações coordenadas, alcançada via abstração reflexionante (Piaget, 1995). Nas palavras de Bauman (2013, p. 17), é a “[...] capacidade de desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior ou desembaraçar-se totalmente dela, sem um elemento substituto”.

Na equilibração, as estruturas cognitivas atuam na abstração empírica e reflexionante, com construção de conhecimentos empíricos e abstratos. Os conhecimentos empíricos são retirados da experiência por abstração empírica, conduzindo à descoberta de propriedades pertencentes aos objetos. Já os conhecimentos abstratos são construídos por abstração reflexiva, resultando na descoberta de propriedades das ações do sujeito e de suas coordenações. A abstração reflexionante integra a reorganização das estruturas cognitivas e dos conhecimentos, possibilitando rearranjos e reclassificação tanto de conhecimentos, tendo em vista uma compreensão mais abrangente e contextualizada da realidade, quanto das estratégias cognitivas adotadas para as análises dos problemas em novas aquisições (Piaget, 1995).

Radicada tanto na natureza do objeto social quanto na atividade do sujeito para conhecê-lo, há a compreensão de limites e de uma relação vacilante das situações e do conhecimento científico, tanto do campo social quanto do sujeito cognitivo. Mesmo com limitações, dependendo da situação global da sociedade, seu conhecimento pode impedir desgraças e converter-se em poder. Sendo os conceitos das ciências sociais abstratos, pouco precisos e difíceis de manipular, é necessário compreendê-los como sistemas complexos e situados social e historicamente no contexto de ensino-aprendizagem, mediante o uso do pensamento hipotético (Horkheimer, 2008).

A partir das psicologias social e de pesquisas sobre a construção de conhecimentos do papel humano na natureza, da função das instituições sociais e da evolução das sociedades, Delval (2001, 2017) distingue três níveis de aquisição. Na origem, o conhecimento social deriva de um objeto amplo, com limites difusos, e de sujeitos situados. A sua progressão inicia de elementos isolados, com traços perceptivos e estáticos, para a incorporação e dinâmica de novos elementos, formando conjuntos delimitados e independentes, completados em noções que incluem sistemas múltiplos e interdependentes explicados com relações mediadas, indiretas e inferidas. Em níveis distintos, a existência da diferença significativa na renda dos trabalhadores pode ser atribuída a situações de natureza individual ou moral, ou agregar clivagens de raça e gênero em relação a um dado empírico como elementos sem interações entre eles; no entanto, as razões da existência dessa realidade já demandariam a coordenação desses elementos com os de outra natureza para um avanço na explicação.

A meta de jornalistas formados com perspectiva crítica é que sejam capazes de produzir conteúdo e conhecimentos que atendam ao nível mais elevado de compreensão social. A indústria

cultural, ao trabalhar a serviço da ideologia hegemônica, contra a consciência emancipatória e esclarecida, atua promovendo produtos rebaixados ao nível mental de crianças (Debord, 1997), impedindo o pleno entendimento dos fenômenos sociais que, por meio da técnica, aprisiona tanto a natureza quanto o homem (Crocco, 2009). A atividade intelectual inferior à possível e desejável até permite elencar informações sobre fenômenos, mas sem compreender a sua gênese e totalidade. Matérias jornalísticas bem elaboradas, ao sujeito/consumidor rebaixado, tornam-se menos importantes que ideias pobres e ricas em emoções. A prática da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985), da sociedade espetacular (Debord, 1997) e seus artifícios atua para aliviar o trabalho intelectual e distrair, dispensando reflexão e tomada de consciência.

Divulgar informação de fatos complexos com atalhos mostra-se insuficiente e inócuo para a construção do conhecimento social. A contextualização problematiza e vincula o próximo ao distante para entender noções abstratas; garante que o sujeito, em seu mundo e sua cognição, explore e conheça o mais profundamente determinado evento. Apresentar argumentos de situações complexas com facilitações comunicativas garante o engajamento e a atenção, mas nem sempre o entendimento delas. A garantia, quando houver, virá da interação de fatores ligados ao problema com a atividade mental dos sujeitos, afastada das cortinas espetaculares.

As relações antagônicas de natureza econômica, política e social são alcançadas com análises e raciocínios fundamentados. Embora eles se constituam em condição necessária, não são suficientes para a compreensão e a transformação social; sua presença põe alertas frente aos messianismos e fanatismos. Essa pode ser a diferença entre o jornalismo informativo, narrativo ou declarativo e o jornalismo crítico, que ativa processos reflexivos que avançam na interação e na interdependência na notícia. Tais processos são alcançados mediante nível mais avançado de raciocínio, mas de uso muito restrito por razões sociais e não somente pessoais (Delval, 1998).

O que o aprendizado terciário propõe como desaprender ou desfazer-se do aprendido integra-se ao aprender a construir conhecimento com autonomia; explica-se pelo desequilíbrio/equilíbrio frente à realidade, que não se ajusta aos conhecimentos existentes, e promove permanentemente a construção de novos conhecimentos. As concordâncias são de que esse avanço contínuo depende da atividade reflexiva e das mudanças cognitivas do sujeito, e não de uma fonte ou sujeito que lhe ensine, como ocorre na aprendizagem primária e secundária (Bauman, 2008). A necessidade das rupturas do conhecimento em contextos múltiplos e mutáveis está na produção do novo, obtido pela crescente e renovada atividade reflexionante do sujeito (Piaget; García, 1987).

O avanço formativo no jornalismo, no tocante ao ensino-aprendizagem, necessita de aproximação dos métodos de ensinar do como se aprende (Delval, 1998). Nessa interação, o ensino deve “curvar-se ante a dinâmica da aprendizagem”, porque “no cerne da dinâmica da aprendizagem está o sujeito”, a meta principal da formação; “[...] se o ensino não se aliar à ação do sujeito da aprendizagem, ele estará destruindo as possibilidades de aprendizagem [...] e o próprio ensino” (Becker, 2012, p. 189). Tal perspectiva implica reconhecer a aprendizagem terciária, pois se constitui em uma das mais “[...] notáveis modificações na educação e potencialmente [...] [nas] metodologias, [...] significado do conhecimento e na forma de produção, distribuição, aquisição, assimilação e utilização” (Bauman, 2013, p. 17).

O contexto fluído demanda do jornalismo uma atuação social e crítica frente aos desígnios da indústria cultural, da sociedade espetacular e do rebaixamento cognitivo. Nessa direção, sustenta-se uma compreensão epistemológica da complexidade, articulada à atividade do sujeito no processo de aprendizagem, com destaque para o aprendizado terciário. Esse é o sentido da formação como capacidade de agir em contextos marcados pela incerteza, não apenas de adaptar-se a eles. Ao centrar-se na atividade do sujeito, essa perspectiva aproxima-se da condição de agente

educacional por sua autonomia, responsabilidade e capacidade de agir (Farinon, 2025). Essas são as condições epistemológicas, pedagógicas e formativas de uma ecologia do ensino-aprendizagem, a partir das quais se explicitam os fundamentos metodológicos e da organização curricular para a formação crítica no jornalismo contemporâneo.

Metodologias de ensino em contextos formativos complexos

A crítica do quebra-cabeças de encaixes pré-determinados aponta não só para a questão curricular, mas também para os fundamentos epistemológicos, psicológicos e metodológicos que subsidiam o processo formativo e do ensino-aprendizagem. Em contextos marcados pela fluidez, pela instabilidade dos saberes e pela obsolescência acelerada das formas de aprender (Bauman, 2008, 2013), são inconcebíveis metodologias de ensino no jornalismo de encaixe pré-determinado.

Os elementos de natureza epistemológica, psicológica e do ensino-aprendizagem foram explicitados no contexto da formação. Os de natureza pedagógica virão em vertentes metodológicas que dialogam e problematizam os contextos (Freire, 1987; Kolb; Kolb, 2017). Como princípios para as metodologias de ensino, considera-se que inexistem métodos à prova de professor, pois a metodologia prescinde da compreensão dos fundamentos; uma metodologia não é prescritiva; é necessário compreender os significados das ações cognitivas do aluno e de suas interações com o contexto. Esses aspectos excluem a neutralidade, a universalidade das metodologias e a possibilidade de caprichosamente controlar a aquisição de conhecimentos (Rosso; Becker; Taglieber, 1998).

A educação bancária, com programas verticalizados (Freire, 1987), e os métodos receptivos ou de transmissão pelo mestre negam a educação dialógica libertadora ou de aprendizagem autônoma, ativa e contextualizada. Da obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), organizaram-se propostas para estabelecer uma sequência de ações, como a dos momentos pedagógicos (Gehlen; Maldaner; Delizoicov, 2012). O trabalho de investigação temática destaca o “[...] esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade [...]”, que, com a “[...] análise crítica, lhes possibilita reconhecer a interação de suas partes” (Freire, 1987, p. 96). Como apontado, a primeira exigência é que o programa seja elaborado conjuntamente com os alunos.

O programa integra: (i) o levantamento preliminar, em que se reconhece o ambiente em que vive o aluno; as condições estruturais em que o pensamento e a linguagem se constituem dialeticamente; e o engajamento que manifestam sobre o problema; (ii) a decodificação das situações significativas e suas relações; os elementos levantados passam a ser organizados “[...] em círculos concêntricos [...] do mais geral ao particular” (Freire, 1987, p. 94), que envolve situações contraditórias ou *situações-limite*, ou seja, dos favorecidos e prejudicados por essas situações; assim, chega-se aos (iii) temas geradores oriundos do diálogo e das discussões, que remetem aos temas significativos, à interpenetração, à interdependência e à complexidade deles. A contextualização dos temas expressa uma totalidade possível, uma primeira aproximação. Na penúltima etapa, (iv) a redução da temática abre-se ao trabalho interdisciplinar para a elaboração do programa, para ampliar a compreensão dos temas levantados. Como alerta da educação problematizadora e dialógica, (v) o trabalho em sala de aula, no desenvolvimento do programa, deve ser avaliado (Freire, 1987).

Como processo contínuo, o docente acompanha os alunos em suas aquisições e nos limites a serem superados em futuras intervenções. Os princípios educacionais no jogo da construção do conhecimento e da aprendizagem, por serem contínuos, não se esgotam com a elaboração/implementação do programa. Etapas isoladas não explicam o método nem constituem uma listagem visando à eficiência pedagógica; a coordenação docente das atividades fornece ao

grupo as informações necessárias à participação de todos, com o mínimo de intervenção direta no curso do diálogo. Nesse processo, os professores aprendem com os alunos as situações que estão atravessadas por suas visões de mundo, situações existenciais que necessitam de compreensão e esclarecimento.

Próximo à direção dos temas geradores encontram-se duas alternativas que, em suas denominações, têm em comum um ciclo de aprendizagem. A primeira delas é derivada da teoria da equilíbrio e abstração reflexionante (Piaget, 1995; Piaget; García, 1987), que contempla as fases sequenciais – exploração, desenvolvimento de conceitos e aplicação ou expansão dos conceitos: a) A exploração consiste no levantamento dos conhecimentos anteriores dos alunos e de diferentes meios sociais, com apresentação de casos ligados a uma temática, seguida de problematização docente, visando a expor os limites dos conhecimentos prévios, gerando desequilíbrios cognitivos de situações que extrapolam os conhecimentos que expõem; b) a conceituação se desenvolve pela intervenção docente ou fornecimento de textos e vídeos que esclarecem e/ou explicam os conceitos; c) na aplicação, os alunos são desafiados a aplicar os conceitos, rever e explicar as situações exploratórias ou a resolver novos problemas ou contextos. Esses procedimentos favorecem que os alunos entendam melhor os conceitos e a argumentação e ampliam o engajamento dos alunos.

A segunda alternativa, com nomenclatura próxima da metodologia anterior, enfatiza a aprendizagem voltada à experiência e independe do ponto de partida, se teórico ou prático. Tanto a experiência concreta quanto a conceituação podem indicar a forma de serem transformadas pela reflexão e experimentação ativa como integrantes do processo de aprendizagem experiencial (Kolb; Kolb, 2017). A metodologia contempla experiência concreta, observação e reflexão sobre essa experiência, formação de conceitos teóricos com base na reflexão, aplicação e teste de novos conceitos. O entendimento é que a aprendizagem representa um ciclo ou espiral em que o aluno integra experiência, reflexão, pensamento e ação. O ciclo de aprendizagem proposto indica maneiras de vivenciar a aprendizagem, independentemente do ponto de partida do aluno, e corresponde a estilos ou preferências de vivenciar a aprendizagem. Em um grupo de alunos, as preferências diferem, e o ensino mediante o círculo de aprendizagem favorece a todos os alunos aprenderem, independentemente delas (Kolb; Kolb, 2017).

O Ciclo de Aprendizagem Experimental tem sido relatado no Ensino Superior por quase meio século e apresenta-se como uma síntese integradora de pesquisas no jornalismo (Evans, 2019; Jenkins; Clarke, 2017; Kartveit, 2009). O jornalismo, em seus contextos, exige nova formação, mas também contempla oportunidades, pois os alunos que chegam ao jornalismo são familiarizados com ferramentas e aplicativos educacionais, informativos e interativos. Nesse sentido, a aprendizagem experiencial é uma abordagem pedagógica adequada e cada vez mais usada. Os trabalhos indicam que a metodologia abrange tanto disciplinas teóricas quanto práticas, ou combinação de ambas; promove envolvimento e compreensão mais ampla dos alunos; enriquece a discussão e a interação com a turma; concentra-se no processo de reflexão sobre a prática, próxima do ambiente laboral; cria sinergias e proatividade, não simplesmente adaptação, ao envolver-se com a produção jornalística; torna o trabalho público; e produz desafios éticos e pedagógicos.

Curriculos para o ensino de jornalismo: da prescrição à aprendizagem terciária

As ressalvas sobre a formação universitária (Bauman, 2008), de que, mesmo que assuma todas as potencialidades e inovações da internet, sua dependência financeira impede a liderança do processo; transforme a necessidade em virtude, assumindo critérios do mercado; a tarefa do intelectual é seguir o mundo lá fora; desenvolva plenamente o planejamento e controle teóricos dos conteúdos curriculares, garante apenas o aprendizado primário; articule perfeitamente os

currículos escritos com o oculto, chega-se, no limite, ao aprendizado secundário; o aprendizado terciário não depende de currículos ou casos particulares, mas da “[...] variedade de currículos e eventos que competem e se sobrepõem” (Bauman, 2008, p. 177).

A raiz do problema curricular está na concepção bancária de educação, por ser antidialógica e dizer respeito ao que o docente dissertará aos alunos – em seu programa, com sua visão particular da realidade e de suas finalidades; típica da educação *de e para*. Já, para a concepção dialógica, mediada pela *situação concreta, existencial e presente*, busca transformações com eles, e não *sobre* ou *para* eles. A ação dialógica origina-se da elaboração conjunta do programa, e não da sua verticalização. A partir da análise da situação a ser compreendida e transformada, com os alunos, a respeito do objeto da disciplina e das situações que o atravessam, trabalha-se para a “[...] devolução organizada, sistematizada” (Freire, 1987, p. 84) dos elementos apresentados.

Novos modelos curriculares são necessários aos projetos de formação em jornalismo, conectados à pós-modernidade, para atuar de forma crítica, reflexiva e esclarecedora, e não reprodutora e ingênua, como um mero reflexo da sociedade, mas capaz de interferir e transformar o mundo mediante sua práxis ético-política (Fonseca, 2013a). À metáfora do quebra-cabeça para a identidade junta-se a que compara o míssil balístico *versus* o inteligente (Porcheddu, 2009). No segundo, o alvo é móvel, mudando de posição constantemente, e “[...] a educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida” (Porcheddu, 2009, p. 673), e a formação é “[...] impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto” (Porcheddu, 2009, p. 674).

Em sua concepção original, o currículo foi pensado como um conjunto organizado de conteúdos, objetivos, métodos e avaliações, orientado às necessidades da sociedade. Mesmo que, com o tempo, a ideia inicial tenha sido moldada, perdura a noção de que é possível adequar a educação a um contexto social, antevendo seus resultados. É o míssil balístico utilizado nas “guerras de posição” em terrenos bem demarcados, correspondendo ao modelo curricular previsível. Ao míssil inteligente são imprescindíveis a capacidade de aprender rapidamente e de descartar na mesma velocidade, no “[...] momento em que o conhecimento adquirido não tem mais utilidade e precisa ser jogado fora, esquecido e substituído” (Bauman, 2017, p. 153). Não por acaso, o capítulo que discute educação, formação e aprendizagem é intitulado “Aprendendo a andar sobre areia movediça” (Bauman, 2017, p. 151). Em resposta às metáforas do quebra-cabeça (Bauman; Mauro, 2016) e do míssil inteligente, apresentam-se dois modelos curriculares com potencial heurístico para responder aos desafios do ensino-aprendizagem em contextos complexos e mutantes.

Ao currículo arbóreo disciplinar – “[...] estruturado a partir de cadeias causais e ordenamentos pré-determinados que regem a lógica das práticas de ensino e da aprendizagem de forma eminentemente linear” (Santos, 2019, p. 108) – contrapõe-se o modelo rizomático. As verdades e teorias apoiam-se em hierarquizações que validam subordinações, e o rizoma é um caule fasciculado que “[...] cresce e se ramifica horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos [...] [com] riqueza em reservar nutrientes [...] [e] capacidade de emitir novos ramos” (Santos, 2019, p. 108). Oposto à hierarquia e à linearidade dos currículos disciplinares, o rizoma, em suas múltiplas conexões transversais e caóticas, ajusta-se aos movimentos criativos e imprevisíveis; possibilita aprender desaprendendo, afirmando acontecimentos episódicos; (des)conectando, problematiza o aprendido sem estabelecer o que deve ser ensinado, mas experimenta o que pode ser aprendido e criado (Gallo, 2007). A organização arbórea ordena os conhecimentos pelos estados superiores, de resultados alcançados pelas ciências, e alinha-se a uma epistemologia tradicional. Já a organização rizomática, em consonância com a Epistemologia Genética (Becker, 2012), indica um processo de

formas elementares, em crescimento contínuo e abertura, e não de convergência perfeita para um modelo racional que determine a organização do ensino.

O aluno vai aprender o que precisa? Pergunta típica da educação bancária e disciplinar – arbórea. Consonante com os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e das metodologias alinhadas no texto, talvez a pergunta seja: Qual seria sua organização? O desafio que se coloca é o de superar uma formação que, não raro, se torna obsoleta mesmo antes de sua conclusão. O rizoma não está na linearidade $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow \dots \rightarrow Z$, mas pode estar em E, que se liga a X, A, F, H..., transversal e autopoieticamente. A ressalva é que pode alcançar um estado quantitativamente menor ante a mentalidade de controle e previsibilidade da educação bancária de saberes isolados, mas pleno de sentido ante a urgência dos problemas formativos concretos do presente, pois está comprometido e aberto para pensar de outros modos e espaços importantes para continuar aprendendo na leitura/transformação do mundo. Insistir no currículo prescritivo, centrado na aprendizagem primária, de conteúdos predeterminados, é uma prática de dias contados. Para abranger a aprendizagem terciária, ela deverá associar-se à aprendizagem narrativa e ao capital narrativo em currículo como narrativa. Esse é um modelo curricular que ganhará espaço na medida em que ocorrerem mudanças em direção a uma organização econômica flexível. Sua meta é a de que

[...] se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos (Goodson, 2007, p. 251).

A aprendizagem narrativa é o aprender “[...] sobre si mesmo como pessoa e definir um projeto identitário, aproxima-se da noção de aprendizagem terciária” (Goodson, 2007, p. 250). Do aluno nativo nas TIC, que, antes de ingressar no curso ou de escolher o jornalismo como comunidade de destino, possui uma *protonarrativa* que não pode ser anulada, mas necessita ser explorada, problematizada e transformada em projeto que o ponha em busca dos conhecimentos e habilidades necessários para implementá-lo. Esse modelo trata da aprendizagem dentro do contexto de vida, ligada à história de vida, situada em seu contexto. Como percurso a ser realizado pelos professores e alunos no contexto do curso de jornalismo, o currículo narrativo objetiva articular experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do campo jornalístico. Não se trata de uma narrativa aos moldes dos currículos prescritivos, mas de diferentes narrativas vividas e entretidas no diálogo com os formadores.

Aos desafios da modernidade líquida impostos ao jornalismo, propor transformações curriculares que atendam simultaneamente à formação, à identidade e à aprendizagem terciária requer modelos curriculares mais flexíveis e adaptativos. As propostas de currículos rizomáticos e narrativos rompem com os limites dos currículos prescritivos centrados na educação bancária e na aprendizagem primária, abrindo espaço para a análise contextual crítica e para a aprendizagem terciária. Em última análise, tais propostas atendem às metas de esclarecimento e de produção de conhecimentos socialmente relevantes.

Considerações finais

Este ensaio examinou os efeitos da modernidade líquida na reconfiguração do jornalismo e, com eles, impõe desafios à formação e à identidade profissional. Ao longo do texto, a fluidez social, tecnológica e laboral é compreendida como elemento central na reconfiguração do exercício do jornalismo e nas demandas que interpelam as agências formadoras.

O jornalismo contemporâneo está marcado por um cenário de instabilidades estruturais, mudanças na produção, circulação e reconhecimento público da atividade jornalística. A precarização do trabalho, aliada às mudanças introduzidas pelas TIC, produz um campo profissional no qual a identidade do jornalista se vê continuamente desafiada, tanto pelos novos modelos de atuação quanto pela multiplicidade de agentes que disputam autoridade e legitimidade na esfera pública.

Aos problemas de ordem prática que perpassam o jornalismo e suas interações, destacam-se o que se faz, suas razões e formas de agir que, por consequência, clamam por alternativas capazes de enriquecer e mudar a prática no processo formativo das identidades. Sua dinâmica carece de reformulação dos referenciais, oriundos da convicção de que o jornalista não se rende à história, mas trabalha para esclarecê-la e interferir nela. Por isso, os valores consagrados da objetividade, neutralidade, verdade, mediação e defesa do interesse público manifestam-se pela produção e difusão de conhecimento crítico emancipatório.

Do contexto sob as TIC e das mudanças operadas no jornalismo decorre um contexto formativo complexo, diversificado e mutável, com exigência de novas aprendizagens. No plano das aprendizagens, além das já consagradas, defende-se a necessidade da aprendizagem terciária, alinhada à teoria piagetiana do aprendizado autônomo, complexo, provisório, mas também passível de descartes e superações. No plano do ensino, no âmbito metodológico, destacam-se a natureza dialógica e libertadora de fundamentos freirianos e os processos associados aos conflitos cognitivos com fundamentos piagetianos e ao ciclo de aprendizagem experimental de Kolb e Kolb (2017). No plano curricular, defendem-se as alternativas de currículos rizomáticos e narrativos.

Aos desafios do ensino-aprendizagem do jornalismo, com a proposição de elementos teórico-pedagógicos críticos, visa-se à formação profissional contextualizada. As propostas apresentadas consideram os alunos em seus contextos e referenciais que, no diálogo, são confrontados aos problemas atuais e, dos docentes, exige-se o abandono da educação bancária/conferencista. Nessa tendência, o aluno não apenas reproduz o já conhecido e o que o professor já sabe e controla, mas provoca a elaboração conjunta de novos conhecimentos.

A necessária aprendizagem contínua, cada vez mais independente de instituições que forneçam conhecimentos atualizados para atender às mudanças sociais, tecnológicas e econômicas, sobressai como imperativa a aprendizagem terciária. A sua essência caracteriza-se pelo protagonismo e autonomia do sujeito para *desaprender*, superar o aprendido e *reaprender* constantemente. Assim, ela não depende diretamente *de* mestre/remetente/agente *para* aluno/destinatário/paciente, mas da atividade do sujeito em seus compromissos e relações de vida.

O aprendizado terciário equivale a uma revolução paradigmática que clama por conhecimentos pedagógicos que são mantidos à margem pela racionalidade instrumental. Ao adentrar os textos de Bauman e em sua maneira de se situar no presente, interroga-se o contexto do jornalismo e sua formação, capturando o transitório em uma nova maneira de situar o presente. A educação, em sua dimensão formadora, não é somente tarefa da escola e da universidade, mas de toda a estrutura da sociedade, da qual o jornalismo é parte.

As ideias delineadas por Bauman abrem espaço para autores que não são suficientemente compreendidos, como é o caso de Piaget e Paulo Freire. Em Piaget, sua epistemologia, com os aspectos funcionais internos que movem a aprendizagem, contribui para a autonomia intelectual, a adaptação a novas situações, incertezas e aprendizado ativo. Em Paulo Freire, a consciência crítica, o diálogo, a autonomia e a leitura problematizadora da realidade permitem enfrentar a fluidez do presente pela reflexão, participação, responsabilidade ética e capacidade de transformar contextos instáveis.

O jornalismo e o jornalista, com as metas de produzir conhecimentos socialmente compartilhados e fazer a mediação pública de informações, atuam criticamente na interpretação de discursos e acontecimentos sociais, funcionando, dessa forma, em pautas críticas e interpretativas que expressam sua natureza educativa.

Neste ensaio, argumenta-se que a formação é um dos requisitos necessários e de ordem interna, mas, por si só, insuficiente para vencer os desafios externos do jornalismo na modernidade líquida. Discussões e propostas como as das Diretrizes Curriculares demandam aprofundamentos para a superação dos problemas identitários e da formação, pois mudanças significativas advêm da superação do modelo formativo em *que* e *como* se aprende. Nesse contexto, a formação é uma condição necessária para os avanços esperados no jornalismo.

Assim, reafirma-se que formar jornalistas na contemporaneidade exige decisões que articulem flexibilidade curricular, aprendizagem terciária, aprendizagem crítica, integração teórico-prática, ética transversal, diálogo e avaliação permanente. São decisões que fortalecem a capacidade das instituições para formar profissionais capazes de sustentar o rigor informativo, o compromisso público e a relevância social do jornalismo em tempos líquidos.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALBUQUERQUE, A. de. A identidade jornalística no Brasil: algumas questões teóricas e metodológicas. **E-Compós**, Brasília, v. 1, p. 1-14, 2004. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.17>

ALBUQUERQUE, A. de. A obrigatoriedade do diploma e a identidade jornalística no Brasil: um olhar pelas margens. **Revista Contracampo**, Niterói, v. 14, p. 71-89, 2006. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i14.564>

ALDÉ, A.; CHAGAS, V. Blog de política e identidade jornalística (transformações na autoridade cognitiva e na relação entre jornal e leitor). In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 5., 2005. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Intercom, 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1479-1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2025.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200008>

ARAÚJO, T. M. S.; FERNANDES, H. L. Educação na era da pós-verdade: panoramas sobre a convergência entre a educação, a comunicação e as tecnologias na contemporaneidade cerceada pela desinformação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 789-797, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v50i2.82048>

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. 1. ed. 8. reimpr. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021a.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021b.
- BAUMAN, Z. **Para uma sociologia crítica**: um ensaio sobre o senso comum e a emancipação. São Paulo: UNESP, 2023.
- BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BAUMAN, Z.; MAURO, E. **Babel**: entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BERNARDI, A. J. B.; COSTA, A. L. V. Populismo e *fake news* na era da pós-verdade: comparações entre Estados Unidos, Hungria e Brasil. **Revista Cadernos de Campo**, Araraquara, v. 28, p. 385-412, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47284/2359-2419.2020.28.385412>
- BINDÉ, J. Complexidade e crise de representação. In: MENDES, C. (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 7-24.
- BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, [2013]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2025.
- CROCCO, F. L. T. Indústria cultural: ideologia, consumo e semiformação. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, São Cristóvão, v. XI, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2009.
- DAMASCENO, D.; LIMA, C. A construção da informação jornalística na pós-modernidade: hoaxes e ruídos da rede. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luís, v. 4, n. 8, p. 69-82, 2014.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELVAL, J. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DELVAL, J. La construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 9, p. 185-216, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.08.p185>
- DELVAL, J. Vygotski, Piaget: a formação do conhecimento e cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 89-126, 2001.
- DEVILLARD, V. Les trajectoires des journalistes détenteurs de carte de presse entre 1990 et 1998. La montée de la précarité. **Communication & Langages**, Paris, v. 133, p. 21-32, 2002. DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.2002.3152>
- EVANS, M. Doing it for real: a study of experiential and situated learning approaches in teaching journalism practic. **Journalism Education**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 49-58, 2019.

- FALCÃO ALVES, P. J. D. A. O novo paradigma digital: uma nova estrutura para os media. **Cultura Digital**, Algarve, v. 1, n. 3, p. 27-37, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23882/cdig.25178>
- FARINON, M. J. A educação sob os princípios da identidade e condição de agente: um diálogo com Bauman e Sen. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e25164, p. 1-15, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.25164.062>
- FERREIRA, D. P. D. C.; ROCHA, L. V. O *branded content* como estratégia de financiamento no webjornalismo: uma análise de conteúdo do estúdio folha. **Revista ALTERJOR**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 34-55, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-1507.v24i2p33-55>
- FERREIRA, S. V. Do projeto das DCNs a sua implantação: percepções sobre as transformações da identidade jornalística refletida nos TCCs. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 9, n. 25, p. 120-134, dez. 2019.
- FONSECA, A. A. D. A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 3, n. 13, p. 168-184, jul./out. 2013a.
- FONSECA, V. P. D. da S. Assessoria de imprensa não é jornalismo: conflito de interesses no Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros. **Famecos**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 711-729, set./dez. 2013b. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2013.3.14355>
- FONSECA, V. P. D. S. Questões sobre a identidade do jornalista contemporâneo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. V, n. 2, p. 129-140, jul./ dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-6924.2008v5n2p129>
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FRISQUE, C. Précarisation du journalisme et porosité croissante avec la communication. **Les Cahiers du journalisme**, [s. l.], v. 26, p. 94-115, 2014.
- FURLAN, C. C.; MAIO, E. R. Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. **Mediações**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 278-302, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2016v21n2p279>
- GALLO, S. Currículo (entre) imagens e saberes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2007, Santa Maria. **Anais eletrônicos** [...]. Santa Maria: UFSM, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2025.
- GARCÍA, R. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GEHLEN, S. T.; MALDANER, O.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas de situação de estudo: complementariedades e contribuições para a educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100001>
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>
- HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica I**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JENKINS, J. J.; CLARKE, T. Engaged Journalism: Using Experiential Learning Theory (ELT) for In-Class Journaling Activities. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 154-161, 2017.

KARTVEIT, K. Journalism teaching and experiential learning. **Journalism Research**, [s. l.], v. 2, p. 34-48, 2009. DOI: <https://doi.org/10.15388/zt/jr.2009.2.72>

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory as a guide for experiential educators in Higher Education. **ELTHE: A Journal for Engaged Educators**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 7-44, 2017. DOI: <https://doi.org/10.46787/elthe.v1i1.3362>

LELO, T. V. A precarização das condições de trabalho dos jornalistas de São Paulo segmentada por faixas etárias: Uma identidade profissional em risco? **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 243-261, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.146626>

LOPES, F. L. Jornalismo: uma profissão em crise? **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 24, p. 58-72, jan./jun. 2011.

MAFFESOLI, M. Considerações epistemológicas sobre a fractalidade. In: MENDES, C. (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 171-182.

MARCHETTI, D. Les sous-champs spécialisés du journalisme. **Réseaux**, Mons, v. 111, n. 1, p. 22-55, 2002. DOI : <https://doi.org/10.3917/res.111.0022>

MICK, J. Trabalho jornalístico e convergência digital no Brasil: um mapeamento de novas funções e atividades. **Pauta Geral**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 15-37, 2015.

MICK, J.; LIMA, S. **Perfil do jornalista brasileiro – Características demográficas, políticas e do trabalho jornalístico em 2012**. Florianópolis: Insular Livros, 2013.

NASCIMENTO, L. C. Um diploma em disputa: a obrigatoriedade do diploma em jornalismo no Brasil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 141-150, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v14i1.15688>

NONATO, C. Da redação aos *blogs*: a busca por novos arranjos econômicos e alternativas ao trabalho jornalístico. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2018. DOI: DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2018.1.28086>

OLIVEIRA, E. B. de. Jornalismo e modernidade conservadora: impactos das transformações tecnológicas no desenvolvimento da imprensa brasileira. **Revista Dito Efeito**, Curitiba, v. 16, n. 27, p. 45-58, jan./jun. 2025.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogênese e História das Ciências**. 1. ed. Lisboa: Dom quixote, 1987.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 137, n. 39, p. 661-684, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>

RODRIGUES, L. P. R.; BALDI, V.; GALA, A. D. C. O. S. Mobile journalism: the emergence of a new field of journalism. **Brazilian Journalism Research**, [s. l.], v. 17, p. 280-305, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25200/BJR.v17n2.2021.1368>

ROSSO, A. J.; BECKER, F.; TAGLIEBER, J. E. A produção do conhecimento e a ação pedagógica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 63-81, 1998.

ROSSO, A. L. D.; MICK, J. Trajetórias profissionais de assessores de imprensa e jornalistas de mídia. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-14, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.38661>

RUBLESCKI, A. A crise de identidade do Jornalismo. **Observatório da Imprensa**, [s. l.], 4 jun. 2013. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/_ed749_a_crise_de_identidade_do_jornalismo/#top. Acesso em: 23 dez. 2025.

RUELLAN, D. Corte e costura do jornalismo. **Libero**, São Paulo, ano IX, n. 18, p. 31-40, dez. 2006.

SANTOS, I. A. D. C. O que pode um currículo rizomático? **Periferia: educação, cultura & comunicação**, Duque de Caxias, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.42338>

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIEIRA, D. S.; CHRISTOFOLETTI, R. Métricas, ética e “cultura do clique” no jornalismo online brasileiro: o caso de resistência do nãofo.de. **Estudos de Jornalismo**, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 74-87, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2237-9967.2015v4n1p74-87>

Recebido em 31/03/2025

Versão corrigida recebida em 18/12/2025

Aceito em 19/12/2025

Publicado online 31/12/2025