



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARYANA SCHMIDT PINTO

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO NA
MODALIDADE EAD:
um estudo nas Universidades Comunitárias de Santa Catarina**

**ITAJAÍ
[2025]**

MARYANA SCHMIDT PINTO

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO NA
MODALIDADE EAD:**
um estudo nas Universidades Comunitárias de Santa Catarina

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Acadêmico em Educação da
Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador/a: Profa. Dra. **Ediene do Amaral
Ferreira**

**ITAJAÍ
[2025]**

MARYANA SCHMIDT PINTO

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO NA
MODALIDADE EAD:**

um estudo nas Universidades Comunitárias de Santa Catarina

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Currículo

Itajaí, 14 de fevereiro de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ediene do Amaral Ferreira
UNIVALI – Orientador

Profa. Dra. Elaine Cristina da Silva Martins
UNIVALI

Prof. Dr. Sandro Galarça
FURB

Dedico esta dissertação à família: aos meus pais, Roselaine e Vanderson, pelo amor incondicional; à minha irmã, Alice, por sempre acreditar em mim; e ao Alison, pela cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roselaine, por tantos livros que fizeram parte da minha vida, e Vanderson, por tanto apoio ao longo dos anos. À minha irmã, Alice, por sempre confiar e acreditar em mim. Ao Alison, por estar ao meu lado em cada linha escrita.

Agradeço aos amigos e aos colegas do mestrado que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada, compartilhando apoio, motivação e aprendizados valiosos.

Aos professores que, desde a alfabetização até o mestrado, contribuíram com seus ensinamentos e dedicação para a minha formação acadêmica e pessoal.

À minha orientadora, pela parceria e pelo incentivo constante, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos aqueles que, de alguma forma, me apoiaram neste processo, seja com palavras de encorajamento, gestos de solidariedade ou compreensão nos momentos mais desafiadores.

A todos, meu sincero agradecimento.

“Que, finalmente, o outro entenda que mesmo se às vezes me esforço, não sou, nem devo ser, a mulher-maravilha, mas apenas uma pessoa: vulnerável e forte, incapaz e gloriosa, assustada e audaciosa - uma mulher”.

- Lya Luft (2005 p. 20).

RESUMO

A problemática central se refere à forma como os currículos dos cursos de formação superior em Jornalismo são organizados ao formato a distância, ao se considerar a qualidade da formação e a inserção tecnológica no ensino. O estudo está vinculado à linha de pesquisa de Políticas para a Educação Básica e Superior, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali. A questão principal discute como os currículos desses cursos estão estruturados, cujo objetivo geral aborda a caracterização desses currículos e, especificamente, mapear as instituições que ofertam o Jornalismo na modalidade EaD dentro das Universidades Comunitárias de Santa Catarina, descrever os princípios que orientam esses cursos e avaliar sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O estudo adota uma abordagem qualitativa que utiliza a análise documental (Minayo, 2006), entrevista semi estruturada (Minayo, 2006) e triangulação de dados (Jensen; Jankowski, 1993) como metodologias, ao passo que respeita as normas éticas vigentes. Teoricamente, fundamenta-se nas discussões sobre currículo e Educação a Distância, ao dialogar com autores como Sacristán (2013). Os resultados preliminares indicam que a instituição analisada possui diferentes níveis de aderência às DCNs, e que a inserção tecnológica ainda enfrenta desafios. Ademais, a pesquisa contribui para a reflexão sobre o impacto do Ensino a Distância na formação de jornalistas e a atuação do currículo nesse contexto.

Palavras-chaves: Currículo; Ensino EaD; Curso de Jornalismo.

ABSTRACT

The central issue studied in this work is how the curricula of higher education programs in Journalism are structured in the distance learning format, focusing on the quality of education provided, and the integration of technology in teaching. This study is linked to the line of research Policies for Basic and Higher Education, within the Graduate Program in Education at the Universidade do Vale do Itajaí (Univali). The main research question examines how the curricula of these programs are structured, with the general objective of characterizing them and, more specifically, mapping the institutions that offer Journalism in the distance learning modality, among the Community Universities of the state of Santa Catarina, describing the guiding principles of these programs, and assessing how far they are aligned with the National Curricular Guidelines (*Diretrizes Curriculares Nacionais* - DCNs). This study adopts a qualitative approach, using document analysis (Minayo, 2006), semi-structured interviews (Minayo, 2006), and data triangulation (Jensen & Jankowski, 1993) as methodologies, while adhering to current ethical standards. Theoretically, it is grounded in discussions on curriculum and Distance Education, engaging with authors such as Sacristán (2013). The preliminary results indicate that the institution studied shows varying levels of adherence to the DCNs and that it still faces challenges when it comes to technological integration. This research contributes to the reflection on the impact of Distance Education on journalism training, and the role of the curriculum in this context.

Keywords: Curriculum; Distance Education; Journalism Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As cinco gerações do Ensino a Distância.....	64
Figura 2 - Oferta de cursos por correspondência.....	71
Figura 3 - Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2014/2021.....	92
Figura 4 - Evolução do número de cursos de graduação a distância - Brasil 2000/2021.....	94
Figura 5 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo.....	97
Figura 6 - Mapa com as universidades que integram a Acafe em Santa Catarina.....	122
Figura 7 - Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Humanística.....	141
Figura 8 - Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Específica.....	145
Figura 9 - Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo.....	149
Figura 10 - Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Contextual.....	151
Figura 11 - Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Profissional.....	155
Figura 12 - Trecho do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Jornalismo, na modalidade Bacharelado, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, detalhando o Projeto Integrador.....	156
Figura 13 - Trecho do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Jornalismo, na modalidade Bacharelado, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, detalhando o Estágio Curricular.....	158

Figura 14 - Trecho do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Jornalismo, na modalidade Bacharelado, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, detalhando a interdisciplinaridade.....	161
Figura 15 - Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Processual.....	162
Figura 16 - Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Prática Laboratorial.....	172
Figura 17 - Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo.....	179
Figura 18 - Organização dos módulos nos cursos a distância na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de IES e de matrículas, em cursos de graduação, por organização acadêmica - Brasil 2021.....	43
Tabela 2 - Número de vagas em cursos de graduação, por modalidade de ensino e tipo de vaga, segundo a categoria administrativa.....	94
Tabela 3 - Os 10 maiores cursos de graduação, por modalidade e rede de ensino.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão dos achados que envolvem pesquisas já realizadas acerca da temática.....	23
Quadro 2 - Achados principais dos estudos precedentes.....	24
Quadro 3 - Sistematização das principais características das Teorias de Currículo.....	49
Quadro 4 – IES da Acafe.....	112
Quadro 5 - Critérios de inclusão e exclusão das universidades analisadas.....	123
Quadro 6 - IES da Acafe que ofertam o curso de Jornalismo (independente da modalidade) e sua classificação no e-MEC.....	123
Quadro 7 - Componentes da Diretriz Curricular Nacional.....	129
Quadro 8 - Disciplinas do Curso de Jornalismo EaD da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe com a carga horária correspondente.....	134
Quadro 9 - Carga horária de cada eixo fundamental do Currículo do Curso de Jornalismo EaD com base nas disciplinas ofertadas.....	137
Quadro 10 - Eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Jornalismo, explicação de cada eixo e exemplos aplicados no PPC do curso de Jornalismo a distância da Uniarp.....	173
Quadro 11 - Quadro com as IES da Acafe que ofertam o curso de Jornalismo e sua respectiva carga horária.....	181

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT - Associação Brasileira da Teleducação
Acafe - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
Acijo - Associação Caçadoreense de Imprensa
Amarp - Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC - British Broadcasting Corporation
Capes - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE - Comunidade Europeia
CEAD - Centro de Educação Aberta e a Distância
CES - Câmara de Educação Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica
Ciespal - Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPC - Conceito Preliminar de Curso
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD - Ensino a Distância
Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
Fiesc - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
Fearpe - Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe
Fenaj - Federação Nacional dos Jornalistas Profissionais
Fenic - Federação das Fundações Educacionais do Contestado
Funiarp - Fundação Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Furb - Universidade Regional de Blumenau
IA - Inteligência Artificial
IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IEL - Instituto Evaldo Lodi
IES - Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto Federal
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB - Instituto Universal Brasileiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NDE - Núcleo Docente Estruturante
OMS - Organização Mundial da Saúde
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PUC - Pontifícia Universidade Católica
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc - Serviço Social de Comércio
Sirena - Sistema Rádio Educativo Nacional
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
Udesc - Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF - Universidade do Distrito Federal
UNAR - Universidade do Ar
UnB - Universidade de Brasília
UnC - Fundação Universidade do Contestado
Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp - Universidade Estadual Paulista
Uniarp - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Unibave - Centro Universitário Barriga Verde
Unochapecó - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Unidavi - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Unifebe - Centro Universitário de Brusque

Unifei - Universidade Federal de Itajubá

Uniplac - Universidade do Planalto Catarinense

Univali - Universidade do Vale do Itajaí

Univille - Universidade da Região de Joinville

Unoesc - Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS.....	22
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
2.2.1 O currículo na universidade: um espaço epistêmico.....	34
2.2.1.1 Teorias de Currículo e sua concepção enquanto norteador educacional.....	46
2.2.1.2 O nascimento do currículo na modalidade de Ensino a Distância.	51
2.2.2 Ensino a Distância: dos postais à multimídia globalizada.....	62
2.2.2.1 O estudo por correspondência e a primeira fase do EaD.....	69
2.2.2.2 Transmissão audiovisual e a segunda fase do EaD.....	71
2.2.2.3 Universidade Aberta e a terceira fase do EaD.....	74
2.2.2.4 Teleconferência e a quarta geração do EaD.....	77
2.2.2.5 Aulas virtuais e a quinta fase do EaD.....	78
2.2.2.6 EaD no Brasil: do Golpe à regulação.....	83
2.2.3 Currículo no Jornalismo: a construção do conhecimento na formação profissional do jornalista.....	95
2.2.3.1 Primeiro modelo de currículo para Jornalismo: o currículo mínimo.....	100
2.2.3.2 Segundo modelo de currículo: do Jornalismo a Comunicação	103
2.2.3.3 Novo currículo mínimo e o fim da formação polivalente: o início das Diretrizes Curriculares.....	106
3 METODOLOGIA.....	114
3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	114
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	121
3.3 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS.....	130
4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	133
4.1 CURRÍCULO DA UNIARP: O ENSINO DE JORNALISMO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS.....	133
4.2 UMA PARTICULARIDADE NO CURRÍCULO: O PROJETO INTEGRADOR.	182
4.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO EAD.....	186
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo surge a partir da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, que, ao longo de sua formação e prática no campo educacional, desenvolveu um interesse pelas transformações no ensino superior, em especial, no contexto do Ensino a Distância (EaD) na formação do profissional jornalista. Essa modalidade tem se consolidado como uma ferramenta fundamental para democratização do ensino no Brasil, ao ampliar o acesso à educação e promover a inclusão de diversos grupos sociais. Logo, nesse contexto imerso em tais mudanças, busca-se compreender de forma mais profunda o impacto do EaD na formação de profissionais, especialmente na área do Jornalismo¹, que demanda habilidades práticas e teóricas em um ambiente de rápida evolução tecnológica.

A Revolução Digital, iniciada no final dos anos 1950 e também conhecida como Terceira Revolução Industrial (CASTELLS, 2006), trouxe profundas mudanças para a sociedade contemporânea, especialmente com a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essas tecnologias remodelaram os parâmetros de comunicação, relacionamento e aprendizado, tendo a Internet e os dispositivos digitais como principais catalisadores dessas transformações.

No Brasil, o ensino superior passou por diversas modificações estruturais, particularmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que orienta as instituições de ensino a adaptar seus currículos e metodologias às novas demandas da sociedade. A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem as bases para a organização dos cursos de graduação, com foco na promoção de uma formação de qualidade que atenda tanto às necessidades acadêmicas quanto profissionais. O currículo, entendido como um conjunto de práticas pedagógicas e experiências que orientam o percurso formativo dos estudantes (Sacristán, 2013), deve estar alinhado às exigências legais e às demandas da sociedade contemporânea, especialmente no contexto do ensino superior.

¹ A palavra "Jornalismo" é apresentada com inicial maiúscula como forma de evidenciar a valorização e a importância atribuídas ao campo profissional.

No ambiente educacional, o EaD se destacou como uma ferramenta eficaz para democratizar o acesso à educação, principalmente no ensino superior, onde tem se expandido significativamente. Essa modalidade é regulamentada no Brasil pelo Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005², que define suas diretrizes e orienta sua aplicação em sala de aula como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Esse método se caracteriza por uma mediação pedagógica que ocorre por meio de tecnologias digitais, ao passo que permite que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de forma não presencial (Moore; Kearsley, 2007). Logo, aumenta-se os modelos de práticas educativas, ao possibilitar a utilização de ferramentas que eliminam as barreiras geográficas limitantes e oportunizar a inclusão de localizações e classes sociais. Assim, democratiza-se o acesso à educação:

Uma característica especial da Educação a Distância e talvez daquilo que a maioria das pessoas considera quando pensa sobre Educação a Distância é a capacidade de uma instituição ou organização proporcionar acesso à educação a alguns alunos que, de outra forma, não poderia obtê-la. [...] o acesso é até mais importante para determinados tipos de alunos: deficientes, idosos ou que moram em áreas rurais ou remotas (Moore; Kearsley, 2007, p. 178).

Ao longo das últimas décadas, o EaD no Brasil é utilizado tanto como um modelo transmissor de conhecimento quanto como uma metodologia propositiva, que incentiva o protagonismo dos estudantes (Moran, 2015). O ambiente virtual, facilitado pelas TICs, promove o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que se tornam responsáveis por seu percurso formativo. No entanto, o crescimento do EaD também levanta questionamentos sobre a qualidade do ensino oferecido, especialmente em cursos que exigem uma formação mais prática, como o Jornalismo.

Entre os anos de 2011 e 2021, o número de estudantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de Educação a Distância, aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de estudantes que ingressaram em cursos presenciais diminuiu 23,4%. Os dados fazem parte dos resultados do

² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-norma-atualizada-pe.html>. Acesso em 17 de abr. de 2024.

Censo da Educação Superior 2021³, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação, os quais refletem a expansão do Ensino a Distância no Brasil.

Essa expansão ilustra a funcionalidade do EaD em superar barreiras geográficas e sociais, ao promover uma inclusão educacional mais ampla. No entanto, a qualidade dos cursos ofertados a preços mais baixos por algumas instituições tem sido alvo de críticas, com discussões sobre a sustentabilidade desse modelo no longo prazo.

Com base nesse contexto, a presente pesquisa busca analisar os currículos dos cursos de graduação em Jornalismo na modalidade EaD, ofertados pelas Universidades Comunitárias de Santa Catarina. A investigação está inserida na linha de pesquisa de Políticas para a Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), no campus de Itajaí, em Santa Catarina, cujo objetivo é caracterizar esses currículos, sua adequação às DCNs e eficácia na formação de profissionais qualificados para atuar no mercado contemporâneo.

Diante do exposto, elege-se como questão problema: como se estruturam os currículos dos cursos de Jornalismo, ofertados na modalidade EaD, nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior de Santa Catarina? Já em relação ao objetivo geral, a pesquisa se desenvolve a fim de caracterizar os currículos dos cursos de graduação em Jornalismo na modalidade de Educação a Distância nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior em Santa Catarina.

Para alcançar este propósito, são estabelecidos três objetivos específicos: mapear as Universidades Comunitárias catarinenses que ofertam o curso de Jornalismo na modalidade EaD; descrever os princípios norteadores para esses cursos, conforme as (DCNs); e avaliar os projetos curriculares das instituições comunitárias em relação às DCNs, com o intuito de compreender suas adequações e desafios.

A relevância científica e prática desta pesquisa reside na compreensão e na análise crítica sobre a Educação a Distância (EaD), especialmente no que tange ao seu impacto na formação de profissionais e à acessibilidade

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/2021>. Acesso em 17 de abr. de 2024.

proporcionada por essa modalidade. Segundo Moran (2013), a EaD oferece um ambiente onde os alunos podem discutir ideias e construir conhecimento, com o suporte de professores e tutores, independentemente da localização.

Essa configuração tem permitido o aumento do acesso ao ensino superior, ao favorecer a inclusão social e melhorar as condições de vida, bem como o desenvolvimento de novas tecnologias e métodos educacionais. De acordo com dados do Censo da Educação Superior, essa modalidade tem se consolidado, com 65% dos novos estudantes no Brasil que optam pelo EaD em 2021 (Inep, 2022), e tais dados apontam a importância de estudos que investiguem a construção curricular em cursos de graduação EaD.

Dessa forma, o Ensino a Distância se posiciona como um elemento fundamental dos sistemas de ensino, ao atuar na democratização da educação e na ampliação da eficácia no processo de aprendizagem. No contexto catarinense, destaca-se a importância de pesquisar essa modalidade nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior, que integram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), uma rede que concentra as principais universidades comunitárias do estado e promove a formação e a extensão universitária para as comunidades.

A estrutura do trabalho se desenvolve a partir de um embasamento teórico que traz o Estado da Arte, com a seleção dos principais artigos, dissertações e teses sobre o tema. Em seguida, a fundamentação teórica aborda o currículo e o Ensino a Distância (SACRISTÁN, 2013), especialmente no campo do Jornalismo, e explora a universidade como um espaço de ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2011). O texto também contempla uma análise das cinco fases do Ensino a Distância no contexto global, ao remontar a contextualização histórica dessa modalidade no Brasil (MOORE e KEARSLEY, 2007), e o desenvolvimento do currículo superior para a formação de jornalistas, à luz das DCNs (BRASIL, 2013).

Na metodologia, delimita-se a Acafe e os cursos de graduação em Jornalismo na modalidade EaD como escopo da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica e de entrevista semiestruturada (MINAYO, 2006), e analisados por meio da Análise de Dados (TRIVINÕS, 1987), com o intuito de cruzar informações e comparar com as diretrizes educacionais

vigentes. Essa abordagem metodológica visa proporcionar uma visão crítica e aprofundada sobre os currículos de Jornalismo EaD e como as instituições comunitárias têm respondido às novas demandas.

No capítulo seguinte, será apresentada a revisão de literatura, que compreende o levantamento dos estudos relacionados ao tema e a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa. Serão discutidos os principais conceitos, abordagens e contribuições de autores que analisam a temática, com o objetivo de estabelecer o referencial teórico necessário para sustentar as análises e reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS

No Ensino a Distância, por definição, o aluno e o professor se encontram em diferentes espaços físicos e dependem de alguma ferramenta tecnológica para estabelecer o percurso de ensino-aprendizagem comum na área da educação. Essa afirmação é endossada por Moore e Kearsley (2007, p. 02):

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Moore e Kearsley (2007) realizam uma revisão histórica sobre o desenvolvimento do Ensino a Distância como instrumento integrativo de ensino. A análise aborda o contexto histórico em que essa modalidade educativa surgiu, destacando seus principais marcos evolutivos. Além disso, os autores enfatizam como o Ensino a Distância tem se perpetuado ao longo dos anos, consolidando sua presença nos ambientes educacionais de forma crescente.

No Brasil, o número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a marca de 3 milhões de ingressantes em 2022. Os dados foram divulgados pelo Censo da Educação Superior 2022⁴, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC). Com base nesse novo modelo, percebe-se que o EaD, apesar de regulamentado e presente na realidade do ensino brasileiro, é subestimado, uma vez que há pré-conceitos estabelecidos em relação à diversos aspectos, com foco na construção metodológica do ensino.

A partir dessa realidade, desenvolveu-se uma revisão de literatura para compreender as percepções, focos de análise e pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, com base no recorte temático pré-estabelecido, ao englobar dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação, além de

⁴ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022>. Acesso em 19 fev. 2024.

artigos revisados por pares sobre o enfoque “Currículo nos cursos de graduação em Jornalismo ofertados na modalidade EaD” encontrados, na busca integrada no Acervo Univali, Portal CAPES, EBSCO, Biblioteca A, Saraiva, Vlex, Portal de Periódicos Univali, Scielo Livros, Scielo Periódicos, Diretórios de Acesso Aberto e Repositórios Internacionais de Teses e Dissertações, com recorte entre os anos de 2017 e 2023.

Para garantir a qualidade e a relevância das fontes utilizadas nesta dissertação, foi realizado um levantamento bibliográfico que seguiu critérios rigorosos de inclusão e exclusão. A seleção dos estudos foi impulsionada pela necessidade de encontrar produções científicas que abordassem diretamente os currículos de cursos de Jornalismo ofertados na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior de Santa Catarina. O Quadro 1, a seguir, apresenta os critérios que nortearam o processo de busca, além de um resumo dos principais estudos encontrados, que contribuíram para a construção da fundamentação teórica e análise crítica deste trabalho:

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão dos achados que envolvem pesquisas já realizadas acerca da temática.

Critério	Descrição
Critérios de inclusão	
Data de publicação	Estudos publicados entre janeiro de 2017 e abril de 2023, que abordam o currículo dos cursos de jornalismo na modalidade EaD (período que oferece um recorte sobre o cenário antes da Pandemia de Covid-19 e após o decreto da Pandemia)
Idiomas	Publicações em português, inglês e espanhol
Tipos de documentos	Artigos científicos analisados por pares, dissertações e teses
Relevância da temática	Estudos que abordam diretamente o currículo de cursos de jornalismo no contexto do ensino a distância ou ensino superior
Palavras-chave	Termos como “Currículo”, “jornalismo/ensino de jornalismo/graduação em jornalismo”, além de “Ensino EaD/Ensino a Distância”, com variações conforme a busca a fim de garantir resultados refinados que se relacionem com as temáticas abordadas
Critérios de exclusão	
Data de publicação	Estudos publicados antes de janeiro de 2017 foram excluídos

Tipos de documentos	Resenhas de livros, editoriais, documentos de opinião, monografias e artigos não revisados por pares foram excluídos dos achados
---------------------	--

Fonte: A autora (2025).

Para embasar teoricamente a presente pesquisa, foi realizado um levantamento dos principais trabalhos relacionados à temática dos currículos dos cursos de Jornalismo na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Essas análises foram selecionadas com base nos critérios de inclusão e exclusão já citados, ao abordar a relevância da temática e a adequação metodológica às diretrizes da pesquisa.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os principais resultados, com autores, ano de publicação, instituições de ensino analisadas e as principais contribuições de cada estudo para o campo do currículo no EaD. Esses apontamentos fornecem interpretações a respeito das práticas curriculares no contexto das Instituições Comunitárias de Ensino Superior de Santa Catarina:

Quadro 2: Achados principais dos estudos precedentes.SSS

Ano	Instituição ou Publicação	Estudo	Autor(es)	Principais contribuições
2020	Comunicação & Sociedade.	Por uma nova "pedagogia" do Jornalismo: repensando o Projeto Político-Pedagógico da Universidade Estadual Paulista.	Angela Maria Grossi e Gabriel Henrique de Oliveira Lopes	O artigo aborda o processo de mudança do projeto pedagógico do curso de jornalismo com base nas Diretrizes Nacionais Curriculares, na Universidade Estadual Paulista, que aponta as mudanças pelas quais o ensino de jornalismo passou.
2020	ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação.	O Ensino Superior – caminhos, consensos e dissensos.	Luiz Fernando Miguel Lopes, Randal Guimarães Nogueira Júnior e Lúcio Mauro da Cruz Tunice	O artigo reflete sobre o Ensino Superior no contexto atual com melhorias que envolvem o ensino, pesquisa e extensão e incluem o papel do Poder Público na garantia da qualidade e oferta do Ensino Superior.

2021	Revista ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação.	Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: trânsitos e diálogos na consolidação de um campo.	Carla Felix	O artigo refaz o histórico debate que envolve a relação entre Mídia e Educação, por meio de uma revisão bibliográfica.
2022	Acta Scientiarum: Education.	Gestão inovadora no contexto da cultura digital: reflexões a partir de múltiplos olhares.	Josiane Carolina Soares Ramos Procasko e Lucia Maria Martins Giraffa	O artigo aborda a cibercultura e suas implicações na gestão de instituições educacionais, com uma investigação sobre os desafios da cultura digital.

Fonte: A autora (2025).

Os estudos selecionados para compor esta pesquisa forneceram uma base para a análise do currículo de Jornalismo na modalidade EaD. As publicações identificadas, especialmente as que focam em instituições comunitárias e na estruturação dos currículos EaD, revelaram padrões e desafios que serão discutidos ao longo dos próximos capítulos.

A partir dos resultados apresentados, organizou-se os conteúdos que envolvem a temática apresentada em quatro categorias principais: 1) “Educação e comunicação”; 2) “Educação, ensino EaD e tecnologia”; 3) “Jornalismo e currículo”; 4) “Educação no Ensino Superior”.

Os conceitos de tecnologia perpassam a grande maioria dos materiais selecionados, o que torna necessário compreender sua participação nesse contexto. O ideal de Internet nasceu durante a Guerra Fria para atuação militar no conflito, o que permitiu que a comunicação fosse mantida em caso de ataques inimigos. Durante as décadas de 1970 e 1980, além de ser utilizada para fins militares, a Internet também foi um importante meio de comunicação acadêmico.

As primeiras comunidades *online* surgiram nos anos de 1970, nos Estados Unidos, e buscavam a experimentação da comunicação em rede por meio dos computadores conectados, com base nas possibilidades da Internet globalizada pós-Revolução Digital. Com a popularização de espaços digitais (MATTAR, 2011), esse ambiente possibilitou o acesso instantâneo à informação atualizada, as tecnologias extrapolaram os limites físicos da sala de aula e favoreceram o

processo de aprendizagem virtual.

A partir dessa realidade, faz-se necessário construir a análise do modelo de Ensino a Distância, com base no desenvolvimento de metodologias e linguagens específicas para esse meio, ao ignorar o viés adaptativo da modalidade presencial e partir para a prática construída para o cenário EaD. Essa característica esteve presente na grande maioria dos materiais científicos produzidos que envolvem a temática do currículo nos cursos de graduação em Jornalismo ofertados na modalidade EaD, principalmente, embasados em debates, análises e abordagens construtivas sobre esse tema.

Entre as temáticas dos conteúdos selecionados, que seguem os critérios previamente descritos, destaca-se a categoria “Educação e Comunicação”. Essa categoria reúne análises sobre os caminhos da educação superior dentro de uma abordagem ampla, que integra diferentes perspectivas sobre ações, iniciativas, linhas de pesquisa e estratégias que evidenciam a relação entre comunicação e educação nesse nível de ensino.

Nessa categoria, o artigo *Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: trânsitos e diálogos na consolidação de um campo*, Felix (2021) se destaca por trazer um panorama histórico que relaciona os conceitos de Mídia e Educação a partir dos anos 1980, por meio de uma revisão bibliográfica dos documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e pela Comunidade Europeia (Unesco).

A partir desse remonte, a autora reflete sobre as novas configurações da comunicação em seu âmbito cultural e político, ao pontuar os desafios desses campos no contexto atual. Essa análise é ressaltada ao abordar as dificuldades de implementação de currículos com características do letramento midiático e informacional, na perspectiva presente na Base Nacional Comum Curricular brasileira.

A autora (Felix, 2021) combina esses fatores com a necessidade de criação de políticas públicas no Brasil voltadas à formação de professores e a baixa confiabilidade da mídia profissional no cenário de polarização. Em quesitos metodológicos, a revisão bibliográfica de documentos, característica comum do artigo referenciado acima, fez-se presente em diversos outros artigos que abordam a temática “educação e comunicação”, um dos eixos de conteúdo que

foram destacados.

Os materiais avaliados pelos autores desses artigos trazem uma diversidade de conteúdo, que envolvem desde materiais de rede social a documentos em fase de revisão de literatura, além da análise de dados, que se relaciona com outros recursos metodológicos como a entrevista.

A segunda categoria na qual se apoiou a revisão de literatura envolve o tema “Educação, ensino EaD e tecnologia”, na qual foram selecionadas duas teses, cinco dissertações, além de 13 artigos avaliados por pares que englobam essa temática no contexto global do tema “o Currículo nos cursos de graduação em Jornalismo ofertados na modalidade EaD”.

A ampliação do conhecimento acumulado pela sociedade tem sido expressiva nos últimos tempos e, por meio da Internet, os indivíduos possuem um acesso muito maior às informações, de maneira extremamente rápida. O artigo de Procasko e Giraffa (2022), intitulado *Gestão inovadora no contexto da cultura digital: reflexões a partir de múltiplos olhares*, abordou o campo da cibercultura e suas implicações para a gestão de instituições educacionais, em decorrência da emergência da cultura digital.

Nesse mesmo viés, as relações de ensino e aprendizagem são apresentadas em uma grande quantidade de artigos, como resquícios inatos à própria humanidade e como objetos de análise em outros artigos que corroboram com a temática geral. Esse aspecto adquiriu cada vez mais importância, com o ensino relacionado a um elemento irrestrito à sala de aula e única fonte de aprendizagem.

Em *Campus Virtual numa Universidade de EaD: a perspectiva tecnológica*, com autoria de Rocio (2022) há uma reflexão extensa sobre as percepções de que a tecnologia está cada vez mais inserida a motivar a transformação digital do ensino tradicional, ao abordar a importância de eventos como a pandemia de COVID-19⁵ nesse processo de aceleração da inserção das tecnologias digitais no contexto global educacional.

Ao final do artigo, o autor analisa os caminhos futuros da educação aliada

⁵ Conforme Silva (2022), a pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. A doença espalhou-se globalmente, com impactos profundos na saúde, economia e sistemas sociais, com mais de 6,9 milhões de mortes confirmadas até seu término oficial, declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em maio de 2023.

à tecnologia, que envolve os contextos e realidades, ao integrar os processos do ensino presencial ao EaD. A ideia defendida pelo autor se relaciona com Piletti (1997), pois, para ser uma situação de ensino e aprendizagem, é necessária uma atitude científica diante da realidade e esta postura é a geradora do progresso tecnológico e educacional.

A partir dessa perspectiva, ensinar está diretamente ligado a orientar, estimular e relacionar, uma associação direta com o papel do professor em sala de aula como um ator-mentor nesse processo de ensino e aprendizagem. Dimenstein (1999) retoma, nesse mesmo sentido, a base teórica e a capacidade de comunicar-se com esse indivíduo que aprende, uma vez que o professor é a figura que possui o conhecimento.

Coelho (2022) analisa os fatores que influenciam o desenvolvimento de disciplinas a distância, conforme a opinião dos discentes, por meio de um estudo baseado em publicações científicas sobre essa modalidade de ensino. O autor também busca verificar esses fatores diretamente no contexto do objeto de estudo: os cursos de Engenharia da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), no campus de Itabira (Minas Gerais). Os cursos analisados incluem Engenharia Ambiental, de Mobilidade, de Computação, de Controle e Automação, de Materiais, de Produção, de Saúde e Segurança, Elétrica e Mecânica.

No decorrer do artigo assinado por Coelho (2022), há um levantamento de critérios que envolvem o papel desse professor, como as competências técnicas e sua capacidade para atuar nessa modalidade de ensino, além do interesse pessoal do discente pela disciplina, o material didático e as plataformas de ensino utilizadas. Segundo a autora, esses são os pontos mais importantes a serem considerados na implantação de disciplinas a distância, de acordo com a visão dos discentes.

Aqui, o artigo de Procasko e Giraffa (2022) se faz presente novamente, pois suas contribuições se relacionam, até certo ponto, ao papel do professor nesse contexto. A maioria dos gestores das instituições educacionais foram formados por uma metodologia geral que evita a inclusão das tecnologias digitais em sua formação inicial.

A partir dessa afirmação, faz-se necessário lembrar que a Educação a Distância pode ser compreendida em um contexto mais amplo, ao trazer a

integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos processos educacionais, como oportunizador democrático do acesso à educação.

O artigo de Silva (2017), que envolve o eixo temático “Educação, Ensino EaD e Tecnologia”, analisa e identifica as particularidades das licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB), em formato metodológico de estudo de caso. A partir dessa perspectiva, o autor busca alterar o modelo de transferência de informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência, com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas a distância. Nesse contexto, a pesquisa avaliou que a indução do modelo organizacional para EaD não potencializou o modelo organizacional da Instituição de Ensino Superior quanto à transferência de informação nas licenciaturas a distância.

Considerada a partir desta perspectiva mais ampla, o Ensino a Distância é apenas uma das modalidades possíveis de oferta e de formação profissional, que proporciona os eixos fundamentais da educação: a pesquisa. Os diferentes meios técnicos que o avanço tecnológico disponibiliza para a sociedade são ferramentas que devem ser utilizadas de modo crítico, competente e criativo.

No ambiente atual, caracterizado por realidades modernas e globalizadas, observa-se um avanço significativo na utilização imersiva das TIC. Esse movimento reflete um processo amplo e complexo, que Giddens (1994, p. 27) descreve como uma “tecnificação intensa da vida humana”. A definição ressalta a influência cada vez mais profunda da tecnologia nas dinâmicas sociais, ao evidenciar sua capacidade de moldar interações, práticas culturais e processos educacionais.

Essas mudanças em diversos aspectos, nos processos econômicos, na organização e gestão das atividades, no acesso ao mercado de trabalho e de consumo, além de impactar cada vez mais na cultura midiática globalizada, também reflete nos sistemas educacionais e nas novas funções e desafios.

A reconstrução do sistema educacional, fundamentada nas novas realidades sociais, exige uma abordagem responsiva às demandas emergentes. Nesse processo, a flexibilidade dos currículos educacionais e metodológicos torna-se essencial, conforme destacado por Blandin (1990) e Trindade (1992) na literatura que aborda esse contexto. Essas necessidades visam alinhar a

educação às transformações sociais, que promovem uma formação mais dinâmica e relevante.

No âmbito educacional da contextualização dos currículos atuais, o conceito criado pelo grupo de Bloom (1974) propõe que os currículos sejam organizados no objetivo de criar uma conexão lógica entre as disciplinas e o processo de aprendizagem, com os conteúdos que direcionam de forma crescente o caminhar interdisciplinar.

A quarta categoria concentra-se na temática “Jornalismo e currículo”, ao reunir artigos e uma dissertação que exploram esse assunto de maneira mais aprofundada. Os materiais analisam as fragilidades, os destaques e as características que estruturam o currículo no ensino superior. Desenvolvidos sob um viés analítico e reflexivo, esses conteúdos apresentam conceitos sobre o currículo como diretriz para o Ensino Superior, com observações relacionadas a esse contexto, conectando-o à comunicação e o detalhamento das especificidades do Jornalismo e de seu ensino como uma carreira no mercado de trabalho.

Grossi (2020) apresenta os processos de atualização do projeto pedagógico do curso de Jornalismo da Universidade Estadual Paulista (Unesp), fundamentados nas DCNs. Nesse contexto, os autores concluem que a revisão curricular do curso incluiu, entre outros aspectos, a incorporação e o aprimoramento da educação midiática e das TICs, que visam à sua aplicação em um mundo marcado pela globalização e pelo avanço tecnológico.

O fenômeno crescente da digitalização, característico da realidade contemporânea, tem universalizado novos modelos de produção colaborativa e de distribuição centrada em redes sociais, influenciando o surgimento de novas linguagens. No artigo *Por uma nova "pedagogia" do Jornalismo: repensando o Projeto Político-Pedagógico da Universidade Estadual Paulista*, Grossi e Lopes (2020) destacam as transformações promovidas no projeto pedagógico do curso, alinhadas às demandas do cenário global e às mudanças na comunicação contemporânea.

Em 2020, a universidade contou com uma primeira turma de calouros submetidos ao novo Projeto Político Pedagógico, ao trazer um currículo alinhado ao mercado, com as práticas obrigatórias de estágio acadêmico e o contexto atual

de desinformação social, impulsionado pelos fenômenos das *fake news* e bolhas sociais, fruto da realidade globalizada. Ele ilustra a grande maioria dos conteúdos encontrados nessa revisão de literatura, uma vez que analisa a construção de um novo currículo para o curso de Jornalismo, com alguns pontos específicos de ambientação profissional ou obrigatoriedade das DCNs.

Outro exemplo desse viés é o artigo *Jornalismo, educação superior e práticas profissionais: a formação de jovens jornalistas no contexto das novas tecnologias e relações de trabalho*, escrito por Magnoni e Camargo (2018), que reflete sobre as várias funções no mercado de trabalho dos profissionais da comunicação social e sua formação, que aborda a realidade acadêmica dos jornalistas pensada para uma realidade prática envolta nas Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como para as novas diretrizes curriculares e do direito à informação.

Os diversos atores envolvidos na formação de jornalistas refletem sobre o papel desses profissionais em um cenário de digitalização e convergência tecnológica, ao passo que destaca-se a universidade como espaço essencial para uma formação alinhada às demandas contemporâneas. Nesse contexto, prioriza-se a pesquisa e a interpretação de novas realidades, com o objetivo de gerar conhecimento inovador e preparar profissionais capazes de atuar em um mundo informacional dinâmico. Esse panorama é moldado pela convergência de tecnologias, conteúdos e linguagens, além de novos hábitos culturais impulsionados pelas plataformas digitais e meios de comunicação.

Smith (1983) avalia que, embora com status acadêmico, a formação de jornalistas não segue a lógica universitária da especialização do ensino e das atividades profissionais, como ocorre nas outras carreiras. Os currículos de Comunicação Social, em sua percepção, baseiam-se na diversidade de conteúdos, sem enfoque profissional e que são ministrados igualmente para todos os alunos do curso, ao ignorar os conceitos de divisão e especialização do trabalho.

Nesse viés, o tempo curricular profissionalizante, em consequência, reservado para o mercado de trabalho é de curta duração para uma integral e efetiva formação em Jornalismo, com resultado em pouco tempo para o desenvolvimento de conteúdos disciplinares – o ensino propriamente dito – da

atividade jornalística. Essa questão é acentuada quando se sabe que as exigências profissionais para esta formação superam as disciplinas ministradas atualmente e remetem tanto a conteúdos novos, quanto às inovações tecnológicas.

Na contrapartida, Bazzo e Braga (2018) analisam como os cursos de graduação em Jornalismo no Brasil têm incorporado a formação para a cidadania com base nas novas DCNs, por meio de uma pesquisa exploratória nos PPCs de 28 universidades públicas.

O artigo, intitulado *As novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação do jornalista para a cidadania*, traz uma avaliação sobre o fato de a comunicação e a cidadania estarem intrinsecamente relacionadas. Assim, para que a cidadania seja plena, o indivíduo precisa ser empoderado com autonomia e senso crítico, alcançadas por meio da comunicação e da informação. Ao pensar na formação desse profissional capaz de estabelecer o senso analítico cidadão, os autores perceberam que o eixo cidadania é transversal, com iniciativas e práticas para a integração com a sociedade. Neste quadro de mudanças, a Educação a Distância passa a atuar como um elemento fundamental necessário dos sistemas educativos, principalmente no ensino superior.

A partir desse cenário, a quarta e última categoria envolve o tema “Educação no Ensino Superior”. Logo, percebe-se que, nas sociedades contemporâneas, diretamente relacionadas à Era da Informação⁶, a formação inicial se mostra dependente da interferência de outras formações adicionais que relacionem esse contexto informatizado do mercado ao ambiente acadêmico, que formam tendências que apontam para a necessidade de uma educação integrada aos locais e às demandas do trabalho, bem como às expectativas e necessidades dos indivíduos.

Em uma concepção ideal, a metodologia deve ser voltada para atender às demandas do indivíduo emancipado, capaz de competir no mercado não por meio de um treinamento específico, mas pela sua independência, o que lhe confere a

⁶ A Era da Informação é um período caracterizado pela intensa produção, circulação e acesso a dados e informações, que transformam as dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas. Segundo Castells (2006), essa nova era surge com a revolução das tecnologias da comunicação e informação, que permitem a globalização do conhecimento e a reconfiguração das relações humanas. A informação, nesse contexto, se torna o principal motor da sociedade e da economia, configurando-se como um recurso estratégico de poder.

capacidade de agir politicamente. Dessa forma, como cidadão e profissional da comunicação, o indivíduo deve ser orientado a atuar de maneira competente em situações novas e complexas. Essa visão é defendida por Bates (1990), Perriault (1996) e Carmo (1997), que enfatizam a importância de uma formação crítica e autônoma.

Já Lopes, Nogueira Júnior e Tunice (2020), no artigo *O Ensino Superior – caminhos, consensos e dissensos*, refletem sobre a educação universitária ao observar o contexto atual por meio da sugestão de melhorias que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, que incluem o papel do Poder Público na garantia da qualidade e oferta do educação em nível superior.

De acordo com os autores e com destaque na categoria, no contexto atual, busca-se um perfil de estudantes universitários com características de facilidade para trabalho em equipe, empatia e capacidade de adaptação-comunicação, elementos interessantes no mercado de trabalho, além do ambiente acadêmico.

Nesse viés, o que pode ser revisto no contexto da educação superior brasileira é a criação de sujeitos emancipados para atuarem na sociedade de forma concreta e transformadora, ao aplicar os saberes compartilhados no espaço acadêmico de maneira positiva, como atores sociais.

O estudo dos diversos modelos pedagógicos dos cursos a distância nas principais Instituições de Ensino Superior brasileiras estimula a análise dos processos e atores envolvidos na Educação a Distância. Isso inclui a compreensão dos principais desafios enfrentados pelas universidades que oferecem essa modalidade. Esses desafios envolvem, entre outros aspectos, os projetos pedagógicos, os materiais utilizados, a estruturação dos cursos e as formas de interação entre aluno e professor. Além disso, é necessário considerar o suporte ao aluno, o público-alvo, as tecnologias empregadas e os sistemas de avaliação adotados.

As universidades utilizam as ferramentas disponíveis em seu contexto para facilitar o processo de aprendizagem, ao romper barreiras de técnicas e abrir espaço para novos paradigmas na formação profissional. Com o Ensino a Distância, a modalidade abre novos horizontes para estudantes que buscam oportunidades no incentivo ao ingresso no ensino superior.

Para tanto, com base na presente revisão de literatura, percebe-se um interesse crescente na temática do currículo dos cursos de graduação em Jornalismo ofertados na modalidade EaD, com destaque para o viés tecnológico empregado nessa temática, acelerado pela eclosão da pandemia de Covid-19. A temática se faz presente em periódicos científicos, principalmente relacionados à área da Comunicação e que realizam essa discussão acerca do papel comunicativo no ensino-aprendizagem e sua relação no cenário global tecnológico.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.2.1 O currículo na universidade: um espaço epistêmico

O currículo na universidade é entendido como um espaço epistêmico que vai além de uma simples organização de disciplinas e conteúdos. Ele é a estrutura fundamental que define a forma como o conhecimento é produzido, disseminado e assimilado dentro do ambiente acadêmico. A universidade, enquanto Instituição de Ensino Superior, não apenas transmite saberes, mas também os questiona, reorganiza e reinventa. Dessa forma, o currículo não é estático, mas dinâmico, cujo reflexo envolve os avanços científicos, culturais e sociais, ao mesmo tempo em que oferece aos estudantes as ferramentas necessárias para sua formação crítica e emancipadora.

Ao ser concebido como um espaço epistêmico, o currículo na universidade permite a construção do conhecimento de forma sistemática, ao articular a teoria e prática em diferentes áreas do saber. Esse processo de construção se dá por meio da investigação científica, que estimula a pesquisa e o debate acadêmico, em um ambiente no qual o conhecimento não é apenas acumulado, mas continuamente reavaliado às novas demandas da sociedade. Assim, o currículo contribui para o desenvolvimento de cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e inovadora em suas áreas de formação.

Além disso, o currículo universitário é orientado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, elementos que reforçam o papel da universidade como um espaço epistêmico. O ensino proporciona o acesso às

bases teóricas e metodológicas das diversas áreas do conhecimento; a pesquisa estimula a produção de novos saberes; e a extensão permite a aplicação prática desses saberes, em diálogo com as necessidades da sociedade (Santos, 2011). Nesse sentido, o currículo não apenas forma profissionais competentes, mas também indivíduos que compreendem a complexidade das questões sociais e que estão aptos a contribuir para a transformação da realidade a partir de uma base sólida de conhecimento.

Portanto, o currículo na universidade assume uma função epistêmica essencial, pois cria as condições para que o conhecimento seja construído de forma crítica e interdisciplinar. Ao articular diferentes saberes e práticas, ele promove a reflexão sobre as múltiplas dimensões da realidade, torna-se um instrumento para o desenvolvimento integral dos estudantes, tanto no aspecto intelectual quanto no social, cultural e ético.

No contexto do Ensino a Distância (EaD), o currículo mantém sua função epistêmica, mas ganha novas nuances ao ser inserido em um ambiente digital, ao ampliar as possibilidades de construção e disseminação do conhecimento. O EaD, ao integrar tecnologias da informação e comunicação, proporciona uma flexibilidade que permite o acesso ao ensino de qualidade a um público mais diverso e com maior alcance geográfico.

Dessa forma, o currículo no EaD também se configura como um espaço que promove a mesma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas em um formato que transcende as limitações físicas. A interação entre professores e estudantes, mediada pelas tecnologias, possibilita a criação de novas formas de engajamento e aprendizado, com o mesmo compromisso a produção de conhecimento crítico e reflexivo.

Esse ambiente digital oferece oportunidades para a inovação pedagógica, ao permitir que os estudantes assumam um papel mais ativo em seu processo formativo. A autonomia, característica central do EaD, reforça o protagonismo dos alunos, que se tornam agentes da construção de seu próprio conhecimento. Assim como no ensino presencial, o currículo no EaD é um espaço de construção e transformação, uma resposta às novas demandas tecnológicas e sociais, enquanto preserva o objetivo maior de formar cidadãos críticos e competentes. Dessa maneira, o EaD, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios específicos,

se apresenta como um espaço rico de possibilidades para a construção do saber em um cenário globalizado e digital.

O Ensino a Distância, enquanto metodologia de ensino, baseia-se na separação entre professor e aluno. Esse modelo remonta à crescente necessidade de formação para o mercado de trabalho, impulsionada pela Revolução Industrial. Ao final do século XX e início do século XXI, esse processo se intensificou com os avanços da globalização e da imersão tecnológica.

Os primeiros indícios de utilização da Educação a Distância remontam ao século XVIII, quando um curso de taquigrafia foi oferecido por uma instituição americana, localizada na cidade de Boston (EUA). Esse curso, anunciado em 1728 pelo professor Caleb Phillips, utilizava o envio de materiais por correspondência para ensinar a técnica de escrita rápida. A partir desse evento, inicia-se o processo de crescimento, emancipação e consolidação dessa modalidade de ensino, na incorporação das mais diversas tecnologias emergentes que acompanharam a disseminação e oportunizaram maiores adeptos, além de encurtar distâncias.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Ela deve ser promovida com a colaboração da sociedade, na busca pelo pleno desenvolvimento da pessoa e na preparação para o exercício da cidadania, além da qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, a Unesco (1998) aponta que, a partir da década de 1990, os novos desafios gerados pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação levaram as autoridades educativas a redefinir, tanto legal quanto pedagogicamente, o papel e a missão das universidades. Essa reorientação foi necessária para inserir o desenvolvimento educacional aos novos enfoques e possibilidades.

Nesse novo contexto, as instituições de ensino superior passaram a sofrer transformações. Os processos de crescimento, expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas de educação superior, associados à generalização da informática e das telecomunicações – estimuladas pela tendência na modernização produtiva e a globalização dos mercados - deram espaço à emergência de novos cenários e modalidades de ensino.

Para além de tais discursos, a principal lei que rege a educação no Brasil (1996), inclusive a de nível superior, é a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) que instaurou “[...] novos parâmetros para a educação no País [sic], devendo os profissionais da educação, em suas ações vincularem-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Zoccoli, 2009, p. 110), e estabelece níveis de escolaridade que retratam a proposta de educação ao longo da vida.

A finalidade da educação superior, seja pública ou privada, popular ou elitista, está definida no artigo 43 da LDB/96. Esse artigo permite diferentes configurações e modelos educacionais, desde que atendam aos padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior⁷ (Sinaes).

A partir desse princípio, a universidade é um espaço que possibilita o encontro de conhecimentos heterogêneos (Deleuze; Guattari, 1995). Ela se configura como um espaço fundamental para o desenvolvimento de uma carreira profissional, não apenas pela formação técnica e teórica que oferece, mas também pela ampliação dos limites do conhecimento e das habilidades culturais dos indivíduos.

Ao integrar diferentes áreas do saber, a universidade promove uma educação holística que estimula os estudantes a atuarem de forma crítica e inovadora em seus campos de atuação. Além das disciplinas específicas de cada curso, as instituições de ensino superior incentivam a formação em áreas complementares, como comunicação, ética, empreendedorismo e habilidades interpessoais, que são essenciais para o sucesso profissional no mundo contemporâneo.

Além disso, a vivência universitária proporciona o contato com a diversidade cultural e social, ao passo que estimula a empatia e a compreensão das dinâmicas humanas. Os alunos têm a oportunidade de participar de projetos de extensão, atividades culturais, intercâmbios e pesquisas, que contribuem para a construção de uma visão mais ampla do mundo e de seu papel na sociedade.

⁷ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, considerando aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas.

Dessa forma, a universidade não apenas prepara o indivíduo para uma profissão, mas também o transforma em um agente ativo na construção de uma sociedade mais justa e consciente, capaz de dialogar com diferentes saberes e experiências. Essa formação integral é crucial para o desenvolvimento de competências que vão além do mercado de trabalho e da formação de cidadãos críticos, engajados e preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Enquanto princípio epistemológico, a universidade se propõe a produzir conhecimento. Esse princípio se dá pelo viés da procura de mecanismos que introduzem a tecnologia nos espaços acadêmicos, a inserção de estudos bibliográficos que conduzem à reflexão filosófica. A partir da compreensão do acúmulo cultural de conhecimentos, a universidade desenvolve, por meio da pesquisa, as interrogações em torno dos contextos sociais:

Mas, se tal produção responde sempre a necessidades é importante não esquecer, também, que esse conhecimento não se dá nem se produz de forma neutra, distante e fria; está profundamente enraizado na vida dos homens, em determinado momento histórico (Fávero, 2012, p. 254).

Assim, a universidade se propõe a investigar por intermédio da pesquisa para a possibilidade do novo. Por meio de discussões filosóficas em diferentes campos e áreas do saber, pode-se investigar e sistematizar o conhecimento que constitui a dinâmica curricular, em processo constante de atualização.

Tanto a pesquisa quanto o ensino têm como objetivo desenvolver habilidades acadêmicas e competências profissionais necessárias para formar profissionais atuantes na construção do conhecimento em diversas áreas, além de colaborar para o desenvolvimento das comunidades nas quais a universidade está inserida.

Um aspecto fundamental da universidade é sua função na formação política dos cidadãos. Para além da especialização em áreas da ciência, tecnologia e humanidades, o ambiente acadêmico promove a reflexão crítica sobre problemas sociais, étnicos, culturais, artísticos, filosóficos e científicos.

Dessa maneira, o aprendizado na universidade vai além das interações sociais cotidianas, ao se criar um espaço que fomenta o acúmulo de saberes e a construção de um conhecimento mais amplo. Essa base epistemológica é crucial

para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, onde os conhecimentos e as práticas devem estar alinhados aos rigorosos padrões científicos, que garantem a relevância acadêmica e impacto positivo nas comunidades.

A relação mais direta entre universidade e comunidade é proporcionada pela extensão universitária, entendida como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (Gurgel, 1986). Para tanto, a extensão universitária atua como o elemento de ligação entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade, e possibilitam experiências práticas do estudante para com as comunidades.

Assim, os três fundamentos da universidade — ensino, pesquisa e extensão — proporcionam experiências enriquecedoras tanto para discentes quanto para docentes. No âmbito do ensino, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos por meio de aulas teóricas e práticas, que muitas vezes incluem discussões em grupo, simulações e projetos interdisciplinares. Essas atividades ajudam a desenvolver habilidades críticas e colaborativas. Por sua vez, os docentes se envolvem ativamente na formação dos alunos, o que enriquece sua prática pedagógica através da troca de experiências e feedback constante.

A pesquisa, por outro lado, permite que tanto alunos quanto professores explorem novas fronteiras do conhecimento. Estudantes podem participar de projetos de pesquisa que atuam para a produção de novos saberes enquanto desenvolvem habilidades investigativas, métodos científicos e interpretação de dados.

A extensão, como uma ponte entre o conhecimento científico e o popular, oferece uma experiência prática e social que enriquece a formação acadêmica. Atividades de extensão, como projetos de assistência comunitária ou programas de educação popular, permitem que os alunos e professores interajam diretamente com a comunidade. Isso não apenas amplia a compreensão teórica, mas também traz à tona a importância do conhecimento produzido na universidade, ao demonstrar sua aplicabilidade e relevância no mundo real.

Assim, é crucial que o ensino seja estimulado e trabalhado em conjunto com a pesquisa e a extensão nas universidades. Quando o ensino se limita a uma

abordagem meramente transmissiva, a qualidade do processo de aprendizagem é comprometida, pois não se aproveita a riqueza das experiências interativas e colaborativas que esses fundamentos podem proporcionar. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, a universidade se torna um espaço dinâmico e transformador, capaz de formar profissionais não apenas competentes, mas também conscientes de seu papel social.

As transformações do ensino superior no Brasil nas últimas décadas estão intrinsecamente ligadas aos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A expansão da oferta de cursos e instituições, juntamente com a popularização da Educação a Distância (EaD), ampliou o acesso à educação superior, ao promover a inclusão de estudantes de diversas origens sociais. As DCNs e o sistema de avaliação implementado pelo Sinaes asseguram que o ensino se alinhe às demandas do mercado, enquanto a ênfase em pesquisa e extensão fortalece a conexão entre o conhecimento acadêmico e as necessidades da sociedade.

Assim, a universidade se torna um espaço dinâmico e transformador, onde o aprendizado é enriquecido pela pesquisa e a prática, prepara cidadãos críticos e socialmente responsáveis para atuar em um mundo em constante mudança. Tais características embasam os pilares do ensino superior no Brasil e destaca a coexistência de instituições, a diversidade na qualidade acadêmica e a desigualdade no acesso à educação, além da importância da pesquisa, do ensino e da extensão como elementos centrais para a formação de profissionais competentes e a promoção de uma educação de qualidade, conforme aponta Neves e Martins (2016, p. 99):

- i) coexistência de instituições universitárias e não universitárias; ii) segmento de instituições mantidas pelo poder público (federal, estadual e municipal) que oferece ensino gratuito e de um segmento de instituições, mantidas pela iniciativa privada, e que se sustentam, principalmente, a partir da cobrança de mensalidades; iii) heterogeneidade em termos de qualidade acadêmica entre os segmentos públicos e privados e também no interior desses dois segmentos; iv) distribuição de matrículas muito desequilibrada entre os segmentos público e privado, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e fraca diferenciação da oferta no ensino superior como um todo; v) forte concentração, no MEC, das prerrogativas de formulação de políticas e dos instrumentos de supervisão, controle e avaliação sobre o sistema federal e privado; vi) modelo de financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social; vii) acesso

ao ensino superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão; viii) consolidação de um vigoroso sistema de pós-graduação, baseado em uma avaliação trienal por pares e programas contínuos de fomento; e ix) preocupação crescente com a internacionalização do ensino superior.

Essas características evidenciam os desafios e as oportunidades que permeiam o ensino superior no Brasil. A coexistência de instituições universitárias e não universitárias reflete um sistema diversificado que, embora amplie o acesso à educação, também acentua os diferentes acessos à qualidade do ensino. A disparidade entre as instituições públicas e privadas, tanto em termos de infraestrutura quanto de recursos pedagógicos, pode comprometer a formação de estudantes, especialmente aqueles oriundos de classes menos favorecidas. Além disso, o modelo de financiamento, que muitas vezes depende da cobrança de mensalidades, pode limitar a inclusão social e a democratização do ensino superior.

Nesse contexto, a pesquisa e a extensão emergem como fundamentais para a transformação da realidade educacional. A promoção de políticas que integrem esses pilares ao ensino regular não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também contribui para o desenvolvimento de soluções que atendam às demandas sociais e econômicas. A crescente preocupação com a internacionalização do ensino superior, por sua vez, pode abrir novas perspectivas para a colaboração acadêmica e o intercâmbio de saberes, ao fortalecer a relevância das instituições brasileiras no cenário global.

O ensino superior, portanto, é concebido como um “[...] espaço de decisões formativas” (Esteves, 2008, p. 103), onde o ambiente acadêmico universitário se torna um local de constante tomada de decisões sobre a formação dos estudantes. Esse conceito reflete a ideia de que a universidade não se limita a ser um espaço de mera transmissão de conhecimento, mas sim um ambiente dinâmico e interativo, no qual tanto estudantes quanto docentes participam ativamente na construção do aprendizado e na definição das trajetórias educacionais.

Neste "espaço de decisões formativas", os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes áreas do conhecimento, escolher disciplinas, participar de projetos de pesquisa e extensão, e desenvolver habilidades que vão além do

conteúdo técnico de suas formações. Assim, a universidade se torna um lugar onde as decisões tomadas, tanto pelos educadores quanto pelos estudantes, têm um impacto significativo na formação integral dos indivíduos, que contribuem para o desenvolvimento de competências críticas, sociais e profissionais.

Além disso, essa perspectiva enfatiza a importância da autonomia e da responsabilidade dos estudantes em sua formação, uma vez que eles são encorajados a refletir sobre suas escolhas e a se engajar em processos de aprendizado que são relevantes para suas vidas e para a sociedade. Logo, as Instituições de Ensino Superior devem promover um ambiente que favoreça a discussão, a reflexão e a colaboração, de modo a enriquecer a experiência educativa e preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, a ideia de "espaço de decisões formativas" reforça a função da universidade como um agente ativo na construção do conhecimento e na formação de cidadãos críticos e engajados.

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior podem ser classificadas como instituições universitárias, uma vez que as universidades têm como função o ensino, a pesquisa e a extensão e que devem ter um terço dos professores com título de mestre ou doutor e um terço que trabalha em dedicação exclusiva (Tabela 1). Já os centros universitários que se caracterizam pela oferta qualificada do ensino, não precisam manter atividades de pesquisa e com autonomia para criar cursos ou vagas. Por fim, há as Instituições de Ensino Superior não universitárias que compreendem as faculdades e os centros e institutos tecnológicos, voltados basicamente para as atividades de ensino que dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação de novos cursos e vagas:

Tabela 1: Número de IES e de matrículas, em cursos de graduação, por organização acadêmica - Brasil 2021

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.574	100	8.986.554	100
Universidade	204	7,9	4.948.461	55,1
Centro Universitário	350	13,6	2.599.610	28,9
Faculdade	1.979	76,9	1.203.112	13,4
IF e Cefet	41	1,6	235.371	2,6

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2021).

A distribuição do número de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas em cursos de graduação no Brasil em 2022 revela a estrutura educacional, com um total de 2.595 instituições e quase 10 milhões de matrículas. Dentre as IES, as faculdades predominam, com um total de 1.979 e representam mais de 76% do total, embora esse elevado número não se traduza em uma grande quantidade de matrículas, que totalizam apenas 1.203.112 (13,4%). Em contrapartida, as universidades, apesar de serem menos numerosas (204 instituições, ou 7,9%), abrigam quase 5 milhões de matrículas, ou 55,1% do total, com destaque para sua capacidade de acolhimento e a diversidade de cursos oferecidos.

Os centros universitários, por sua vez, com 350 instituições e 2.599.610 matrículas (28,9%), ocupam um espaço intermediário, ao contribuir de forma significativa para a formação acadêmica. Por outro lado, os Institutos Federais (IF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), com apenas 41 instituições e 35.371 matrículas, representam 1,6% das IES e 2,6% das matrículas. Esses institutos, embora com menor participação, são reconhecidos pela qualidade de ensino e pela formação técnica, e sugerem a importância de políticas que incentivem a matrícula e a inclusão social.

A predominância de matrículas nas universidades indica que os alunos buscam qualidade e reconhecimento, ao refletir a reputação dessas instituições. Em contrapartida, as faculdades enfrentam desafios para atrair alunos, o que pode indicar uma necessidade de repensar a relevância de seus cursos. Esses contrapontos demonstram a complexidade do sistema de ensino superior no

Brasil, com a importância das universidades e a necessidade de estratégias que melhorem a oferta educacional das faculdades, assim como a valorização do papel dos Institutos Federais e Cefet na formação profissional.

A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer que é na universidade que se oportuniza o espaço destinado ao ensino superior. A partir dos anos 1960, o conceito de universidade no Brasil e em muitas partes do mundo passou por uma transformação significativa. Foi nesse período que as instituições de ensino superior começaram a discutir de forma mais sistemática a função social e acadêmica da universidade, ao aprofundar o entendimento sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão (Santos, 2008). Até então, o ensino superior era amplamente voltado para a formação de profissionais em áreas específicas, com uma ênfase muito maior no ensino tradicional e na transmissão de conteúdo do que em práticas ativas de pesquisa ou de extensão comunitária.

Com o avanço das reflexões sobre a função da universidade na sociedade, o modelo de ensino-pesquisa-extensão foi concebido como uma maneira de conectar o conhecimento acadêmico à realidade prática e social. A pesquisa se tornou uma parte central das atividades universitárias (Silva; Martins, 2016) e estimula a produção de conhecimento novo e relevante, em vez de apenas reproduzir saberes já existentes.

Além disso, a extensão universitária começou a ser vista como um meio de aproximar as instituições de ensino das comunidades em que estavam inseridas (Freire, 1992), ao promover um diálogo entre o conhecimento científico e os problemas e desafios sociais. Esse período de transformação, especialmente no Brasil, esteve também relacionado ao contexto de reforma universitária, que buscava modernizar o ensino superior e adequá-lo às demandas de um país em processo de industrialização e urbanização.

O pensamento sobre o currículo universitário tem evoluído ao longo das últimas décadas, com a compreensão de que ele não é apenas um conjunto de disciplinas a serem seguidas rigidamente, mas sim um espaço epistêmico dinâmico, capaz de promover a construção coletiva do conhecimento. A partir dessa perspectiva, o currículo universitário deixa de ser um processo linear e rígido, em que as disciplinas são vistas como verdades absolutas e inquestionáveis (Santos, 2011). Pelo contrário, ele se transforma em um campo

de ação crítica, onde o conhecimento é constantemente problematizado e reconstruído, ao abrir espaço para novas descobertas e questionamentos.

Essa visão rompe com a ideia tradicional de que os conteúdos das disciplinas são o eixo central e definitivo de um curso. Em vez disso, eles passam a ser ferramentas de referência, pontos de partida para que alunos e professores possam trilhar novos caminhos de investigação, reflexão e experimentação. Nesse sentido, a produção de conhecimento no espaço universitário se torna colaborativa, de modo a envolver tanto o corpo docente quanto os estudantes em uma troca constante de saberes (Santos, 2008). É por meio dessa interação que o currículo se desenvolve, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para fomentar a criatividade, a crítica e o pensamento autônomo.

Ao abraçar essas novas possibilidades, as universidades que implementam a flexibilização curricular promovem uma ruptura com a predominância da organização estritamente disciplinar. Nesse contexto, a transdisciplinaridade surge como uma abordagem que vai além dos limites das disciplinas tradicionais (Moran, 2015), que permitem uma integração de conhecimentos provenientes de diferentes áreas.

Esse conceito possibilita a construção de pontes entre saberes que, em um modelo curricular mais tradicional, permaneceram isolados e compartimentados (Morin, 2002). Essa integração amplia o horizonte acadêmico dos estudantes, ao prepará-los para enfrentar desafios complexos em suas futuras carreiras e para atuar de maneira mais abrangente e crítica no mundo contemporâneo.

Portanto, o currículo universitário, entendido como um espaço epistêmico, não é apenas um local de transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, mas um ambiente de construção ativa do conhecimento. Ele oferece aos estudantes a oportunidade de participar de um processo formativo e reflexivo, onde a formação acadêmica está profundamente interligada à formação crítica e cidadã. Ao incorporar a pesquisa, a prática e o questionamento em seu núcleo, o currículo se torna uma ferramenta poderosa de transformação intelectual e social (Santos, 2011), a fim de contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com as demandas e complexidades do século XXI.

2.2.1.1 Teorias de Currículo e sua concepção enquanto norteador educacional

Os percursos que envolvem a Educação estão intrinsecamente relacionados à sua capacidade de reinvenção frente às novas demandas sociais, como a crescente presença da tecnologia no ambiente educacional. No campo da construção e difusão do conhecimento, as referências que constituíram as bases para a implantação de um modelo de organização disciplinar que, a partir dos fundamentos do método científico, estruturou o currículo como uma estratégia de reprodução do conhecimento técnico-científico com objetivos de formação.

O modelo disciplinar antecede as demandas atuais e está enraizado em um contexto histórico específico. Esse modelo de organização curricular, baseado em disciplinas, foi desenvolvido principalmente a partir do século XIX, com forte influência da Revolução Industrial e do positivismo científico, que valorizava a especialização e o conhecimento técnico-científico. O objetivo era formar profissionais capazes de atuar em uma sociedade que estava se modernizando rapidamente (Goodson, 1995; Young, 2013), com ênfase na eficiência e no domínio de conhecimentos específicos.

Esse formato disciplinar refletia as demandas da época, que priorizavam a transmissão de conhecimento especializado e fragmentado, cuja lógica linear e cumulativa está alinhada aos princípios do método científico (Apple, 2003). A formação dos estudantes era, então, orientada para a reprodução de saberes técnicos, com o objetivo de atender às necessidades econômicas e industriais daquele momento histórico.

No entanto, as demandas educacionais e sociais evoluíram consideravelmente desde então. Atualmente, o contexto global exige que o currículo responda a questões mais complexas e multifacetadas, como a interdisciplinaridade, a inovação, a colaboração, a capacidade crítica e a resolução de problemas globais e locais. Assim, o modelo disciplinar tradicional, embora ainda presente em muitas instituições, tem sido criticado e repensado, especialmente no campo da educação superior (Bernstein, 1971). Esse modelo não consegue, por si só, atender às necessidades de uma sociedade que exige competências mais abrangentes e flexíveis (Beane, 1997), alinhadas às transformações tecnológicas, culturais e sociais.

A flexibilização curricular, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são algumas das respostas contemporâneas a essas novas demandas, as quais

desafiam a estruturação curricular rígida e disciplinar, ao propor uma formação mais aberta e crítica (Moran, 2015). Portanto, embora o modelo disciplinar tenha sido a base do currículo por muitas décadas, as atuais exigências educacionais pedem uma superação dessa lógica, rumo a uma abordagem mais complexa e integrada do conhecimento.

O conceito de currículo no ambiente educacional é conceituado por Sacristán (2013), a partir do momento em que a escolaridade se converteu em fenômeno de massa, no qual os currículos se tornaram expressão do equilíbrio de interesses e forças, inseridos no sistema educativo e em um recorte histórico. O currículo escolar é constituído pelas experiências organizadas e realizadas pela escola em torno do conhecimento, que envolve as relações sociais, vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados. Assim, o currículo, além da relação dos conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção que sofre transformações em suas definições.

O desenvolvimento do campo da organização curricular tornou-se essencial com o advento da escolarização em massa. Esse processo exigiu uma padronização dos conteúdos a serem ensinados, com uma uniformidade no aprendizado. Como aponta Sacristán (2013), o currículo define não apenas o percurso acadêmico do estudante, mas também os conteúdos que ele deverá dominar e a sequência em que esses conhecimentos serão apresentados. Assim, o currículo atua como uma estrutura que orienta o aprendizado e estabelece um caminho claro que o aluno deve seguir para alcançar os objetivos educacionais previstos no processo de ensino.

O currículo, ao longo da história, foi inicialmente compreendido como um plano de estudos imposto pela escola, definindo os conteúdos que deveriam ser trabalhados e apresentados aos professores e estudantes. Na Idade Média, o currículo estava estruturado com base em uma classificação do conhecimento, composta pelo *trivium* — que englobava as disciplinas de Gramática, Retórica e Dialética — ou, alternativamente, pelo *quadrivium*, com quatro áreas de conhecimento: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música (Sacristán, 2013). Esse conjunto de sete áreas foi fundamental na organização do saber e na formação das primeiras universidades europeias.

Ao longo do século XX e início do século XXI, o currículo escrito tornou-se um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que é escolhida para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização (Goodson, 2005). Dessa forma, o currículo escrito legitima e justifica determinadas intenções básicas de escolarização à medida que são operacionalizadas em estrutura e instituições, além de nos proporcionar um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações.

Além disso, o currículo escrito se constituiu também como um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização e passou a desempenhar a função do ensinar e do aprender. Além disso, é possível afirmar que ele possui o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar além do seu poder regulador:

[...] buscando a gênese desse conceito antigo e consolidado e considerando o acúmulo de significados que vêm sendo sobrepostos a ele, chegamos a uma primeira conclusão: o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender (Sacristán, 2013, p. 19).

Dessa forma, o currículo se comporta como um instrumento que tem a capacidade de ordenar a escolarização, a vida nas escolas e as práticas pedagógicas, pois dispõe, esquematiza e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Tais elementos são perceptíveis no funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores, e, fundamentalmente, na lógica do ensino e aprendizagem para com docentes e discentes.

Nesse sentido, os conceitos de "Teoria do Currículo" (Quadro 3) ou as discussões sobre o currículo emergem como uma proposta que carrega um discurso político, visto que o currículo reflete as intenções de um determinado grupo social. Essas teorias são marcadas por conceitos que enfatizam:

TEORIAS DO CURRÍCULO		
Teoria Tradicional	Teoria Crítica	Teoria Pós-Crítica
Ensino; Aprendizagem; Avaliação; Metodologia; Didática; Organização; Planejamento; Eficiência; Objetivos.	Ideologia; Reprodução cultural e social; Poder; Classe social; Capitalismo; Relações sociais de produção; Conscientização; Emancipação; Currículo oculto; Resistência.	Identidade; Alteridade; Diferença; Subjetividade; Significação e discurso; Saber e poder; Representação; Cultura; Gênero; Raça; Etnia; Sexualidade; Multiculturalismo.

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir de Moreira (1990).

A partir dessa perspectiva, as teorias tradicionais de currículo são baseadas em modelos convencionais, nos quais as discussões dispensam a problematização das instituições de ensino ou dos processos de configuração da vida social na sua relação com a construção do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva inviabiliza as discussões sobre as questões econômicas, políticas e culturais que culminam na elaboração de um currículo apenas como conjunto de conteúdos que devem ser ministrados, ao esquecer as discussões sobre a estrutura social que determina a seleção das informações.

De modo geral, esse modelo de currículo está centrado em questões técnicas e é baseado numa perspectiva fabril, de monitoramento e controle dos envolvidos no processo educacional. Assim, pode-se dizer que as teorias tradicionais colocam o currículo nos moldes do sistema economicamente vigente:

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2010, p. 148).

Assim, as teorias tradicionais se desenvolvem nos moldes do sistema capitalista baseados na reprodução, no controle e monitoramento da produção,

forjadas no interior do processo educacional que, por sua vez, produziam práticas de assujeitamento dos envolvidos no processo.

No viés das teorias de currículo, as análises críticas do currículo, por sua vez, surgem a partir dos movimentos sociais nos anos de 1960, com sua abordagem na crítica ao modelo de currículo profissional centrado na reprodução do modelo fabril, na reprodução, no monitoramento e no controle rigoroso dos processos de ensino aprendizagem com base na sistematização de um currículo de base hegemônica, com uma nova visão de currículo:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2010, p.29).

Esses movimentos trouxeram à tona a discussão sobre as diversas formas de opressão e colonização materializadas pelo currículo escolar em que predomina a língua, a cultura e os saberes das classes privilegiadas economicamente. Assim, as teorias críticas do currículo surgem como uma alternativa para compreensão do processo de ensino-aprendizagem e dos saberes e competências que perpassam o currículo.

Por fim, a teoria de currículo pós-crítica baseia sua construção no avanço, aprofundamento das teorias críticas, e traz a discussão sobre currículo e temáticas como desigualdade social, feminismos e gênero. Desse modo, as teorias pós-críticas problematizam o “progresso” cultural e a hegemonia de determinados grupos étnicos e econômicos (Silva, 2010). A partir dessa perspectiva, as teorias pós-críticas defendem o reconhecimento da pluralidade cultural e diversidade humana, ao elaborar uma concepção de currículo que dialoga com as categorias de identidade, alteridade e diferença.

Nesse sentido, o currículo traz à tona a necessidade de formação pós-crítica, que expande o debate ao incluir questões de identidade, diversidade e subjetividade, que destaca a importância de reconhecer diferentes vozes e experiências no processo de construção curricular.

2.2.1.2 O nascimento do currículo na modalidade de Ensino a Distância

A Educação a Distância busca estabelecer paradigmas que embasam a tecnologia como possibilidade para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem (Moore; Kearsley, 2007), aliado à construção dos currículos para essa modalidade. No EaD, as tecnologias educacionais marcam uma virada tecnológica responsável por uma mudança geracional nessa modalidade de ensino, com consequências nos preceitos metodológicos de validação do conhecimento e do modo de produzi-lo e difundi-lo.

Dentre as muitas definições existentes, busca-se destacar a definição de Educação a Distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto Presidencial nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

Entretanto, essa conceituação já faz parte da realidade educacional desde o surgimento do livro impresso, que sofre transformações à medida em que as inovações tecnológicas se incorporaram na sociedade. A partir disso, as Tecnologias da Informação e Comunicação influenciam o novo paradigma de educação (Moore; Kearsley, 2007), no qual a aprendizagem é concebida como uma fonte contínua, sob demanda, disponível a todo o momento e em todo lugar, mediante a interação e navegação em redes de conhecimento. Nesse contexto, há uma crescente expectativa de que a aprendizagem seja configurada para atender às preferências pessoais e promover a maior autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

O estudante assume mais responsabilidade nesse processo ao se tornar um agente ativo, que participa da construção do conhecimento ao invés de apenas um receptor passivo de informações. Essa autonomia é fomentada pela instituição, que propõe um curso que articula ensino, pesquisa e extensão. Ao participar ativamente da pesquisa, o estudante aprende a investigar e resolver problemas, enquanto a extensão o conecta com a comunidade, ao aplicar o conhecimento de maneira prática e socialmente relevante.

Essa articulação possibilita que o aluno desenvolva competências críticas e criativas, que atue na tomada de decisões e colabore na geração de novos saberes. A responsabilidade decorre da necessidade de preparar indivíduos capazes de lidar com o dinamismo da sociedade contemporânea, que exige não só a aquisição de conteúdos, mas também a capacidade de adaptá-los e aplicá-los em diferentes contextos. A participação ativa do aluno, portanto, promove um avanço na aprendizagem, pois coloca o estudante no centro do processo, ao desafiá-lo a se engajar em uma construção coletiva e contínua do conhecimento.

Assim como a modalidade de EaD iniciou uma evolução histórica em relação aos aspectos qualitativos e quantitativos, no que engloba o processo de ensino e aprendizagem, observa-se o emprego das metodologias e práticas didáticas ao longo dos anos, ao considerar os recursos didáticos como instrumentos facilitadores e relevantes para a efetivação da aprendizagem. Por envolver limitações espaciais, o Ensino a Distância engloba a necessidade de formação de um indivíduo autônomo, que exerça a cidadania com base nas mudanças sociais exigidas neste território marcadamente sem fronteiras.

O rápido e contínuo desenvolvimento das TICs têm sido fator determinante para que se possam ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. O surgimento de novos suportes e estruturas textuais como a hipermídia têm despertado o interesse de pesquisas no que concerne aos eventos comunicacionais, especialmente na educação.

A definição de currículo no EaD é um tema que ganha destaque em discussões contemporâneas sobre práticas educacionais. O currículo em EaD é frequentemente descrito como um conjunto estruturado de conteúdos, objetivos, metodologias, avaliações e recursos educacionais projetados para facilitar a aprendizagem por meio de plataformas digitais. Segundo Rabechini Jr. e Rios (2015), o currículo na Educação a Distância deve ser elaborado ao considerar as particularidades da modalidade, as características dos alunos e dos ambientes virtuais de aprendizagem, o que implica em um currículo flexível, que permita que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e conforme suas necessidades individuais.

Outro aspecto fundamental do currículo em EaD é a integração das TICs. As plataformas digitais não apenas disponibilizam conteúdos, mas também oferecem uma variedade de ferramentas que enriquecem a experiência de aprendizado, como vídeos, fóruns de discussão e simulações. Conforme Sales (2013), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso e interação, que permitem uma formação mais rica e diversificada. Nesse sentido, o currículo deve ser projetado para incorporar essas tecnologias de forma eficaz, que criam um ambiente de aprendizado dinâmico e engajador que atenda a diferentes estilos de aprendizagem.

Há, ainda, o entendimento de que o currículo na modalidade a distância deve enfatizar a aplicação prática do conhecimento. O Ensino a Distância frequentemente promove uma aprendizagem mais contextualizada, ao incentivar os alunos a desenvolverem projetos aplicáveis a situações reais. Moran (2015) destaca que a Educação a Distância deve não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a formação de competências relevantes para o mercado de trabalho. Essa orientação prática proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais, que os prepara para enfrentar os desafios profissionais e sociais.

Por fim, a avaliação no EaD deve ser contínua e formativa, o que permite aos alunos monitorar seu progresso de forma constante. As avaliações formativas, bem como as autoavaliações, são essenciais nesse contexto, pois ajudam os alunos a refletirem sobre seu aprendizado e ajustarem suas estratégias de estudo. Valente (2011) destaca que um currículo eficaz em EaD deve incluir estratégias de avaliação que promovam a autonomia e a autorreflexão dos alunos. Portanto, a definição do currículo no EaD deve ser compreendida como um elemento multifacetado, que abrange flexibilidade, integração tecnológica, aplicação prática do conhecimento e uma abordagem avaliativa que fomente a autonomia dos estudantes.

Logo, no EaD, o material didático, bem como as mídias e tecnologias utilizadas para disseminação de conteúdos, assume uma relevância ainda maior em comparação à modalidade presencial. Isso se deve ao fato de que, no EaD, os estudantes não têm o mesmo contato físico com os professores e colegas, o que torna importante a qualidade e a acessibilidade dos materiais.

A partir disso, “[...] há mais de um caminho para essa evolução - diferentes modelos, com diferentes contextos, diferentes padrões de dificuldade na implementação e na aceitação (difusão)” (Moraes, 2010, p. 30). Isso significa que a presença do conteúdo e das metodologias ao contexto dos alunos e às tecnologias disponíveis é crucial para o sucesso do aprendizado.

Uma das ferramentas que exemplificam essa característica no EaD são os laboratórios virtuais. Esses ambientes digitais simulam laboratórios físicos, nos quais os alunos realizam experimentos, simulações e práticas que seriam tradicionalmente realizadas em espaços presenciais. Logo, laboratórios virtuais são especialmente importantes em cursos que envolvem atividades práticas, como ciências da saúde, engenharia e tecnologia da informação, que oferecem aos alunos a oportunidade de aplicar teorias e conceitos de forma interativa e imersiva.

A principal diferença dos laboratórios virtuais em relação aos físicos é a flexibilidade que eles proporcionam. Os estudantes podem acessá-los a qualquer momento e de qualquer lugar, sem as limitações de horários ou de infraestrutura física. Além disso, os laboratórios virtuais costumam incluir recursos avançados, como simulações que reproduzem cenários complexos e experimentos que, no ambiente real, poderiam ser perigosos, caros ou inviáveis.

Nos cursos a distância, os laboratórios ganham destaque por sua capacidade de promover um aprendizado ativo e prático, essencial para a formação completa dos estudantes. Ao utilizar laboratórios virtuais, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas, resolver problemas e testar hipóteses, o que torna a aprendizagem mais contextualizada e aplicada. Dessa forma, esses laboratórios virtuais compensam a falta de interação física característica da modalidade, tornando-se ferramentas indispensáveis para enriquecer o currículo.

Por exemplo, em uma aula sobre *marketing* digital, o professor pode utilizar uma variedade de recursos, como vídeos explicativos, infográficos interativos e fóruns de discussão para engajar os alunos. Esses materiais não só facilitam a compreensão dos conceitos, mas também permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo.

Além disso, plataformas como *Moodle* ou *Google Classroom* oferecem ferramentas que permitem a interação entre alunos e professores, mesmo que estejam em locais diferentes. Tais mecanismos são fundamentais, pois a mediação do processo de ensino-aprendizagem precisa ser intencional e planejada, ao considerar que o aluno pode se sentir isolado sem a presença física do professor.

Outro exemplo é a utilização de *webinars* e videoconferências, que possibilitam a realização de discussões em tempo real e permite que os alunos façam perguntas e interajam com o conteúdo de maneira dinâmica. A variedade de ferramentas tecnológicas e aplicativos de gamificação também pode ser usada para tornar o aprendizado mais envolvente e acessível, ao contribuir para um ambiente de aprendizado mais colaborativo e participativo.

Portanto, no contexto da EaD, a escolha e o uso apropriados dos materiais didáticos e das tecnologias se tornam fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem eficaz. Essa relevância aumentada é reflexo da necessidade de desenvolver uma experiência educacional que não apenas transmita conteúdos, mas também promova a interação, a reflexão crítica e a construção de conhecimento entre os estudantes na superação das limitações da distância física.

As normativas estabelecidas pelos Referenciais de Qualidade do MEC (Brasil, 2007, p. 14) apontam para mais um ator que perpassa o processo educativo: “[...] outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto”. Para tanto, a construção do material didático é uma forma de priorizar a qualidade dos conteúdos trabalhados, construído na busca pelo intercâmbio entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto, bem como a interação entre as diversas mídias e recursos.

Com o passar dos anos e com os avanços científicos, principalmente na área da Informação e Comunicação, instaura-se a possibilidade de receber informações e rapidamente interagir com as mesmas através da virtualidade:

[...] a EaD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em

vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir (Preti, 1996, p. 27).

A partir dessa perspectiva, com o auxílio das TICs, percebe-se uma expansão das possibilidades interativas que levam os estudantes a decodificar, interpretar, participar e ampliar seu repertório de conhecimento. Na medida em que a EaD incorpora os recursos disponíveis na Internet, os professores têm em suas mãos a possibilidade de cativar os estudantes com experiências de aprendizagem que despertem sua curiosidade, o que motiva o estudo autônomo e desenvolve habilidades e competências necessárias à sua emancipação:

De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou à distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado" (Brasil, 2007, p. 9).

A partir dessa afirmação, destaca-se a importância do desenvolvimento humano como um objetivo central da educação superior, tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância. Essa perspectiva está alinhada com as propostas de um currículo que não apenas transmite conhecimento, mas que também promova a formação integral do indivíduo (Brasil, 2007). A ideia de compromisso com uma sociedade socialmente justa reflete a necessidade de que a educação superior contribua para a equidade social, ao proporcionar a todos os estudantes, independentemente da modalidade de ensino, a oportunidade de se desenvolverem plenamente.

No contexto do EaD, o conceito de um projeto pedagógico inovador se torna ainda mais relevante, pois exige que as instituições adotem metodologias que integrem conteúdos e promovam a interatividade entre os alunos. A Educação a Distância, muitas vezes criticada por sua suposta falta de interação, pode, na verdade, oferecer espaços para diálogos enriquecedores, não apenas entre estudantes e docentes, mas também entre os próprios alunos e suas

diversas culturas. Essa dinâmica proporciona uma construção de uma identidade crítica e consciente.

Além disso, o "diálogo do estudante consigo mesmo" (Brasil, 2007, p. 9), sugere que a auto-reflexão e a conscientização sobre a própria cultura são componentes fundamentais do aprendizado. Isso é especialmente pertinente na EaD, onde os estudantes precisam assumir uma postura proativa em seu processo de aprendizado, ao passo que se tornam mais responsáveis e autônomos.

Ainda, a referência ao "conhecimento historicamente acumulado" (Brasil, 2007, p. 9) sugere que a educação deve ser contextualizada, ao se considerar não apenas a realidade atual, mas também a trajetória histórica que moldou as diversas áreas do saber. Isso implica que o currículo deve ser flexível e adaptável, com inovações que respondam às necessidades contemporâneas, sem perder de vista a riqueza do conhecimento que já foi construído. Portanto, a educação superior, em suas diversas modalidades, deve promover uma formação que seja crítica, reflexiva e que prepare os estudantes para atuarem em uma sociedade plural e em constante transformação.

O pensar sobre o currículo no contexto do EaD passa pela compreensão do impacto que a modalidade tem sobre a perseguição do currículo (Moore; Kearsley, 2007). Nesse viés, o currículo, como tecnologia proposicional, assume características do que é hipertextual uma vez que, mediado pelas TICs, ele possibilita aos atores curriculares o acesso a diversas oportunidades de observar e conhecer o mundo a sua volta, produzir, integrar e difundir conhecimentos, saberes e informações. A partir disso, é estabelecido um modo em que as práticas curriculares sejam modeladas no contexto da formação, com uma proposição de currículo flexível, numa perspectiva de formação autônoma e autoral a partir das demandas contemporâneas.

Com o fenômeno de emergência das tecnologias digitais, a evolução do ensino EaD⁸ e a compreensão de que as potencialidades das tecnologias digitais e da Internet estimulam "[...] novas ideias a respeito de como organizar o Ensino a Distância" (Moore; Kearsley, 2007, p. 47), a discussão sobre os meios de produção do conhecimento e, conseqüentemente, sobre o currículo, torna-se

⁸ O capítulo a seguir abordará a evolução do Ensino a Distância.

recorrente a medida em que ele se estabelece em um instrumento que orienta e propõe o trabalho educativo, conforme comentado acima nas análises que estruturam o currículo, seus atores e impactos.

O currículo é composto por diversas vertentes compreendidas a partir do contexto ao qual foram inseridas, ao partir de interpretações, possibilidades pedagógicas, e análises teórico-práticas:

Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises (Sacristán, 2017, p. 16).

A partir dessa contextualização, o conceito de currículo se faz incapaz de ser simplificado à uma única definição, pois engloba diversos fatores que atuam e sua construção, como a comunidade escolar, conhecimentos, teorias. Assim, a organização desses elementos é responsável por constituir o “saber escolar” (Saviani, 2005 *apud* Eyng, 2012), um fator primordial para as manifestações e relações culturais instauradas na sociedade vigente, percepções incluídas nas análises da construção desse campo em diversas modalidades de ensino, assim como no EaD.

Mesmo com essas características, essa modalidade de ensino, pautada na concepção de distância física entre professor e aluno, passou a ser vista como um poderoso recurso para democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar as oportunidades de aprendizagem desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

O currículo se constitui no processo formativo a partir da seleção de conteúdos a ser ensinado e aprendido, em um “[...] espaço de disputa e de transformação do ser, instrumento potencializador do exercício de práticas colaboradoras, autoras e dialogicamente mediadas” (Sales, 2013, p. 80), das normas e dispositivos de avaliação e das relações estabelecidas no desenvolvimento do fazer educativo.

Assim, o *design* pedagógico dos espaços virtuais que são pensados a partir dos conteúdos selecionados a serem ensinados e aprendidos, ganham

aspectos que possibilitam a interação entre o velho e o novo, o tradicional e o crítico, instrucional e aberto, impresso e digital, ação e criatividade. É nessa perspectiva que o currículo “[...] define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas” (Macedo, 2007, p. 15), ao mesmo tempo em que:

[...] faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto.

Com a evolução das etapas que acompanham a criação e disseminação da Educação a Distância (EaD), é possível traçar um paralelo entre os diferentes formatos de cursos a distância ao longo dos anos e as mídias utilizadas nesse desenvolvimento. Nesse contexto, é essencial “[...] pensarmos e refletirmos sobre as perspectivas de organização do conhecimento no âmbito dos processos formativos, no sentido de buscar (re)significar a compreensão do currículo” (Sales, 2013, p. 189). Essa reflexão é crucial para identificar recursos que não apenas dinamizam, mas também dão vida e transformam o currículo de uma formação tradicional em um currículo formativo, que é mais flexível.

Assim, o currículo adquire características de efemeridade e movimento, que vão além dos espaços digitais onde o conhecimento é compartilhado. As novas e ilimitadas possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para os processos educativos tornam as fronteiras entre o ensino e a aprendizagem quase invisíveis. Nesse sentido, o acesso, a apropriação, a transformação, a produção e a difusão do conhecimento não são mais rigidamente delimitados pelo currículo ou pelos ambientes educacionais tradicionais.

Em vez disso, as tecnologias digitais permitem uma democratização do conhecimento que possibilitam o aprendizado acontecer em múltiplos contextos e formatos, que levam os estudantes a interagir com informações de maneira mais autônoma e criativa. Essa nova configuração curricular, que incorpora a flexibilidade e a adaptabilidade das tecnologias digitais, requer uma reavaliação contínua das práticas educacionais, ao promover uma educação mais significativa e conectada com as demandas do mundo contemporâneo. Portanto, a EaD não

se limita a ser um mero substituto da educação presencial, mas uma oportunidade de reinventar e enriquecer a experiência formativa, e torná-la mais inclusiva e plural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que inaugurou a prática do ensino regular na modalidade a distância no Brasil integra o artigo primeiro do Decreto Federal nº 5.622/2005 que afirma:

Uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Ao definir EaD nos termos precedentes, estabelecem-se parâmetros fundamentais para as orientações curriculares e para a oferta de EaD nos mais variados níveis e modalidades de ensino. Ao passo que se conceitua o Ensino a Distância como modalidade educacional e se faz a demarcação de seus limites como aquele processo educativo que acontece “[...] em lugares ou tempos diversos [e] com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2005), oportuniza-se uma identidade para o campo do currículo que possibilita a consolidação da proposta curricular nos espaços virtuais que se constituem como ‘sala de aula’ a partir das práticas curriculares vivenciadas pelos sujeitos do processo educativo.

Com o estabelecimento desse marco conceitual, agrupam-se os cursos ofertados a distância no Brasil no Decreto-Lei nº. 43.839 de acordo com a seguinte configuração:

Semipresencial – modelo de curso que faz uso de tecnologias digitais e telemáticas, assim como das tecnologias tradicionais, tais como módulos, fascículos, livros, dentre outras, e de encontros presenciais para ações pedagógicas diversas;

Virtual – são os cursos mais conhecidos como e-learning, totalmente virtuais, que normalmente utilizam as tecnologias digitais com acesso à rede mundial de computadores (Internet) para serem desenvolvidos em ambientes virtuais totalmente integrados a diversos recursos de comunicação e informação (Nonato; Sales, 2012, p. 115).

Com essa separação, torna-se possível orientar a escolha das tecnologias a serem utilizadas nos cursos a distância, alinhadas diretamente ao currículo.

Nesse sentido, a formação convida os indivíduos a vivenciar um processo educativo que é, ao mesmo tempo, horizontal nas relações, autônomo quanto ao acesso, produção e difusão do conhecimento, e criativo/interventivo na contextualização do próprio Ensino a Distância. Este modelo promove flexibilidade e autonomia no processo educativo, que permite aos alunos acessem recursos de aprendizagem em diversos formatos e contextos.

Entendido como uma proposição de estratégias e de exposição de conteúdos necessários à formação, o currículo é concebido como uma obra aberta, como um espaço que expressa a “[...] arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (Morin, 2002, p. 192). Mesmo como documento regulador, o currículo ganha características emancipatórias para que o *design* pedagógico dos cursos possa ser construído de forma mais livre e aberta, isto é, numa perspectiva multirreferencial.

A concepção do currículo como uma "obra aberta" (Morin, 2002, p. 192) representa uma transformação significativa na forma como a educação é estruturada e vivenciada. Nesse contexto, o currículo não é apenas um conjunto fixo de conteúdos e diretrizes, mas um espaço dinâmico e interativo que permite a integração de múltiplas influências e perspectivas.

Ao adotar essa abordagem, o currículo convida alunos e educadores a colaborar na construção do conhecimento, no contexto em que a aprendizagem se torne um processo ativo e reflexivo. Em vez de simplesmente transmitir informações, os educadores atuam como facilitadores e promovem as discussões, debates e atividades práticas que encorajam os alunos a explorarem temas relevantes e a formularem suas próprias perguntas. Essa interação não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades críticas e criativas.

Além disso, essa visão do currículo também é marcada por sua flexibilidade e potencial emancipatório. Embora existam diretrizes e objetivos a serem alcançados, a forma como esses objetivos são atingidos pode ser uma resposta às necessidades e contextos dos alunos. O currículo, nesse sentido, deve incorporar a diversidade de experiências e saberes que os alunos trazem

para o ambiente educacional, ao permitir que suas vozes e realidades sejam reconhecidas.

Ao incluir múltiplas referências teóricas e práticas, o currículo se torna uma ferramenta que não só orienta o ensino, mas também abre espaço para a inovação e a contextualização do conhecimento. Essa flexibilidade se apresenta como importante em um mundo em constante mudança, onde as demandas sociais, culturais e tecnológicas estão em constante evolução.

Por fim, a ideia de um currículo multirreferencial implica que a educação deve ser uma experiência rica e diversificada, em que diferentes perspectivas e disciplinas podem ser integradas. Isso enriquece o processo de aprendizagem, que permite aos alunos verem as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento e desenvolvam uma compreensão mais holística da realidade.

Ao promover um *design* pedagógico mais livre e aberto, o currículo não só estimula os alunos a se tornarem agentes ativos em sua formação, mas também os prepara para enfrentar os desafios de um mundo complexo e interconectado. Essa abordagem, portanto, não só valoriza a aprendizagem, mas também a cidadania e a responsabilidade social que contribuem para a formação de indivíduos críticos, criativos e engajados na sociedade.

2.2.2 Ensino a Distância: dos postais à multimídia globalizada

A educação passou por significativas transformações geradas pela revolução científica e tecnológica nas últimas décadas, com foco na interação direta entre máquinas e humanos, conectividade entre indivíduos e redução das fronteiras entre grupos (Cavalcante; Filatro, 2018). Com a intensiva introdução das TICs na educação, percebeu-se um aumento na interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que tange o Ensino a Distância.

A maior acessibilidade e disseminação das tecnologias no contexto social possibilitou o aperfeiçoamento de oportunidades educacionais, no que envolve noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e criatividade. Ao se pensar a Educação a Distância e sua trajetória no contexto do desenvolvimento no campo das tecnologias, percebe-se o papel semeador de outra ferramenta que, séculos

atrás, possibilitou uma revolução com características semelhantes na história da humanidade: a imprensa de Gutemberg, no século XV.

Cerca de 400 anos mais tarde, antes que qualquer marco cronológico do desenvolvimento histórico do ensino EaD fosse estruturado, no começo do século XIX, inicia-se a oferta de cursos por correspondência em países europeus, como Inglaterra, Suécia, e nos Estados Unidos (Moore; Kearsley, 2007). Esse início de ensino domiciliar corresponde às bases do Ensino a Distância, que passou a receber esse nome na década de 1960, na Universidade de Tübingen, na Alemanha. Os pesquisadores dessa instituição utilizaram os termos *Fernstudium* e *Fernunterricht*, para abordar, respectivamente, Educação a Distância e Ensino a Distância.

Nessa modalidade de ensino, por definição, o aluno e o professor se encontram em diferentes espaços físicos, com dependência de alguma ferramenta tecnológica para estabelecer o percurso de ensino-aprendizagem comum na área da educação. A afirmação é endossada por Moore e Kearsley, que destaca sua natureza multidimensional:

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (Moore; Kearsley, 2007, p. 02).

O Ensino a Distância passou por construções históricas que envolvem o desenvolvimento de oportunidades associadas à promoção das possibilidades educacionais e marca o crescimento dessa modalidade (Nunes, 2008). Com o tempo, o Ensino a Distância passou de um curso por correspondência unidirecional para uma possibilidade válida de ensino multiplataforma.

Esse desenvolvimento da Educação a Distância acompanhou o aprimoramento das TICs, as quais proporcionam, a cada geração de desenvolvimento, novos recursos e intermédios de se interagir e de melhorar a comunicação bidirecional que embasa o ensino nessa modalidade. Moore e Kearsley (2007) organizam essa evolução em cinco gerações distintas que serão apresentadas a seguir, na Figura 4, a partir do organograma abaixo:

Figura 1 - As cinco gerações do Ensino a Distância



Fonte: A autora (2025).

Esses espaços de evolução podem ser divididos em cinco marcos, cujo primeiro é pautado pelo envio das correspondências e utiliza somente textos impressos enviados pelos correios, com uma pequena interatividade entre o aluno e o professor. Nesta geração, percebe-se a utilização de tecnologias chamadas independentes, quando não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para sua utilização, embasando sua aplicação em recursos físicos, como apostilas.

Já a segunda geração traz a importância das ferramentas como o rádio e a televisão para a difusão do Ensino a Distância, com destaque para a criação parisiense da Radio Sorbonne, em 1937 (Moore; Kearsley, 2007). Esse contexto marca o início embrionário da utilização de tecnologias dependentes, que envolvem vários recursos elétricos ou eletrônicos, como vídeos, filmes, Internet, *chat*, fórum, *e-mails*, texto eletrônico, rádio e televisão no percurso educacional.

Além do uso do rádio e da TV, outras ferramentas didáticas já implantadas no ensino por correspondência se mantiveram, com um caráter multimídia desse período, relacionado à utilização de material impresso e recursos de áudio e vídeo. Outra característica que se mantém nessa etapa é o baixo nível de interatividade entre os sujeitos, com pouca ou nenhuma interação entre professor e aluno.

A terceira geração, conhecida também como Geração das Universidades Abertas, surgiu em 1969 com a *British Open University*, na Inglaterra (Sacristán,

2017). Com foco na difusão do ensino de qualidade a um custo menor, as Universidades Abertas utilizavam todas as ferramentas disponíveis, como materiais impressos, orientação por correspondência, transmissão por rádio e TV e conferências por telefone, além de encontros presenciais, que marcam uma maior interação entre os alunos e os professores.

Já a Geração das Teleconferências por áudio é conhecida como a quarta geração do Ensino a Distância, baseada no uso do computador e da Internet, que direciona o ensino para quem estuda em casa e com o apoio de um tutor para dúvidas (Moore; Kearsley, 2007). Nessa época, haviam duas opções de apoio técnico do tutor, cujo a primeira embasada no atendimento síncrono, quando a informação é transmitida e, ao mesmo tempo recebida, com o receptor e o transmissor sincronizados, ou, ainda o atendimento assíncrono, quando as informações do emissor e do receptor são independentes, sem estarem sincronizados.

Por fim, a quinta geração ou a Geração da Internet *Web* abarca a maioria dos cursos ofertados atualmente nas universidades na modalidade EaD. Nessa opção de curso, os recursos tecnológicos, como a Internet, permitem ao aluno planejar, organizar e programar seus estudos de forma autônoma, com métodos de aprendizado colaborativos, tanto de forma síncrona como assíncrona, com os professores ou colegas, uma das características da geração anterior. A utilização da Internet como ferramenta de ensino nessa nova modalidade é crescente, em um movimento no qual há uma aproximação entre os personagens com as tecnologias e envolvem uma mediação entre o professor e o aluno por meio de algum formato tecnológico.

Com a utilização das ferramentas eletrônicas nos contextos sociais, a educação absorveu esses utensílios no processo educativo. Para Souza e Souza (2007, p. 08), “[...] no processo de ensino-aprendizagem, as atividades pedagógicas se estruturam através dos recursos midiáticos, como a Internet”, ao elevar então a comunicação para um novo patamar no quesito espaço, uma nova relação: a remota.

Nesse aspecto, a interferência tecnológica na percepção do atuar e pensar do sujeito que recebe a informação se altera e, diante do novo cenário, surgem

desafios para ajustar essa tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, bem como metrificar sua contribuição na construção de um sujeito criativo e crítico (Nogueira, 2010). Com isso, a informação transita a tempo e no tempo para outros espaços e, com o advento da Internet, o acesso pode ser classificado como democratizado e descentralizado, ao formar um novo sujeito que aprende.

No contexto do Ensino a Distância (EaD), a mudança na percepção do tempo e do espaço é acompanhada por novas formas de interação e vínculos sociais que emergem nas plataformas digitais. Essas transformações são significativas e podem ser observadas em diversos aspectos da experiência educacional.

Uma das principais características do EaD é a possibilidade de criar conexões virtuais. Os estudantes e professores interagem em ambientes digitais, que estabelecem relações que transcendem limitações geográficas. Essa nova dinâmica facilita a formação de redes de aprendizagem, onde indivíduos de diferentes localidades podem compartilhar experiências, ideias e conhecimentos. A interação se dá por meio de fóruns de discussão, grupos de trabalho, *chats* e videoconferências, ao promover um senso de comunidade e pertencimento, mesmo a distância.

Além disso, o EaD favorece a interação colaborativa entre os estudantes. Atividades em grupo, projetos colaborativos e discussões *online* incentivam os alunos a trabalhar juntos, construir relações de apoio mútuo e solidariedade. Essa colaboração não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também desenvolve habilidades sociais e de trabalho em equipe, essenciais para a formação integral do indivíduo.

Outro aspecto importante é o surgimento de relações de mentoria. No EaD, alunos mais experientes ou professores podem oferecer apoio e orientação a outros estudantes e criam vínculos que são cruciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Esse tipo de suporte pode ser fundamental para a superação de desafios e dificuldades enfrentadas ao longo do processo de aprendizagem, que promovem um ambiente mais inclusivo e solidário.

O ambiente virtual também serve como um espaço onde os alunos podem expressar suas identidades e vivências. A troca de experiências e a partilha de conhecimentos enriquecem a experiência educacional, ao permitir que os

estudantes se sintam mais confortáveis ao compartilhar suas histórias e perspectivas. Isso, por sua vez, promove uma cultura de respeito e diversidade dentro da comunidade de aprendizagem.

Além disso, os alunos têm a liberdade de criar suas próprias redes de aprendizagem, ao escolher com quem interagir e colaborar. Essa autonomia na seleção das conexões pode resultar em vínculos mais significativos, já que os estudantes tendem a se conectar com aqueles que compartilham interesses semelhantes ou abordagens de aprendizagem compatíveis. Esses laços podem se estender além do ambiente virtual e proporcionar amizades duradouras e parcerias profissionais.

Esses novos vínculos trazem implicações profundas para a experiência educacional. Ao promover um ambiente onde a interação social é incentivada, o EaD não só melhora a aprendizagem acadêmica, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Para Ribeiro (2012, p. 105), "[...] esta nova percepção é a reestruturação do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo e esse novo elemento é capaz de alterar aquela estrutura antiga, assim gerando uma nova estrutura". A sensação de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem, mesmo que virtual, pode ser um fator motivador significativo, na redução da sensação de isolamento que muitas vezes acompanha a Educação a Distância.

Por fim, a formação de vínculos sociais em ambientes virtuais pode ajudar a desenvolver competências digitais e de comunicação, essenciais no mundo contemporâneo. Essa preparação é vital para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais conectado e globalizado. Assim, o EaD não apenas transforma a forma como se aprende, mas também redefine o conceito de comunidade e interação na educação, ao atuar na ampliação das possibilidades de aprendizado e colaboração.

A velocidade tecnológica estabelece uma nova relação entre o tempo e o espaço. Nesse sentido, o espaço, como territorialidade, se altera, uma vez que novos horizontes invadem a sala de estar e a tecnologia das redes acelera a visita a outras realidades de maneira virtual como aquilo que "[...] existe como faculdade, porém sem exercício ou efeito atual" (Ferreira, s/d, p. 1465). As transmissões ao vivo, mediadas pelas novas tecnologias, alteram a percepção do

telespectador com o seu tempo-espaço real, uma vez que os atores desse contexto passam a conviver com diferentes noções de tempo e espaço de forma simultânea.

A aceleração tecnológica, que impacta a vida social, provoca pressões sobre o tempo interno, imaginário, devido à dinâmica da vida urbana, ao passo que o tempo externo exerce maior influência sobre o interno. A padronização do tempo, originada com o relógio mecânico, levou à uniformização mundial dos calendários e desconectou o tempo do espaço, pois, antes do relógio, cada região e local possuía uma percepção própria do tempo (Giddens, 1991). Nesse contexto, o Ensino a Distância se insere nesse fenômeno de distanciamento e recombinação do tempo e do espaço, e sua eficácia é determinada pela atividade social que desempenha, especialmente no ensino, onde os alunos são os principais agentes ativos.

Para Thilburg (1995), as noções de tempo são organizadas em três grandes áreas, sendo o tempo individual (biológico e psicológico); o tempo coletivo (político, religioso, escolar) e o tempo televisivo (transmissões ao vivo). A partir dessa percepção, a última divisão é a que se destaca das demais, visto que, mesmo que o telespectador não rompa com seu tempo individual ou coletivo, ele é capaz de viver em diferentes tempos simultaneamente, além de que a vivência do espaço possa ocorrer em um determinado lugar, ou, simultaneamente, em espaços virtuais.

Assim, no âmbito da educação, há uma nova dimensão de espaço-tempo proposta pela EaD que difere das outras modalidades de ensino. Para tanto, o modelo presencial é marcado pelos fatores tempo e espaço serem os mesmos para os atores em sala de aula. Já o modelo semipresencial acontece em algum momento em sala de aula e em outro a distância, com a utilização das TICs (Lapa, 2008). Por fim, o modelo a distância não acontece necessariamente de forma presencial, mas aproxima o distanciamento entre os atores, pois estarão em dimensões distintas, mas unidos pelas tecnologias.

Essa interação impacta os atores que corroboram com essa metodologia de ensino, com uma nova identidade em função de suas experiências anteriores. Assim, com a influência das TICs no contexto educacional, a afinidade com o

saber é determinada pela relação tempo e espaço, ao fazer com que essa tecnologia se torne uma prática social dos estudantes.

Para tanto, as TICs atuam como a interface entre a figura do professor e estudante em todo o tempo em que cada um - ou ambos - estiverem conectados à plataforma, uma vez que mapeiam suas ações com os materiais de estudo, com os colegas ou as interações com as próximas ferramentas tecnológicas da modalidade:

Essa nova realidade, estar em qualquer tempo e espaço exige uma postura do estudante muitas vezes de superação, de desenvolver novas competências constantemente, para estar em um nível de igualdade não só com seus colegas, mas também com seu professor (Deleuze; Guattari, 1995).

A seguir, serão estabelecidos os cinco principais marcos (Moore; Kearsley, 2007) que envolvem as gerações do Ensino a Distância no decorrer dos anos, ao englobar o nascimento e fortalecimento dessa modalidade em todo o mundo, com destaque para a Europa e os Estados Unidos, e o papel da TIC na ampliação da modalidade e na mudança de percepção do tempo e espaço. Por fim, é dedicado um tópico para o desenvolvimento desse formato de ensino no Brasil, uma vez que contextualizam essa evolução histórica em território nacional.

2.2.2.1 O estudo por correspondência e a primeira fase do EaD

Pereira e Moraes (2010) afirmam que o primeiro registro da Educação a Distância foi um anúncio de um curso de Taquigrafia publicado na *Gazeta de Boston*, em março de 1728. O material de divulgação desse curso informava que “[...] toda pessoa desejosa de aprender esta arte pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (Eliot, 1858, p. 45). Esse anúncio do curso, como uma necessidade profissional do mercado de trabalho e patrocinado por Cauleb Phillips, resume as bases para esse primeiro método embrionário de ensino.

Ao considerar as características de tempo e espaço no Ensino a Distância, destaca-se a importância da "velocidade tecnológica", que ressignifica a relação entre esses dois elementos cotidianos no contexto educacional. Ferramentas típicas do EaD, como as transmissões ao vivo, integradas à modalidade a partir

da 2ª geração, alteram a percepção do telespectador em relação ao espaço-tempo real. Elas permitem a inserção de diferentes cenários em qualquer horário, ao possibilitar a convivência com múltiplos contextos simultâneos, incluindo os virtuais.

Ainda no século XIX, outra iniciativa que pode ser destacada é a criação da escola de idiomas por correspondência, idealizada pelo francês Charles Toussaint e pelo alemão Gustav Langensheid, na metade dos anos 1850, e os cursos preparatórios para concursos públicos enviados via serviço postal por um grupo de Universidades, o Skerry's College. Com o desenvolvimento do transporte ferroviário e dos correios (Maia; Mattar, 2007), esses cursos por correspondência ganharam um impulso e colaboraram para sua popularização.

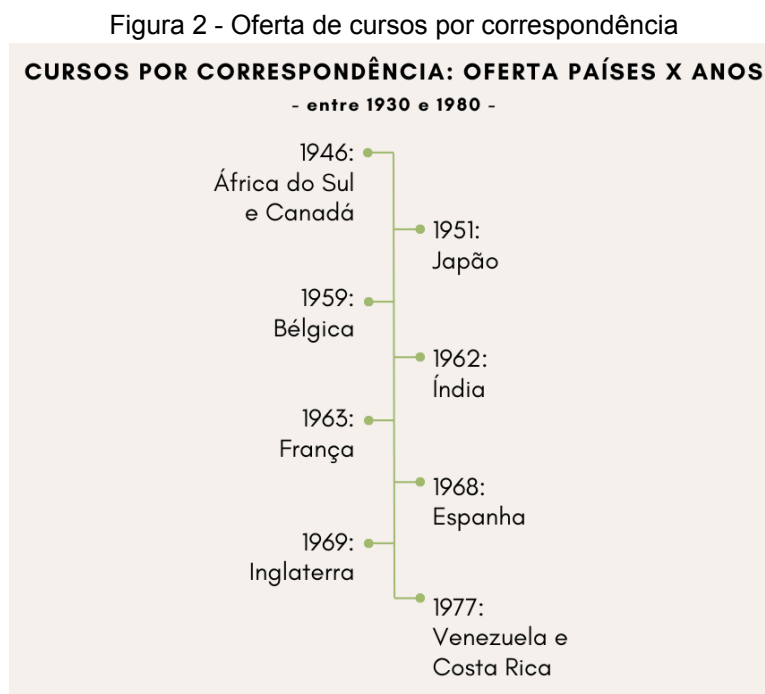
Já a Universidade de Londres, em 1858, se tornou a primeira Universidade a oferecer diplomas a estudantes que não podiam se deslocar para Londres a fim de realizar seus estudos (Kipnis, 2008). Essa opção só foi possível após a concessão desse modelo de universidade pela Rainha Vitória, que iniciou um processo seletivo a distância para o ingresso nesse ambiente educacional que, aos poucos, direcionou cada vez mais seu ensino para essa modalidade.

Os cursos de graduação EaD têm, como seu exemplo de sucesso, a criação do programa de estudos por correspondência, encabeçado por William Rainey Harper ao ser nomeado presidente da University of Chicago (Moore; Kearsley, 2007). A ideia de Harper é reconhecida como o primeiro programa formal de Educação a Distância do mundo, em 1892.

Outras manifestações que envolvem a adoção e práticas de EaD surgiram ao redor do mundo, como o início de programas de ensino por correspondência na Universidade de Queensland, na Austrália, em 1910 (Nunes *et al*, 2018). Há, ainda, iniciativas como a Escola Alemã por Correspondência de Negócios, criada por Fritz Reinhardt, o então secretário de Estado do Ministério das Finanças alemão, em 1949.

Já na América do Norte, na década de 1930, as universidades americanas passaram a oferecer a possibilidade de cursos por correspondência. Nesse período, também, ocorreu a 1ª Conferência Mundial sobre Correspondência, no Canadá, e a criação do Centro Nacional de EaD, na França. Nos anos seguintes

diversos países passaram a ofertar o curso por correspondência (Guarezi; Matos, 2012), conforme ilustrado na figura abaixo:



Fonte: A autora (2025).

A partir de 1928, já com o surgimento de novos meios de comunicação de massa, a British Broadcasting Corporation (BBC) começou a promover cursos para a educação de adultos ao usar o rádio como meio de transmissão (Nunes, 2009). Esses novos meios de comunicação são grandes impulsionadores do EaD, ao inaugurar uma nova geração: a geração da transmissão por rádio e televisão.

2.2.2.2 Transmissão audiovisual e a segunda fase do EaD

Com o advento de novas tecnologias, a educação, principalmente a ancorada nessa ferramenta, foi influenciada por essa revolução tecnológica. Assim, surge a nova geração do Ensino a Distância, impulsionada pela mudança nos paradigmas tecnológicos, caracterizados pelo uso do rádio, da televisão, das fitas de áudio e do telefone como meios de transmissão, além da continuidade das atividades via postagem nos correios: “Quando o rádio surgiu como uma nova tecnologia no início do século XX, muitos educadores nos departamentos de

extensão das universidades reagiram com otimismo e entusiasmo” (Moore; Kearsley, 2007, p. 32), ao inaugurar uma nova possibilidade de ensino.

Nas primeiras transmissões de rádio, essa modalidade se mostrou uma opção para alcançar novas pessoas, oferecer escolarização suplementar e colaborar para a ampliação da educação em locais de difícil acesso. Para tanto, o rádio era visto como o principal instrumento capaz de ampliar o alcance da educação:

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler. É o mestre de quem não pode ir à escola. É o divertimento gratuito do pobre. É o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos cães - desde que o realizem com espírito altruísta elevado⁹ (Roquette-Pinto, 1923).

Esse instrumento, por sua vez, é um meio de comunicação de ampla difusão, cuja principal característica é a unisensorialidade, a possibilidade de ouvir o aparelho e desenvolver outras atividades no mesmo período (Bianco, 2009). Nesse viés, o rádio é, também, objeto capaz de personificar espaços físicos, transmitir sensações, conceitos ou representações, sendo uma referência de tempo, modo e espaço, além de incitar a imaginação do ouvinte que acompanha as informações transmitidas.

A primeira autorização para uma emissora de rádio educacional foi concedida pelo governo para a Latter Day Saint's, da University of Salt Lake City, em 1921 (Moore; Kearsley, 2007). Porém, apenas em 1925, a universidade ofereceu o primeiro curso via transmissão em rádio.

No âmbito da educação, a popularização do rádio como ferramenta educacional de Ensino a Distância foi facilitada pelas seguintes características, segundo indicado por Nunes (2009): a) comunicação instantânea e simultânea; b) transmissão efêmera e sucessiva; c) recepção em horários específicos; d) ampla cobertura de sinal; e) baixo custo do aparelho; f) custo baixo de produção dos materiais relacionados a outros meios. O rádio, por sua vez, “[...] proporcionou a primeira experiência maciça de implosão eletrônica” (McLuhan,

⁹ Declaração de Edgar Roquette-Pinto, antropólogo e educador que fundou a Rádio Sociedade em 1923, com a ideia que deveria ser uma rádio de cunho educativo, com fins científicos e sociais.

1964, p. 337), ao permitir que a voz chegasse às mais diversas regiões e garantisse a massificação da educação.

Em 1934, a televisão educativa já estava em desenvolvimento, a qual já marcava a segunda tecnologia audiovisual que, juntamente com o rádio, constituía as bases para a segunda fase do Ensino a Distância (Peters, 2009). Nesse mesmo ano, a University of Iowa realizou transmissões pela televisão sobre temas como higiene oral e astronomia; já em 1939, a estação de televisão da universidade já havia transmitido mais de 400 programas educacionais.

Silva, Lima e Andriola (2016) reforçam que, após a Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, houve a concessão de 242 canais de televisão para uso não comercial, utilizados para fins educativos, como no caso da National Broadcasting Company, a NBC, produtora do Continental Classroom, da Johns Hopkins University, utilizado por algumas instituições de educação superior.

A partir da década de 1950, a Fundação Ford doou verbas para a transmissão educativa e, em 1962, a instalação de estações de televisão educativa foi financiada pela lei federal de televisão educativa (Maia; Mattar, 2007). Em 1969, a Open University, uma universidade aberta de Ensino a Distância britânica, passou a explorar diversas ferramentas audiovisuais em suas aulas, como rádio, televisão, vídeos e fitas cassetes, influenciada pelo modelo da Open University utilizado por outras universidades da época.

Alguns anos depois, em 1972, a Federal Communications Commission passou a exigir que todas as operadoras tivessem um canal educativo e, nesse viés, a temática dos programas veiculados pelos canais de televisão foram batizados de telecurios (Moore; Kearsley, 2007). Até 1980, diversos sistemas de televisão educativa foram implantados em diversos países, pois envolvia um meio de comunicação que transmitia cursos por meio da própria televisão.

Ao longo do tempo, os programas baseados somente na televisão evoluíram e incentivaram os outros meios, ao buscar novas formas de organização do processo de ensino-aprendizagem e criar modos próprios de interação entre professores e alunos, assim como departamentos de pesquisa e formação de professores.

Em 1985, as empresas Sony e Philips lançaram o CD-ROM, uma ferramenta capaz de armazenar dados de computadores que utilizam o mesmo

formato físico dos discos compactos de áudio. Inicialmente, o material foi usado somente para leitura, com a gravação feita pelo fabricante, mas, em seguida, passou a permitir a leitura e gravação de qualquer tipo de conteúdo, como vídeos, áudios ou ambos.

Na área da educação, o CD-ROM constitui um importante avanço no processo de armazenamento e disseminação da informação, pois o custo da distribuição do material de apoio do curso e o fato de a informação estar no formato digital permite a utilização de outros recursos, como animação e manipulação da informação (Valente, 2009), busca e navegação hipertextual, que contribui para que o aprendiz se torne mais ativo em vez de um leitor passivo.

Assim, muitos cursos de EaD procuraram complementar com CD-ROM os textos impressos. Por outro lado, o CD-ROM tinha uma grande desvantagem ao ser comparado com as soluções de Ensino a Distância baseadas na *Web*, pois não permite a interação *online* do aprendiz com o instrutor do curso ou com os colegas.

Um dos primeiros materiais publicados nesse formato foi a *Academic American Encyclopedia*, produzido pela editora Grolier em 1985, e, em 1992, a Enciclopédia Britânica publicou uma edição em CD-ROM da *Compton's Encyclopedia* (Valente, 2009). Nessa versão, havia ainda sessões como *Newsroom*, que auxiliava na procura de eventos recentes, ou a *Playroom*, para artigos orientados a crianças.

Com a utilização dessas diversas tecnologias audiovisuais, característica desse novo momento da Educação a Distância, houve a criação e o desenvolvimento de megauniversidades, que passaram a atender mais de 100 mil alunos (Valente, 2009). Essa reestruturação de modelo de universidade é resultado das possibilidades do EaD, uma vez que era possível levar a educação das mais variadas formas à diversos estudantes.

2.2.2.3 Universidade Aberta e a terceira fase do EaD

Os últimos anos da década de 1960 e o início da década de 1970 formam um período de importantes mudanças na Educação a Distância (Nunes, 2009). Nesse período, houve a institucionalização do EaD no campo de ensino

secundário e superior. Entre 1964 e 1968, a Carnegie Corporation¹⁰ financiou o Projeto Mídia de Instrução Articulada. A iniciativa, dirigida por Charles Wedemeyer, da University of Wisconsin, tinha como objetivo testar o agrupamento de tecnologias de comunicação diversas que pudessem proporcionar um ensino de alta qualidade e baixo custo.

O projeto, além de agrupar as ferramentas até então usadas nas gerações anteriores, acrescentou o suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudos locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias. Com essa metodologia, foram agrupadas as guias de estudo impresso e orientações via correspondência, transmissões por rádio, televisão, áudios gravados, conferências via telefone e kits para proporcionar experiências em casa, além de incluir o suporte, discussões e grupos de estudo aos alunos:

A ideia de Wedemeyer em relação aos alunos era de que usar uma variedade de mídias significava não somente que o conteúdo poderia ser mais bem apresentado do que por qualquer mídia isoladamente, mas também que pessoas com estilos de aprendizados diferentes poderiam escolher a combinação específica que fosse mais adequada para suas necessidades (Moore; Kearsley, 2007, p. 35).

Nessa perspectiva, o projeto representou um marco histórico e um ponto de mudança no curso da Educação a Distância, sendo o primeiro modelo como um sistema total (Moore; Kearsley, 2007). Nesse novo formato, é oferecido aos alunos uma variedade de mídias que contribuem para o seu aprendizado e cabe a esse personagem escolher a metodologia que melhor contribui para sua compreensão.

Ainda, de forma integrada ao ensino, há um agrupamento de profissionais para apoiar de forma técnica essa trajetória escolar, ao incluir pessoas da área da educação, da tecnologia da informação e especialistas em conteúdo. Assim, o objetivo seria que os alunos conduzissem seu aprendizado e, caso necessário, acionar essa equipe de apoio se necessário para o esclarecimento de dúvidas.

Em 1967, o governo britânico planejava uma nova e revolucionária instituição educacional, mas sua ideia inicial era ensinar principalmente por

¹⁰ A Carnegie Corporation de Nova York é um fundo filantrópico criado por Andrew Carnegie, em 1911, para apoiar programas educacionais nos Estados Unidos e, posteriormente, no mundo. Disponível em: www.carnegie.org/about/. Acesso em 20 set 2023.

televisão e rádio, ao levar educação superior para a população adulta. No entanto, após a contribuição de Wedemeyer a ideia originou, em 1969, a primeira Universidade Nacional de Educação a Distância.

A instituição utiliza a variedade de mídias e tecnologias disponíveis na época para a oferta de um currículo completo de educação superior, que envolve o modelo criado anteriormente nos Estados Unidos, uma vez que “[...] quase toda a geografia educacional de um sistema educacional aberto foi identificada na experiência do Projeto Mídia de Instrução Articulada” (Wedemeyer, 1982, p. 24). Como instituição de ensino, o local atuava de forma autônoma e concedia seus próprios diplomas e com total liberdade sobre seus fundos de financiamento e corpo docente.

A experiência bem-sucedida da Open University, da Grã-Bretanha, inspirou outros países (Nunes, 2009). A Alemanha, que criou a Fern Universität em 1974; a Índia, que fundou a Indira Gandhi National Open University no ano de 1985; a Colômbia, que instituiu um forte Sistema de Educação a Distância (1981); o Canadá, que criou a Universidade de Athabasca (1970); a Espanha e a Venezuela, que criaram, respectivamente, a Universidad Nacional de Educación a Distancia e a Universidad Nacional Abierta em 1972 e 1977.

Ainda, Moore e Kearsley (2007) também destacam várias instituições de ensino a distância ao redor do mundo, apresentadas em ordem cronológica de fundação. A primeira é a Universidad Estatal a Distancia, na Costa Rica, criada em 1977. Em 1981, foi estabelecida a Al-Quds Open University, na Jordânia. No ano seguinte, em 1982, foram fundadas a Andra Pradesh Open University, na Índia, e a University of the Air, no Japão. Em 1984, surgiu a Open Universiteit Heerlen, nos Países Baixos. Em 1986, foi criada a National Open University, em Taiwan, enquanto a Open Polytechnic, na Nova Zelândia, foi fundada em 1987. Por fim, a Universidade Aberta, em Portugal, foi estabelecida em 1988. A partir dos anos de 1990, a Educação a Distância passou para a quarta geração do EaD: as teleconferências.

2.2.2.4 Teleconferência e a quarta geração do EaD

A primeira tecnologia a ser usada em ampla escala entre os anos de 1970 e de 1980 foi a audioconferência, que permitia a interação entre alunos e instrutores em tempo real e em locais diferentes. A Rede Educacional por Telefone, por exemplo, foi criada em 1965, pelo Dr. Lorne Parker, primeiro sistema de audioconferência educacional, que oportuniza a educação continuada para médicos na Universidade de Wisconsin (EUA). Moore e Kearsley (2007) acrescentam que, após a evolução da tecnologia de sinais enviados por satélites, os Estados Unidos começaram a fazer experiências com a transmissão de programas educacionais.

Já a tecnologia da videoconferência surgiu no âmbito empresarial, ao ampliar a possibilidade de reuniões de negócios, e, em seguida, também foi incluída na área educacional. A Educação a Distância baseada na tecnologia da teleconferência buscava uma aproximação mais adequada ao modelo tradicional de ensino. Ao contrário das gerações anteriores, em que as pessoas aprendiam sozinhas, a quarta geração se aproximava mais do que ocorre em uma sala de aula.

Isso porque, dentre as mídias aplicadas no Ensino a Distância, é a que está mais próxima do presencial ao permitir que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente distantes possam realizar uma reunião sincrônica com imagem e som, por meio de câmeras, microfones, apresentações em slides e Internet, por exemplo (Cruz *et al.*, 2009). Assim, os sistemas de videoconferência requerem conexão entre duas ou mais máquinas que fazem a codificação e a decodificação do sinal, que estreitam os laços entre a velocidade de transmissão e qualidade da imagem.

No contexto do ensino interativo a distância, a independência, autonomia e criatividade do aluno são enfatizadas pela nova dinâmica das aulas por videoconferência. Essa abordagem educacional incentiva os estudantes a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado, já que as interações ao vivo promovem um ambiente mais colaborativo e participativo. Por exemplo, durante as aulas, os alunos são encorajados a formular perguntas, compartilhar opiniões e discutir ideias, o que os leva a se envolver ativamente com o conteúdo.

Além disso, o acesso a recursos digitais, como fóruns, bibliotecas *online* e plataformas de aprendizagem, permite que os alunos explorem temas além do

currículo tradicional, estimula-se sua curiosidade e incentiva-se a pesquisa autodirigida. Essa autonomia é ainda mais fortalecida por meio de atividades práticas e projetos que exigem que os alunos desenvolvam soluções criativas, promovendo o pensamento crítico e a inovação. Assim, os estudantes não apenas consomem conhecimento, mas se tornam agentes ativos em sua própria formação, moldam suas trajetórias educacionais de acordo com seus interesses e objetivos pessoais.

A Universidade do Alasca foi uma das primeiras a oferecer cursos de educação continuada para professores com essa tecnologia. Já a Universidade do Havaí passou a oferecer programas via satélite para cerca de 20 ilhas do Oceano Pacífico, em 1971 (Moore; Kearsley, 2007). Na América Latina, a primeira instituição a usar videoconferência como tecnologia para transferência de conteúdo, no início da década de 1990, foi a Universidad del Valle, na Colômbia (Moore; Kearsley, 2007), que, com financiamento próprio e internacional, realizou comunicações videográficas.

A Universidad de Guadalajara e a Universidad Nacional Autónoma, ambas no México, despontaram com destaque no uso das videoconferências, caracterizada por uma nova tecnologia que revolucionaria a Educação a Distância (Moore; Kearsley, 2007), ao dar início a uma nova geração: as aulas baseadas no computador e na Internet.

2.2.2.5 Aulas virtuais e a quinta fase do EaD

O aumento das interações humanas mediadas pelo computador, que incluem o desenvolvimento das práticas educacionais, culminou na proliferação de tecnologias com o propósito de oferecer ambientes educacionais *online*. As funcionalidades que integram essas tecnologias, desde o *e-mail* até os *chats*, estão presentes nas plataformas de aprendizagem educacionais, que proporcionam, melhoram e intensificam a comunicação humana mediada pelo computador, com uso crescente no ensino superior.

Com a introdução de sistemas de comunicação mediados pelo computador, novas práticas de ensino, a partir de reflexões sobre o papel do professor, do aluno, da instituição de ensino e dos demais atores envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem se fazem presentes. Além das mudanças físicas que envolvem os espaços das aulas, há uma atenção para as noções de tempo, visto que o acesso pode ser feito de qualquer local via Internet (Telles, 2009). Assim, o tempo é expandido, pois o conhecimento pode ser acessado a qualquer momento, diferentemente da realidade do horário regular da sala de aula tradicional, que requer um determinado recorte temporal específico.

A comunicação mediada por computadores em ambientes de EaD promove diversas vantagens para a interação dos estudantes. Warschauer (1997) destaca, entre essas vantagens, a comunicação de grupo a grupo, ao permitir que os participantes interajam diretamente com os colegas da sala de aula online, e a independência de tempo e espaço, que possibilita o acesso à sala de aula virtual a qualquer hora e de qualquer lugar com acesso à internet. Além disso, a interação requer que os estudantes organizem suas ideias e pensamentos por meio da palavra escrita, o que facilita a compreensão e o compartilhamento de reflexões, ao promover um ambiente de aprendizado colaborativo e crítico.

Na década de 1990, com a popularização dos computadores pessoais, a utilização dessa ferramenta na área educacional cresceu. Com o apoio dessa nova tecnologia, tornou-se possível o uso de gráficos, conteúdo em cores e som e linguagens autorais, possibilitando uma troca de informações facilitada.

Nesse novo momento da Educação a Distância, as mídias que caracterizaram as gerações anteriores foram consolidadas e integradas a essa nova fase, ao relacionar “[...] a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia multimídia, do hipertexto e de redes de computadores” (Maia; Mattar, 2007, p. 22) torna, portanto, mais fácil o desenvolvimento dos conteúdos a serem disponibilizados para os alunos.

O primeiro modo de conectar computadores para instrução de um grupo de pessoas foi o audiográfico, uma ferramenta na qual “[...] as imagens gráficas eram transmitidas a um computador por uma linha telefônica para melhorar a apresentação de áudio em outra linha” (Moore; Kearsley 2007, p. 45), ao possibilitar a interação em tempo real entre os professores e os alunos, que incluem a presença de imagens gráficas, ao passo que tal conectividade dependia da rede na qual esses equipamentos estavam incluídos.

Em 1989, a Pennsylvania State University iniciou os testes da transmissão audiógrafa como uma maneira para internacionalizar a Educação a Distância. Cursos de graduação completos a grupos de alunos no México, na Finlândia e na Estônia, bem como nos Estados Unidos, foram algumas das experiências, além do chamado Electronic University Network. Este programa consistia no desenvolvimento de cursos por meio de 19 universidades com certificação concedida pela Thomas Edison College em Nova Jersey. Os cursos ofereciam material veiculado em discos de computadores, material impresso, além da interação entre instrutor e aluno por meio do computador, telefone e correio.

Com a popularização do computador pessoal, essa ferramenta possibilitou a ampliação do acesso ao computador de forma individual, ao incluir um baixo custo desse equipamento. Aliado a essa facilidade, alguns *softwares* educacionais foram criados e divulgados, ao possibilitar a oferta nos mais diversos níveis de ensino.

O uso de computadores no Ensino a Distância ganhou um grande impulso com o surgimento da Internet. O final do século XX se tornou um ponto de ruptura na história do EaD, pois nesse período surgia “[...] um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e com base na rede” (Mattar, 2011, p. 06). Essa nova tecnologia permitiu a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, baseados nas conexões em rede que possibilitaram uma maior interação entre professores e alunos. A partir disso, os ambientes virtuais de aprendizagem são:

[...] sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (Almeida, 2003, p, 331).

A principal função dos Ambientes Virtuais é atuar como repositório de conteúdos e meio de interação e comunicação entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Seixas *et al*, 2012), a partir de diferentes formas de apresentação de suas ferramentas, com funções específicas e maneiras distintas de interação com os usuários. A partir desse viés, o conjunto

de ferramentas pode ser subdividido em ferramentas síncronas e assíncronas, sendo as ferramentas assíncronas as responsáveis por permitir o acesso sem que haja necessidade de que todos os sujeitos estejam conectados simultaneamente. Na contramão dessa opção, as ferramentas síncronas necessitam de conexão simultânea de todos os envolvidos na execução das atividades.

Em 1990, diversas universidades ofereciam cursos de graduação completos na modalidade a distância, como o *Online Campus* do New York Institute of Technology; o *Connect Ed* em parceria com a New School for Social Research, em Nova Iorque, e a International School of Information Management, na Índia. Já a Penn State University, universidade americana localizada no estado da Pensilvânia, por meio desse programa virtual, ofereceu o primeiro curso de graduação em educação adulta (Green, 2001). Ao final dos anos de 1990, 84,1% das universidades públicas e 83,3% das faculdades públicas com cursos de quatro anos nos Estados Unidos ofereciam cursos baseados na Internet, conforme Green (2001).

Desde então, a Internet tem possibilitado a reunião de todas as tecnologias anteriores em uma só mídia. Isso tem promovido uma grande evolução nessa modalidade de ensino em todos os níveis, ao oferecer esses cursos livres, disciplinas isoladas e até mesmo programas completos de graduação e pós-graduação.

Em junho de 1999, ministros da educação de 29 países que então compunham a Comunidade Europeia¹¹ firmaram a Declaração de Bolonha, um documento que estabeleceu dois pilares para facilitar a integração nos aspectos educacionais (Bulcão, 2009). O primeiro conceito foi a necessidade de estabelecer critérios e parâmetros para que os sistemas educacionais dos países da Comunidade Europeia permitissem a mobilidade dos cidadãos, a fim de facilitar o reconhecimento de seus diplomas em todo o território europeu. Já o segundo acordo permitia o deslocamento de estudantes para aprendizagem e treinamento que incluem essas liberações para os professores.

¹¹A Comunidade Europeia (CE), antecessora da União Europeia, promoveu a integração econômica e política entre os países membros, facilitando a livre circulação de bens, serviços e pessoas, segundo Borg (2000). Ela desempenhou papel chave na construção de um mercado comum e na definição de políticas educacionais integradas.

Esse acordo europeu estabeleceu as bases para o conceito de *Mobile Learning*, ou aprendizagem móvel, cuja possibilidade da Educação a Distância, agora apoiada nos dispositivos móveis, atingisse um novo patamar de alcance por conta do baixo custo e praticidade, pois, com esses dispositivos, os usuários podem estar conectados a qualquer momento e em qualquer lugar.

Esse momento do Ensino a Distância reforça questões presentes na modalidade, como a integração de todas as tecnologias anteriores em uma única mídia, o uso de hipertextos e a expansão da educação por meio da Internet (Azevedo; Costa, 2018), ao marcar a característica fundamental do Ensino a Distância: a democratização do acesso ao conhecimento, alinhando o ambiente digital com o contexto educacional na sala de aula.

A partir dessa perspectiva, a Web 2.0 torna-se aliada a essa metodologia, marcada pela grande interatividade e a hospedagem de programas, conteúdos e materiais que facilitam essa organização. A ferramenta possibilita a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre alunos e docentes com interatividade aumentada, oferecimento de serviços de hospedagem *online* de conteúdos, além de programas que aumentam a produtividade.

Assim, outras ferramentas atuam de forma conjunta no processo formativo educacional, como agendas *online* e organizadores pessoais, ambientes para colaboração, gerenciamento de projetos e recursos em vídeo (Litto, 2008). A partir dessa tecnologia, faz-se possível que a Web 2.0 inaugure uma nova etapa de tecnologia da informação, na qual o computador pessoal deixa de atuar como repositório dos conteúdos e programas de cada indivíduo, e passa a configurar o papel de um aparelho sem inteligência própria que, via Web, alcança sites nos quais estão hospedados os conteúdos e programas que antes residiam no computador pessoal, e oportunizam aberturas mercadológicas para aparelhos menores, mais leves e com maior mobilidade.

2.2.2.6 EaD no Brasil: do Golpe à regulação

Como acontece em nível mundial, no Brasil a trajetória da Educação a Distância é marcada pelo aparecimento e a disseminação dos meios de comunicação. Passa-se pela fase do ensino por correspondência, o rádio, a

televisão, e chega aos tempos atuais com a atuação conjugada de meios de comunicação (voz, imagem e interatividade), por meio de ambientes virtuais de ensino.

No Brasil, o EaD passou por períodos de interrupção em seu desenvolvimento e implementação como uma alternativa viável para a educação da população, muitas vezes devido à falta de Políticas Públicas adequadas. Já na década de 1900, o país apresentava anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência, publicados em jornais de grande circulação no Rio de Janeiro. Entre esses cursos, destacava-se o de datilografia, ministrado por professoras particulares que utilizavam os jornais como meio de divulgação de seus serviços.

Em 1904, instalam-se as Escolas Internacionais, organizações consolidadas que inauguraram filiais em diversos países para oferecer cursos profissionalizantes. Tais escolas eram ramificações de uma organização estadunidense, que envolvia instituições privadas com cursos a distância voltados para as pessoas que estavam em busca de emprego, em nível técnico (Nunes *et al*, 2018). A iniciativa se alinha aos cursos divulgados via jornal, ao consolidar a entrada de novas oportunidades de Educação a Distância e desconfigura o caráter isolado dessas iniciativas.

O ensino acontecia via correspondência, com os materiais enviados pelo correio para a casa do aluno, com a utilização da malha ferroviária para transportar os materiais, assim como acontecia em outros países que estavam no processo embrionário do Ensino a Distância. Por conta das limitações tecnológicas da época, essa modalidade de ensino por correspondência se manteve como única forma de transmissão do conhecimento, até a revolução via rádio que ocorreu após mais de duas décadas do início desse serviço de qualificação profissional com foco no ensino profissionalizante.

A fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, inaugurou um novo momento no Ensino a Distância no Brasil, sendo, na essência, uma “[...] emissora de educação popular, por meio de um moderno sistema de difusão em curso o Brasil e no mundo” (Alves, 2008, p. 09). A programação da emissora privada, criada por um grupo liderado por Henrique Charles Morize e Edgard Roquette-Pinto, envolvia a transmissão de programas educativos que passaram a repercutir em outras regiões do Brasil e em diversos países americanos, que

incluem cursos de português, francês, literatura francesa, radiotelegrafia e telefonia.

Com a chegada do rádio, houve um amplo incentivo nessa modalidade aliada à essa ferramenta, com a criação de projetos bem-sucedidos baseados na tecnologia do rádio, como a Rádio-Escola Municipal, um projeto criado por Roquete-Pinto, em 1934, para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal do Rio de Janeiro.

Por não se caracterizar como uma emissora comercial, sem apoio público e ao sofrer pressões políticas, em 1936, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi doada para o Ministério da Educação e Saúde. Com essa nova configuração, no ano seguinte, há a adequação do antigo modelo radiofônico para o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. A partir da criação desse serviço, diversos programas, até mesmo alternativas privadas, foram implementadas. Como exemplo, pode-se citar a *Escola Rádio-Postal* e *A Voz da Profecia*, iniciativas da Igreja Adventista para ofertar cursos bíblicos aos fiéis no ano de 1943.

A programação da Rádio Sociedade era totalmente cultural e educativa. Todos os dias, os ouvintes recebiam palestras educativas, aulas variadas, cursos, além de música e teatro. Na visão do fundador, Roquette-Pinto, a base da programação da nova rádio deveria articular arte e ciência por serem importantes na formação da população brasileira, o que contribuiria para as transformações necessárias na direção de modernização que o país já viria a trilhar na década seguinte.

A Rádio Nacional, como destaca Romero (2014), teve um papel significativo na formação e na informação do Brasil por meio de sua programação diária, que incluía radionovelas, jornais e programas culturais e educativos. Ao mesmo tempo em que difundia informações, a rádio propagava um discurso nacionalizador, em consonância com o governo repressor do Estado Novo. Assim, o rádio não se limitava a oferecer entretenimento, mas também contribuía para o avanço de uma comunicação voltada para o ensino, a cultura e a informação.

Nesse contexto, o engajamento da indústria na formação de mão de obra qualificada foi regulamentado pelo Art. 67, item I do Decreto-Lei nº 4.043/1942, que estabelece “[...] o ensino dos ofícios cuja execução exija formação

profissional constitui obrigações dos empregadores para com seus aprendizes, seus empregados” (Brasil, 1942). Essa iniciativa levou à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), um sistema paralelo ao ensino oficial, organizado em convênio com as indústrias e pela Confederação Nacional das Indústrias (Romanelli, 1999). Assim, tanto o rádio quanto a criação do Senai refletem esforços coordenados para promover a educação e a qualificação profissional em um período crucial da história brasileira.

A partir desse recorte, originam-se o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro. Fundado em 1939 por Nicolas Goldberg, o Instituto Monitor oferece como primeiro curso de Ensino a Distância no Brasil, o de técnico de rádio, oferecido via correspondência. Já o Instituto Universal Brasileiro (IUB) foi fundado em São Paulo pelos irmãos Jacob Wahrhaftig e Michael Wahrhaftig, e registrado no dia 14 de outubro de 1941 (Saraiva, 1996). O início da história do IUB está relacionado ao Instituto Monitor, uma vez que um dos seus fundadores foi sócio proprietário do Instituto, o qual após desfazer a sociedade, fundou, com seu irmão, o IUB.

Esse instituto atuou na formação de mão-de-obra para o setor industrial e de serviços, que passaram a ofertar cursos que exerciam o papel de “suplência”, uma vez que preparavam os alunos para prestar os exames que validaram a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

O Instituto Universal Brasileiro utilizava todos os meios de divulgação possíveis, como jornais e revistas, além do rádio, um veículo de comunicação que com maior abrangência, alcançava diversas localidades em todo o Brasil. Porém, a demora na entrega e devolução dos materiais via correio atrapalhava o andamento dos cursos a distância no Brasil. Com os recursos limitados, o atraso nas remessas de material para os alunos chegava a até 90 dias, mas as instituições continuavam com os alunos motivados, visto a necessidade prática dessa formação (Saraiva, 1996). Em pouco tempo, o Instituto Universal Brasileiro, criado em São Paulo, ampliou sua estrutura, com filiais na cidade do Rio de Janeiro e em Brasília, ao ganhar grande destaque entre as outras Instituições como uma das maiores entidades de ensino por correspondência.

Um dos primeiros cursos profissionalizantes oferecido pelo IUB e pelo Instituto Monitor, foi o de Eletrônica em Rádio, cujo objetivo era preparar

profissionais para instalação, reparo e montagem de receptores de rádio. A radiodifusão está intimamente associada à EaD no Brasil, seja como suporte de difusão, ou como objeto de formação profissional.

A Universidade do Ar (UNAR) foi criada em 1947 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), pelo Serviço Social de Comércio (Sesc) e por emissoras associadas (Maia; Mattar, 2007) no Rio de Janeiro e em São Paulo. A UNAR teve, como principais objetivos, oferecer formação pedagógica aos professores atuantes no ensino secundário de todo o país.

O corpo docente do programa contava com profissionais da Faculdade de Filosofia e com catedráticos do Colégio Pedro II que ministravam as mais novas metodologias no ensino das matérias escolares. Além disso, garantem certa qualidade no ensino.

Impulsionar a formação pedagógica dos professores atuantes nas instituições escolares com os seguintes objetivos: apresentar ao aluno a disciplina discutindo os meios de dirigir e reter a sua atenção; constituir-se como meios de intensificar o interesse do aluno pela matéria; “1) constituir os meios de verificar o aproveitamento do aluno e despertar nele o desejo de aprofundar a matéria; 2) Bibliografia para o professor” (Salgado, 1946, p. 87).

De acordo com Horta (1972), foi grande a procura, por parte dos professores secundaristas, pelo curso de aperfeiçoamento oferecido pela rádio. Em 1942, o número de matrículas chegou a 4.929, o que demonstra o interesse na certificação oferecida pela Universidade do Ar aos bacharéis que atuavam no ensino.

A metodologia de desenvolvimento do curso consistia na inscrição, que os professores de qualquer região do país poderiam realizar por meio dos correios, ou na sede da Rádio Nacional, no Rio de Janeiro. Os *scripts* dos programas eram enviados aos alunos e estes poderiam encaminhar suas dúvidas para serem tiradas no ar, durante o programa. Ao final de cada disciplina, os alunos deveriam entregar um trabalho de conclusão, o que garantiria o certificado do curso.

No entanto, mesmo diante do caráter inovador do programa, em 1943, portanto, um ano após a inauguração, o número de inscrições decaiu, sendo entregues somente 286 certificados. Esse fato, de acordo com Salgado (1946),

pode ser atribuído a uma possível falta de adaptação dos professores à aula via rádio, ou seja, a metodologia, e, em 1945, o programa foi encerrado.

A partir da década de 1950, “[...] especialistas em educação começaram a se aprofundar nas possibilidades do rádio como meio de ensino e elaboraram uma série de planos para um melhor aproveitamento da radiodifusão educativa” (Pimentel, 2009, p. 42). Dentre muitos debates, cursos e metodologias apresentados por estudiosos interessados na propagação do uso do rádio na educação, que em 1958, o Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), proposto pelo Ministério da Educação, iniciou suas atividades (Pimentel, 2009, p. 45). Fizeram parte das ações do Sirena, principalmente a produção, gravação e distribuição de cursos básicos, irradiados pelas emissoras do sistema, além de gerar incentivo a outros sistemas nas esferas regionais, quer fossem oficiais ou particulares.

Na região Nordeste do Brasil, a Igreja Católica originou o Movimento de Educação de Base, em 1959, ao criar algumas escolas radiofônicas no Rio Grande do Norte, impulsionadas pela Diocese de Natal. Uma iniciativa semelhante surgiu no Sul do Brasil, quando a Fundação Padre Landell de Moura lançou concursos via rádio, no Rio Grande do Sul. Porém, em 1969, após uma determinação do Ministério das Comunicações e o período de censura que o país enfrentava após o Golpe de 1964, afetou a estabilidade da rádio educativa brasileira, ao se reduzir as produções à ações isoladas e sem o apoio dos órgãos oficiais.

O Golpe Militar, um movimento de tomada de poder que iniciou o regime ditatorial que se estendeu no Brasil até 1985 foi caracterizado por censura, sequestros e execuções cometidas por agentes do governo brasileiro (Alves, 2008). Com esse movimento de censura no Brasil, as ações de radio-educação embionárias e desenvolvidas anos antes por todo o território foram extintas, o que estagnou o desenvolvimento dessa modalidade de ensino embasada na modalidade a distância, ao atrasar a ampliação dessa ferramenta no Brasil, quando comparado ao constante crescimento da oferta desses modalidades de ensino no mundo.

Publicado em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações determinou a necessidade da transmissão de programas educativos por parte das emissoras de

rádio e televisões educativas (Alves, 2008), ao conceder incentivos à televisão específicas para fins educacionais, como as emissoras atreladas à universidades e fundações.

Já em 1969, o Ministério das Comunicações estabeleceu uma normativa que definiu o tempo de transmissão gratuita mínima que as emissoras comerciais deveriam destinar a transmissão de programas educativos, até os anos 1990, quando, por um período, as emissoras estavam desobrigadas a ceder horários diários para a transmissão dos programas educacionais.

A televisão para fins educacionais foi usada de maneira positiva em sua fase inicial e com diversos incentivos, especialmente entre os anos de 1960 e 1970. Com a publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações, em 1967, houve a formalização das determinações acerca das transmissões de programas educativos, tanto na esfera das emissoras de radiodifusão, quanto em relação às televisões educativas. A partir dessas determinações, universidades e fundações receberam incentivos para instalar canais de difusão educacional.

Na década de 1970, a Fundação Roberto Marinho lançou um programa que ficou conhecido como Telecurso 2000. A série brasileira envolveu a educação supletiva a distância, com destaque para o ensino médio. O Telecurso, além de disponibilizar salas pelo país para que os alunos assistissem às transmissões e aos vídeos, utilizava livros, vídeos e transmissão por TV (Maia; Mattar, 2007). As aulas contavam, ainda, com mecanismos de apoio à certificação ao final do curso concedida pelo poder público. Com o nascimento da TV por assinatura, iniciativas de emissoras educacionais passaram a funcionar nesse mecanismo, com destaque para canais universitários, Canal Futura e a TV Cultura, que também disseminaram algumas produções na TV aberta.

Ainda nos anos 1970, os registros apontam para uma realidade diferenciada no Brasil em relação à essa oferta de ensino, visto que o país apresentava bons números ao ser comparado a outras nações (Alves, 2008). A partir desse período, outros países avançaram na implementação desse ensino, enquanto o Brasil apresentava um momento de estagnação que se manteve assim até o final do século XX, quando surge um novo pico no desenvolvimento dessa tecnologia em terras brasileiras.

Na sua fase mais moderna, o Ensino a Distância no Brasil incorporou o uso da televisão, com destaque para a atuação da Associação Brasileira de Teleducção (ABT), criada em 1971 (Alves, 2008). Desde o início de suas atividades, o grupo de profissionais da radiodifusão responsável pela criação da ABT promoveu Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais e lançou a Revista Tecnologia Educacional, que reúne os principais especialistas da área.

Outro órgão que contribuiu para a disseminação do Ensino a Distância no Brasil é o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, fundado em 1973, e responsável pelos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância, em 1989, e pelos Congressos Brasileiros de Educação a Distância, em 1993 (Alves, 2008). Esses encontros facilitam as discussões sobre a temática no Brasil, ao adicionar o Ensino a Distância nas pautas políticas brasileiras e incorporar tal modalidade às leis válidas em todo o território nacional.

Com a portaria do Ministério das Comunicações publicada referente à regulamentação do espaço nas emissoras comerciais devido à transmissão de programas educativos, as emissoras estabeleceram o recorte obrigatório e gratuito no qual haveria a veiculação para os conteúdos educacionais na programação.

A Associação Brasileira de Teleducção (ABT) foi criada em 1991 por uma equipe de profissionais da radiodifusão. O grupo reuniu os melhores especialistas brasileiros, além de profissionais estrangeiros que atuavam na área de tecnologia educacional. Entre suas iniciativas, destacou-se a realização da série de Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais.

No mesmo viés, quatro anos depois, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) foi inaugurada por um grupo de professores com interesse na convergência entre tecnologias de aprendizagem e Educação a Distância, ao contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e a distância (Alves, 2008). Esses agrupamentos de profissionais possibilitaram a articulação entre as áreas e instituições, tanto no Brasil quanto no exterior, além de sua relevância prática na organização de congressos, encontros entre outros eventos de EaD.

Em 1994, o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa foi reformulado sob a coordenação da Fundação Roquette-Pinto (Alves, 2008). Seu objetivo era

transmitir programas educativo-culturais alinhados aos sistemas de ensino, que buscam fortalecer a educação básica e superior, a educação permanente e a divulgação de conteúdos educacionais, culturais, pedagógicos e de orientação profissional. No entanto, essa iniciativa teve pouco impacto na consolidação da Educação a Distância por meio da televisão educativa. Isso ocorreu porque os programas educacionais eram transmitidos em horários incompatíveis com a rotina do público-alvo, dificultando o alcance e a disseminação da modalidade.

O EaD foi oficialmente reconhecido no Brasil em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Posteriormente, essa lei foi regulamentada pelos Decretos nº 2.494 e nº 2.561, ambos de 1998, e pela Portaria Ministerial nº 301, também de 1998.

Com a tecnologia alinhada aos computadores, o processo de Ensino a Distância no Brasil também encontrou essa realidade mundial. As universidades instalaram os primeiros computadores no país, ao trazer essa tecnologia para o ambiente educacional (Litto, 2008). Com o passar dos anos, o acesso aos equipamentos se tornou mais acessível financeiramente e fácil, ao possibilitar a propagação e consolidação do Ensino nessa modalidade, observa-se os avanços na inclusão digital em todo o território nacional com o passar dos anos.

Porém, por conta do acesso à tecnologia em território brasileiro, pode-se organizar o cenário tecnológico do Brasil em três grupos distintos quando analisado seu impacto no Ensino a Distância e na atividade econômica. São eles, de acordo com Litto (2008): agrícola, industrial e da tecnologia da informação.

O primeiro estágio envolve o contingente populacional que reside em regiões interioranas ou fora dos grandes núcleos urbanos, e caracteriza-se pelo acesso à educação por meio de materiais impressos, uma vez que o acesso à tecnologia é reduzido (Litto, 2008). Já a fase industrial envolve o público no qual se destina o EaD via rádio e televisão e, por fim, a tecnologia da informação que envolve a educação por meio da Internet, que enfrenta um crescimento acelerado e envolve a inovação tecnológica.

No Brasil, a partir dos anos de 2000, muitas iniciativas baseadas no uso das ferramentas digitais foram desenvolvidas no campo do Ensino a Distância. Uma ação importante para essa geração da Educação a Distância foi a criação,

ainda em 2000, do Instituto Universidade Virtual Brasileira, uma Rede Brasileira de Educação a Distância concebida e liderada pela Universidade Anhembimorumbi, o qual foi credenciado pelo Ministério da Educação para ofertar cursos de graduação. Em 2003, o instituto recebeu autorização para oferecer quatro cursos de bacharelado via Internet (Maia; Mattar, 2007), mas foi em 2005 que o Brasil deu um grande salto para o avanço do EaD no país, com a regulamentação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

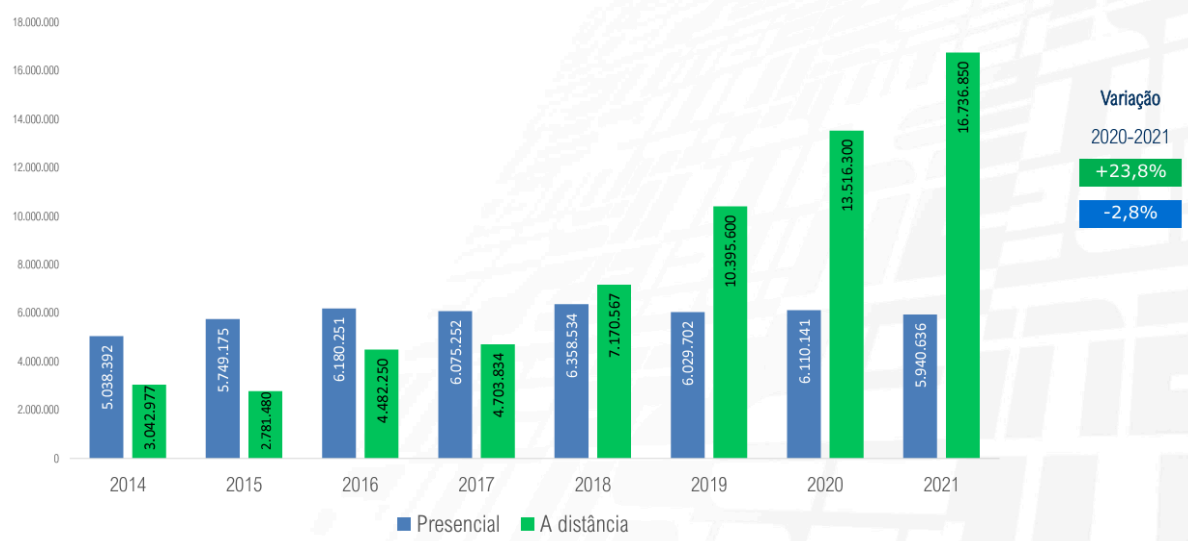
A instituição foi criada em 2005 e oficializada pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, como um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação:

O principal objetivo do Programa UAB foi a criação de um sistema composto por instituições públicas de ensino superior como universidades Federais e centros federais de educação tecnológica com a adesão de municípios e estados, que teve como finalidade a democratização, expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior pública e gratuita no Brasil (Pelli; Vieira, 2018, p.06).

Com base nesses pilares democráticos e expansivos em relação ao Ensino a Distância, essa modalidade é evidenciada atualmente pelo Censo da Educação Superior 2021, o estudo nacional mais recente realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC). Os dados revelam que, em 2014, o Brasil contava com mais de cinco milhões de vagas em cursos de graduação na modalidade presencial, enquanto apenas pouco mais de três milhões estavam disponíveis na modalidade a distância.

Contudo, em menos de uma década, a quantidade de vagas para cursos EaD saltou para mais de 16 milhões, de acordo com a Figura 3, a seguir, ao superar em mais de três vezes o total de vagas oferecidas na modalidade presencial em 2021. Essa ascensão da EaD reflete não apenas a adaptação das Instituições de Ensino Superior às novas demandas educacionais, mas também a transformação do cenário educacional no Brasil:

Figura 3 - Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2014/2021.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2021).

A evolução do número de vagas oferecidas em cursos de graduação no Brasil, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD), revela um fenômeno complexo que vai além da simples expansão do acesso ao ensino superior. Entre 2014 e 2021, observou-se um aumento expressivo nas vagas de EaD, que saltaram de pouco mais de 3 milhões em 2014 para mais de 16 milhões em 2021, conforme dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2023). Essa ascensão pode ser interpretada sob diversas perspectivas, não apenas em relação aos benefícios de acesso, mas também as potenciais desvantagens e implicações sociais.

Um dos aspectos críticos a ser abordado é a relação custo-benefício da EaD em um país com profundas desigualdades sociais como o Brasil. Embora a modalidade a distância ofereça flexibilidade e, em muitos casos, custos reduzidos em comparação com a educação presencial, essa economia pode ser enganosa.

Muitas vezes, as instituições que oferecem cursos EaD são motivadas por interesses financeiros, ao levar a um mercado saturado de diplomas que podem não ter a mesma validade ou reconhecimento que aqueles obtidos em ambientes presenciais. Esse fenômeno pode gerar um aumento no número de graduados que, apesar de ter um diploma, podem enfrentar dificuldades para competir no mercado de trabalho devido à falta de uma formação prática e à construção de redes profissionais que a experiência universitária presencial normalmente

propicia.

Além disso, a experiência universitária vai muito além da simples aquisição de conhecimento técnico. A convivência em um ambiente universitário presencial permite o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como comunicação, trabalho em equipe e empatia, que são essenciais no mundo profissional. A ausência dessa vivência pode limitar o crescimento pessoal e profissional dos alunos, ao deixá-los menos preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Em comunidades vulneráveis, onde o acesso à educação superior é frequentemente visto como uma oportunidade única de ascensão social, a redução da experiência presencial pode perpetuar ciclos de pobreza e exclusão.

Outro ponto importante é o impacto da pandemia de Covid-19, que acelerou a adoção de plataformas de EaD e forçou muitas instituições a responderem rapidamente a esse novo formato. Embora tenha possibilitado a continuidade do ensino durante um período crítico, essa transição abrupta também expôs fragilidades no acesso à tecnologia e à Internet, particularmente em regiões mais carentes, onde a infraestrutura é muitas vezes insuficiente. Isso levanta questões sobre a equidade no acesso à educação e a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Ainda, o Censo de 2021 registrou 2.574 instituições de educação superior. Desse total, 87,68% (2.261) são de origem privada e 12,2% (313), correspondem às instituições públicas. Nesse contexto, a rede privada ofertou 96,4% das vagas oferecidas nessa modalidade. Já a rede pública foi responsável por 3,6% das ofertas. O número de matrículas também seguiu a tendência de crescimento dos últimos anos e chegou a mais de 8,9 milhões. As instituições privadas concentram a maioria dos matriculados e correspondem a 76,9% do total. Já as públicas registraram 23,1%, entre 2011 e 2021. Nesse viés, o percentual de estudantes matriculados na educação superior aumentou 32,8%, o que corresponde a uma média de 2,9% ao ano. Essa realidade pode ser evidenciada na tabela abaixo:

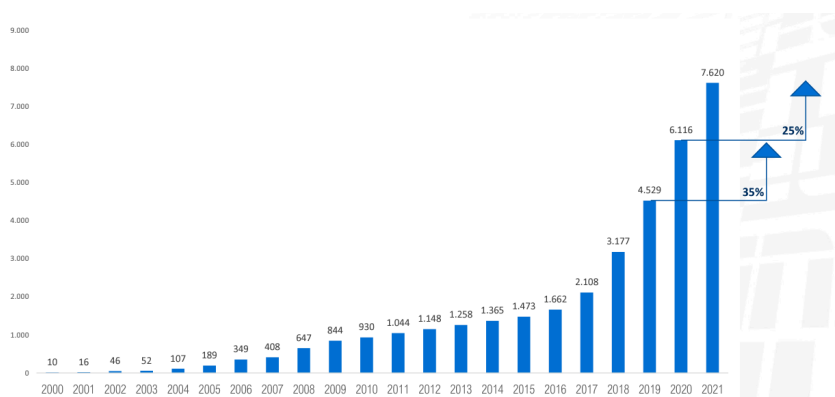
Tabela 2: Número de vagas em cursos de graduação, por modalidade de ensino e tipo de vaga, segundo a categoria administrativa - Brasil 2021

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total	22.677.486	16.884.427	85.851	5.707.208	5.940.636	3.931.806	55.502	1.953.328	16.736.850	12.952.621	30.349	3.753.880
Pública	827.045	646.844	6.552	173.649	712.768	540.786	4.699	167.283	114.277	106.058	1.853	6.366
Federal	491.155	379.125	4.409	107.621	449.736	341.215	2.556	105.965	41.419	37.910	1.853	1.656
Estadual	229.254	185.282	905	43.067	196.754	154.379	905	41.470	32.500	30.903	0	1.597
Municipal	106.636	82.437	1.238	22.961	66.278	45.192	1.238	19.848	40.358	37.245	0	3.113
Privada	21.850.441	16.237.583	79.299	5.533.559	5.227.868	3.391.020	50.803	1.786.045	16.622.573	12.846.563	28.496	3.747.514
	96,4%								76,1%			

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2021).

Nas últimas duas décadas, entre 2000 e 2021, o número de cursos de graduação a distância aumentou de forma gradual, com pequenos picos de crescimento até o ano de 2017 (Figura 4). Porém, a partir de 2018, o crescimento se tornou exponencial, ao registrar um aumento de 35% entre 2018 e 2019 e, ainda, de 25% entre os anos de 2019 e 2020, impulsionados pela portaria nº. 1.428, de 28 de dezembro de 2018, de autoria do Ministério da Educação, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial:

Figura 4 - Evolução do número de cursos de graduação a distância - Brasil 2000/2021.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2021).

Já em relação aos cursos de graduação, na modalidade EaD, a maioria das formações envolve a área da licenciatura, conforme informações contidas na Tabela 3, abaixo. Vale ressaltar que, a partir da portaria nº. 528/2024, homologada pelo Ministério da Educação em 06 de junho de 2024, as novas DCNs para cursos de formação de professores atualizam a carga horária da

licenciatura que pode ser realidade na modalidade a distância. Com a nova legislação, o ensino EaD deve restringir a ocupar até 50% da carga horária do curso, sendo o restante oferecido de forma presencial.

Tabela 3 - Os 10 maiores cursos de graduação, por modalidade e rede de ensino - Brasil 2021

Cursos presenciais	Rede Federal			
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Administração	47.174	3,7	3,7
	Pedagogia	44.490	3,5	7,1
	Direito	42.099	3,3	10,4
	Medicina	41.297	3,2	13,6
	Agronomia	39.211	3,0	16,6
	Engenharia civil	37.215	2,9	19,5
	Sistemas de informação	30.702	2,4	21,9
	Biologia formação de professor	30.258	2,3	24,2
Cursos a Distância	Engenharia elétrica	28.951	2,2	26,5
	Matemática formação de professor	28.597	2,2	28,7
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	12.852	15,7	15,7
	Matemática formação de professor	8.500	10,4	26,1
	Letras português formação de professor	7.302	8,9	35,0
	Administração	6.700	8,2	43,2
	Administração pública	6.681	8,2	51,4
	Biologia formação de professor	4.116	5,0	56,4
	Computação formação de professor	2.658	3,2	59,6
Cursos presenciais	Engenharia de produção	2.625	3,2	62,9
	Física formação de professor	2.536	3,1	66,0
	Química formação de professor	2.348	2,9	68,8
	Rede Privada			
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Direito	616.980	18,3	18,3
	Psicologia	261.818	7,8	26,1
	Enfermagem	243.562	7,2	33,4
	Administração	195.741	5,8	39,2
	Medicina	158.017	4,7	43,9
	Fisioterapia	136.483	4,1	47,9
	Odontologia	125.363	3,7	51,7
	Engenharia civil	117.961	3,5	55,2
Cursos a Distância	Farmácia	105.072	3,1	58,3
	Pedagogia	103.393	3,1	61,4
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	557.273	15,7	15,7
	Administração	341.139	9,6	25,3
	Contabilidade	193.181	5,5	30,8
	Gestão de pessoas	170.469	4,8	35,6
	Educação física	146.492	4,1	39,7
	Sistemas de informação	128.865	3,6	43,4
	Enfermagem	108.249	3,1	46,4
Cursos presenciais	Serviço social	103.907	2,9	49,4
	Logística	95.968	2,7	52,1
	Marketing	74.207	2,1	54,2

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2021).

A Educação a Distância incorpora diferentes tecnologias, que variam de um documento enviado por correio até tecnologias que extrapolam barreiras físicas e conectam as sociedades globalizadas. A história do EaD é uma ilustração da crescente popularidade e uso comum de modernas tecnologias, mas o futuro do EaD depende do formato de implementação dessa modalidade.

2.2.3 Currículo no Jornalismo: a construção do conhecimento na formação profissional do jornalista

A sociedade contemporânea é impactada continuamente e sistematicamente por conta das diversas influências que absorve e, com ela, a educação toma novos rumos, ao passo que o currículo torna-se um instrumento norteador das práticas de formação, um item essencial que necessita de atualizações nos princípios organizadores. Apesar disso, a estrutura que sustenta a prática de formação observada nessa modalidade educacional ainda preserva princípios tradicionais, ao provocar um descompasso entre discurso, prática e demandas no âmbito da formação humana e profissional, principalmente, no

aspecto de independência desses profissionais que são formados por tais currículos.

Conforme relacionado por Angulo (1994), o currículo desempenha, então, um papel crucial na formação acadêmica e profissional em contextos de educação superior, ao influenciar não apenas o desenvolvimento de competências técnicas e teóricas dos alunos, mas também moldando suas perspectivas e habilidades para o mercado de trabalho, relacionando seu caráter formativo.

A modalidade de Ensino a Distância, conforme já apontado pelo Censo Nacional do Ensino Superior, tem se consolidado como uma alternativa significativa na educação superior, ao incluir, claro, o curso de Jornalismo. Esta modalidade oferece flexibilidade e acessibilidade (Mattar, 2011), uma vez que permite que um público mais amplo tenha acesso à formação acadêmica por meio de plataformas *online* que possibilitam o estudo em horários variados, sem a necessidade de deslocamento físico até a instituição. No entanto, a implementação de currículos de Jornalismo no EaD apresenta desafios e oportunidades únicas que merecem atenção acadêmica.

O currículo para cursos de graduação em Jornalismo na modalidade EaD deve ser cuidadosamente estruturado para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Sacristán (2000) é um dos autores citados que traz à tona o destaque que, nessa modalidade a distância, o currículo deve promover a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de competências específicas para o ambiente digital.

Essa abordagem implica a necessidade de criar um currículo que não apenas transmita conhecimentos teóricos e práticos, mas que também valorize a formação ética, cultural, social e profissional dos alunos. O suporte adequado à auto-aprendizagem e ao gerenciamento do tempo deve estar alinhado com a promoção de uma visão humanística no estímulo aos alunos a se tornarem jornalistas críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, os debates sobre o currículo se organizam em torno dos enfoques de “aprender sobre tecnologias” e “aprender com tecnologias” (Padilha, 2009). No que diz respeito ao enfoque de aprender com tecnologias, nos últimos anos as tecnologias da comunicação alavancaram justamente a Educação a Distância

como modalidade de ensino aprendizagem no Brasil, ao passo que se compreende que a expansão exige um aumento de recursos e esforços em investigação na elaboração do currículo, com enfoque principal na Educação a Distância, uma temática amplamente presente nos currículos, que busca certa integração entre a tecnologia e os saberes em sala.

Logo, o currículo de Jornalismo na modalidade EaD deve buscar um equilíbrio entre a flexibilidade e a autonomia inerentes a essa modalidade de ensino e a necessidade de uma formação prática e crítica consistente, conceitos amplamente discutidos a seguir e protagonistas na construção desse documento. Para isso, é importante que a estrutura curricular inclua atividades que promovam a prática profissional, como simulações de redações jornalísticas, projetos colaborativos e o uso de plataformas digitais que possibilitem interação e *feedback* contínuo entre alunos e professores, apontando elementos que dialogam com as DCNs (2013).

A partir desse viés, a Resolução CNE/CES nº. 1, de 27 de setembro de 2013, responsável por estabelecer as DCNs para a graduação em Jornalismo, na modalidade bacharelado, estabelece, como apresenta a Figura 5, no segundo artigo, a estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo:

Figura 5: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo:

Art. 2º A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve: I - ter como eixo de desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade; II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade; III - promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular; IV - inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional; V - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, permitindo assim ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais; VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo, desde o início de sua formação, estimulando, desse modo, o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia.

Fonte: Brasil (2013).

Um dos mecanismos existentes para avaliar a efetividade desses currículos e sua adequação ao mercado e à sociedade é o sistema de avaliação

do Ministério da Educação (MEC). Esse processo, composto por múltiplos critérios, visa assegurar que os cursos superiores ofereçam educação de qualidade e promovam a melhoria contínua no ensino superior no Brasil (Brasil, 2013). Entre os objetivos da avaliação estão a garantia da qualidade dos cursos, a promoção da transparência nas instituições e a verificação de que os programas atendem às necessidades sociais e profissionais do país.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia o desempenho dos alunos ao final de seus cursos, é um dos principais instrumentos de avaliação. Os resultados, somados a critérios como infraestrutura, qualificação do corpo docente, taxa de evasão e satisfação dos estudantes, compõem uma série de métricas que determinam a qualidade dos cursos oferecidos.

Entre essas métricas, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) se destaca como um indicador relevante, uma vez que avalia a qualidade do curso com base em dados que incluem estrutura, corpo docente e organização didática, além do desempenho dos alunos. Tanto o CPC quanto a nota do Enade são expressos em uma escala de 1 a 5, com 1 direcionado a nota mais baixa e 5 a mais alta.

Outro índice significativo é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que compara o desempenho dos estudantes no Enade com o que seria esperado com base nas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Um IDD elevado indica que o curso conseguiu agregar valor à formação dos estudantes, na busca pela melhoria significativa de seu desempenho.

O sistema de avaliação do MEC, que inclui visitas às IES e uma análise detalhada dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), desempenha um papel fundamental na garantia da qualidade do ensino superior no Brasil. Ele oferece um panorama abrangente da eficácia dos programas acadêmicos, que contribui para a melhoria constante dos currículos e dos resultados educacionais.

Em uma perspectiva histórica, a Educação a Distância (EaD) pode ser associada ao desenvolvimento da prensa móvel de Gutenberg, em 1453, que democratizou o acesso ao conhecimento. Com o advento dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, novas possibilidades surgiram para o EaD, ampliam seu alcance e proporcionam novas formas de mediação do saber. Hoje, com o suporte das tecnologias digitais, essas

possibilidades se expandiram ainda mais e permitiram um ambiente de aprendizagem cada vez mais dinâmico e interativo.

O debate em torno do currículo tem assumido destaque, especialmente, em virtude de posicionamentos acerca da qualidade da educação, dos conteúdos ministrados desde a educação básica até o ensino superior. Com o atual cenário geopolítico mundial, a educação - assim como o mundo contemporâneo - foi impactada desde o início pelas novas tecnologias por meio dos avanços da ciência. Essa construção histórica impacta no desenvolvimento e na universalização das ferramentas da sociedade moderna.

As transformações vivenciadas pelas sociedades se relacionam diretamente ao desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação que, atualmente, estão em processo de integração entre todos os setores, serviços e grupos da sociedade, alinhados ao setor tecnológico.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que, para dar conta dos desafios postos no ensino superior, a organização curricular precisa pensar nas dinâmicas de construção da profissão como redes complexas, que levem a novas concepções sobre as disciplinas, a relações disciplinares, à formação de competências e à concepção de formação profissional. Desse modo,

[o] currículo, mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativa, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se a intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 136).

Então, o currículo, nas diferentes áreas do ensino superior, poderia configurar a pesquisa como princípio formador e componente da formação e de sua organização, “[...] como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades” (Goodson, 2008, p. 28). Assim, independentemente de seu modelo de organização, possibilitaria, na formação do novo profissional, a vivência com a pesquisa, ao criar diferentes situações nas quais a pesquisa se fizesse presente. Consequentemente, além de usar dados de pesquisa para o ensino, a aprendizagem se daria pela pesquisa.

O currículo funciona como um mecanismo essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão dos estudantes nos cursos de graduação.

Ele abrange um conjunto de estratégias pedagógicas, a organização de diversos instrumentos de ensino e a implementação de atualizações curriculares conforme necessário.

Esse "dispositivo responsável" opera ao articular conteúdos, metodologias e avaliações que atendem às necessidades e características dos alunos, ao promover uma experiência educacional que não apenas facilita a assimilação do conhecimento, mas também valoriza a diversidade e a individualidade dos estudantes. Dessa forma, o currículo se torna um guia que orienta tanto professores quanto alunos, em um ambiente de aprendizagem que é dinâmico e inclusivo e permite que todos os estudantes possam participar ativamente de sua formação acadêmica.

Pensar o currículo na atualidade implica em reconhecer que as mudanças sociais, estruturais e exigências de profissionais habilitados a exercer influências na organização dos currículos, especialmente na universidade, na qual se constitui em um espaço de aprendizagens e produção de conhecimentos (Fiorin, 2015), onde há estudantes advindos de diferentes lugares, com diferentes formas de aprender e de se relacionar.

2.2.3.1 Primeiro modelo de currículo para Jornalismo: o currículo mínimo

Nesse cenário de construção, aprovação, implementação e organização do currículo, os cursos de Jornalismo surgiram em momentos de intensa mobilização de governos. Em 1937, o educador Anísio Teixeira inspirou a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e, nela, o curso considerado pioneiro na formação do jornalista. A experiência foi breve, com a UDF fechada pelo Estado Novo do então presidente, Getúlio Vargas, em dezembro de 1938.

O curso de Jornalismo foi instituído no sistema de ensino superior somente em 1943, por meio do Decreto-Lei nº. 5.480 (Marques de Melo, 1979; Moura, 2002). Assim, observa-se no final dessa década as primeiras escolas de Jornalismo no país: em 1947, a Escola de Jornalismo Cásper Líbero, em São Paulo, conveniada com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e, em 1948, o Curso de Jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual

Universidade Federal do Rio de Janeiro).

A partir dos anos 1950, a incorporação do modelo empresarial de qualificação editorial inspirada no estilo de Jornalismo importado dos Estados Unidos, “[...] que fornece a técnica do lead e os manuais de redação” (Bahia, 1990, p. 382-383), e os investimentos em equipamentos modernos provocam uma revolução gráfica nos jornais e mudanças do *marketing* das empresas e nas técnicas da notícia.

Os primeiros cursos de Jornalismo do Brasil foram subordinados pedagogicamente às faculdades de Filosofia e Letras, visto que era necessário atender às normas legais em vigor à época. Em 1958, conquistam autonomia didática, regulamentada por meio do Decreto-Lei nº. 43.839, assinado em 6 de junho.

Nesse período inicial, não chegavam a dez as instituições que ofertavam a formação específica no Brasil: Escola de Jornalismo Cásper Líbero (São Paulo, 1947), Universidade do Brasil (Rio de Janeiro, 1948), Universidade da Bahia (Salvador, 1949), Pontifícia Universidade Católica (PUC) (Rio de Janeiro, 1951), PUC (Porto Alegre, 1951), Universidade Federal do Paraná (Curitiba, 1955), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos (1957) e Universidade Católica de Pelotas (1958).

O Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (Ciespal) é criado no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, marcado pelo crescimento dos Estados Unidos enquanto potência global, devido a uma combinação de fatores econômicos, políticos, militares e culturais. As universidades e o Jornalismo foram considerados duas instâncias estratégicas para difundir ideologia e cultura dos americanos na América Latina (Meditich, 1999; Berger, 2001). Em consonância com esses propósitos, o Ciespal foi criado como um órgão ligado à Unesco e foi instalado em Quito, no Equador, a partir de 1960. O objetivo era formar professores de Jornalismo provenientes de universidades latino-americanas para reproduzir indicações político-ideológicas quanto à maneira de sistematizar o curso, evitar que o Jornalismo nos países subdesenvolvidos servisse à perda do controle político e inaugurar uma sede para formação de professores.

Assim, se algumas concepções teóricas ao Jornalismo e os exemplos americanos já influenciavam a experiência brasileira, a atuação da Ciespal fortaleceria o modelo que até então se colocava como uma demanda contínua (Lann, 1974 *apud* Meditsch, 2012) de estudantes dos cursos de graduação em Jornalismo: uma formação mais técnica e menos voltada às questões humanas e sociais; estas, ensinadas de maneira mais mecânicas, além de uma despolitização das relações educacionais.

A partir da década de 1960, as reformulações curriculares dos cursos superiores passaram a ser disciplinadas por um órgão de poder centralizador, o Conselho Federal de Educação (CFE), constituído como colegiado superior do ensino no Brasil¹². A LDB delegou amplos poderes aos conselhos de educação, ao definir a competência do CFE para fixar currículos mínimos e a duração dos cursos universitários no Brasil. Por mais de duas décadas, o Conselho foi responsável por indicar um núcleo obrigatório de disciplinas a ser adotado pelas instituições de ensino. As ações do CFE foram instituídas e regulamentadas por meio de atos normativos. Os pareceres, depois de aprovados pelo plenário do Conselho, deram origem a resoluções do Ministério da Educação.

A cada nova resolução, os cursos deveriam organizar seus currículos e planos pedagógicos segundo as normas instituídas, de responsabilidade das instituições de ensino incluir outras matérias para a formação profissional, ao transformar o currículo mínimo em currículo pleno.

O primeiro texto estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, aprovado em novembro de 1962, fixou a duração do curso em três anos letivos, sem especificação de carga horária, além de estabelecer 12 disciplinas obrigatórias, distribuídas sob a classificação de gerais, especiais e técnicas.

As disciplinas técnicas deveriam compreender, de maneira obrigatória, “[...] uma parte de prática de Jornalismo, com estágio em redações de jornal, emissoras de rádio e televisão e empresas de publicidade, bem como

¹² Regulamentação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 4.021, de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacao-original-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,d e%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em 02 mai. 2024.

participação em cursos de Datilografia, Estenografia e Fotografia” (Parecer, 1962, p. 78), que inclui a formação do jornalista apto a atuar em vários setores.

Nesse viés, a Ciespal indica a alteração na nomenclatura dos cursos de Jornalismo:

Sugere-se, primeiramente, a mudança da denominação de escolas ou faculdades de Jornalismo para faculdades ou escolas de comunicação. Tal mudança não substitui apenas uns termos por outros. A nova denominação representa a estrutura científica dos estudos e o caráter contemporâneo do Jornalismo (Fernandez, 1965, p. 10).

Três anos depois, o currículo mínimo do curso sofreu modificação por conta do Parecer nº. 984/65, aprovado em 19 de abril de 1966, ao introduzir três novas disciplinas classificadas como “técnicas ou de especialização” na grade e o tempo de duração do curso, agora com 16 matérias obrigatórias, foi fixado em quatro anos.

A criação da Faculdade de Comunicação de Massa, na Universidade de Brasília, em 1963, introduziu a divisão por habilitações, dentre as quais Jornalismo; televisão, rádio e cinema; publicidade e propaganda, com a habilitação de relações públicas sendo criadas mais tarde (Afonso, 2006). Até o final daquela década, outras faculdades de comunicação social foram criadas ou transformadas, a partir de cursos de Jornalismo.

Nesse sentido, o documento recomendava a formação de um jornalista polivalente – profissional habilitado ao exercício da profissão em diferentes ramos – “[...] cuja especialização seria complementada mediante cursos de pós-graduação” (Parecer, 1962, p.69). Embora introduzida no currículo de 1966, a concepção do jornalista polivalente ganha maior relevância na reforma curricular seguinte, com a inserção da figura do comunicador social.

O currículo de 1966 foi reformulado sob a influência do Ciespal. O novo currículo apresenta uma preocupação mais significativa em formar os jornalistas com habilidades e ferramentas específicas consideradas necessárias à atuação profissional.

2.2.3.2 Segundo modelo de currículo: do Jornalismo a Comunicação

No final da década de 1960, os cursos superiores de Jornalismo são transformados em cursos de graduação em Comunicação Social. Mudanças socioeconômicas como o processo crescente de urbanização e industrialização, desenvolvimento do sistema de telecomunicações e da área de mídia eletrônica alteraram o cenário do mercado da comunicação.

Nesse contexto, o governo realiza a Reforma Universitária de 1968, ao instruir uma série de mudanças na estrutura de organização do ensino superior brasileiro. A reforma, segundo Martins (2010, p. 16), visava “[...] fundamentalmente à modernização e à expansão das instituições públicas”. Porém, na medida em que as modificações instituídas não conseguiram dar respostas satisfatórias à crescente demanda de acesso ao ensino superior, o governo criou condições para que o setor privado ampliasse de forma significativa sua oferta de cursos, como desdobramento desse processo.

Atendendo à lógica do mercado de trabalho mais industrializado às necessidades do projeto de modernização nacional, em 1969, o Conselho Federal de Educação reformulou o currículo do curso, a partir de uma perspectiva funcional. O Jornalismo, então, perde o monopólio como área de formação para se tornar parte das escolas de Comunicação, que passam a abarcar novas habilitações, como Relações Públicas, Editoração, Publicidade e Propaganda e a formação “polivalente”. A área da Comunicação passa a abarcar perspectivas diferentes, cuja problemática deixa de se vincular estreitamente ao projeto de formação de jornalistas em nível bacharel. Ou seja, essa mudança reposiciona o Jornalismo como subárea da Comunicação e estabelece uma espécie de generalização das identidades ocupacionais, agora reunidas sob a classificação “comunicador social”.

Paulatinamente, em 1969, foi instituído o decreto que impôs a obrigatoriedade do diploma específico para o exercício do Jornalismo no Brasil. Nesse contexto, a formação universitária aparece como indispensável para formar os jornalistas, de acordo com uma ética profissional específica e um conjunto de saberes relacionados ao exercício do ofício.

Regulamentado pela Resolução nº. 11, de 1969, o currículo estabeleceu um viés comum para todas as habilitações, constituído de disciplinas básicas, e

uma parte diversificada, correspondente à habilitação específica, ao qual foi reservada metade da duração mínima do curso.

Do ponto de vista ideológico, na década de 60, as faculdades de comunicação estavam em ebulição por conta do momento político brasileiro. Segundo Meditsch (2012), se de um lado havia essa influência do chamado tecnicismo das teorias americanas, por outro, havia um grupo significativo de docentes e pesquisadores altamente aderidos ao discurso marxista.

Nas salas de aula, os alunos conviviam com aproximações pedagógicas de cunho mais pragmático em relação aos meios de comunicação de massa, bem como com discussões de teor mais abstrato, “humanístico” de viés marxista. Mesmo depois dos períodos mais duros da ditadura, ainda permaneceu o clima de resistência política versus atitude de vigilância dos militares aos que frequentavam as faculdades de comunicação, conforme as afirmações de Meditsch (2012, p. 17):

Em 1982, a universidade brasileira ainda tinha espiões dos órgãos de segurança da ditadura infiltrados em salas de aula, para vigiar o trabalho intelectual, embora já vivêssemos em processo a abertura política, com medidas como a lei da anistia que autorizava a volta dos exilados e a recontratação dos professores demitidos por ‘delitos’ de opinião. Criticar o poder em sala de aula ainda requeria alguma coragem ou inconsequência, embora os tempos mais tenebrosos da repressão já tivessem passado.

Como é possível notar, a agitação política fez parte da formação dos jornalistas durante a ditadura, ainda que de forma não curricular. Já do ponto de vista da aplicação prática dos conhecimentos acadêmicos, o ensino do fazer jornalístico dentro do espaço universitário quase sempre era vista como deficitário (Lopes, 2017). As organizações de classe não patronais dos jornalistas, embora buscassem a valorizar o ensino universitário, consideravam, sob muitos aspectos, a formação profissional oferecida pelas faculdades não condizente com a realidade brasileira do universo de trabalho.

Durante a vigência do terceiro currículo (1969 a 1978), documentos da Federação Nacional dos Jornalistas Profissionais (Fenaj) destacam críticas ao caráter excessivamente teórico dos cursos de Jornalismo e Comunicação Social. Em 1971, na VIII Conferência, realizada em Goiânia, sugeriu-se que os sindicatos estabelecessem contato com as universidades para promover convênios com

empresas, visando à complementação prática dos cursos e à concessão de bolsas de estudos para professores (Fenaj, 1983). Em 1974, no XV Congresso, em Recife, reforçou-se a necessidade de reformular os currículos dos cursos, conferindo-lhes maior ênfase prática e adequando-os às demandas do mercado de trabalho. No ano seguinte, em 1975, na X Conferência (Fenaj, 1983), em Porto Alegre, foi feito um apelo ao MEC para que a formação de repórter-fotográfico fosse elevada ao nível superior.

É nesse cenário de reformulação em todo o ensino superior que se institui o curso de graduação em Comunicação Social, no lugar do curso de Jornalismo. A mudança, de acordo com Marques de Melo (1979, p. 37), estimulou várias instituições particulares de ensino a “[...] capitalizar a comunicomania”, ao abrigar as novas habilitações, ainda que não apresentassem condições consideradas adequadas para a oferta dos cursos, como requisitos associados à qualificação do corpo docente, instalação de laboratórios e bibliotecas especializadas, aquisição de equipamentos, entre outros recursos.

2.2.3.3 Novo currículo mínimo e o fim da formação polivalente: o início das Diretrizes Curriculares

Publicado em contexto histórico de discussão dos caminhos de redemocratização política no país, o Parecer nº. 1.203/77, aprovado em 5 de maio de 1977, introduziu uma nova proposta de reformulação curricular para o curso de Comunicação Social. O texto chama atenção para a necessidade dos cursos prepararem profissionais que sejam capazes de intervir na sociedade como agentes de transformação.

O currículo é, então, estruturado com base na separação de disciplinas profissionalizantes e de conhecimentos gerais e específicos, que estabelecem o critério de maior concentração das matérias comuns de todas as habilitações da Comunicação Social na primeira metade do curso.

Embora o currículo de 1978 tenha dado maior ênfase a um modelo profissionalizante, a formação oferecida pelas escolas continuou sendo alvo de críticas, sobretudo de grandes empresas jornalísticas de São Paulo: “Alguns defendiam a extinção pura e simples dos cursos de Comunicação, por não considerarem necessária a formação de profissionais em cursos específicos de

Comunicação” (Parecer, 1983, p. 82), de acordo com a tendência do currículo comum.

O final da década de 1970 e o início dos anos 1980 foram marcados pela repercussão de uma campanha contra a exigência do diploma de Jornalismo, capitaneada por grandes empresas do setor, notadamente pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Algumas pessoas chegaram a propor a extinção dos cursos de Comunicação, a fim de atacar, nesse sentido, o princípio de legitimidade do ensino superior específico como lugar de formação das novas gerações de profissionais.

Na virada da década de 1980, a campanha contra a obrigatoriedade do diploma teve como estopim a publicação do Decreto-lei nº. 83.284, de 1979, que regulamenta a Lei nº. 6.612, aprovada pelo Congresso Nacional em 1978. Depois de muita pressão, especialmente por parte do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, essa lei revogou alguns dispositivos do Decreto-lei nº. 972/69, ao inibir a prática do estágio nas redações e ampliar as restrições para o registro especial do jornalista provisionado, que determina qualquer nova contratação para a função de Jornalismo somente poderia ser feita se o contratado fosse formado nas faculdades de Comunicação.

Em 1980, um dos membros do Conselho Federal de Educação formalizou proposta de reexame da estrutura dos cursos de Comunicação Social, ao sugerir a extinção de sua oferta em nível de graduação e sua transformação em cursos de pós-graduação, abertos a graduados provenientes de outras áreas de conhecimento. A ameaça de extinção de cursos, associada à campanha contra a exigência do diploma de Jornalismo, desencadeada por grandes empresas jornalísticas de São Paulo, provocou a reação de professores, estudantes de Comunicação e diretores dos cursos, que deu origem ao Movimento em Defesa dos Cursos de Comunicação (Endecom).

A comissão nomeada pelo Conselho Federal de Educação trabalhou durante um ano e meio e entregou, em outubro de 1982, estudo sobre o currículo ao presidente do Conselho Federal de Educação (Nuzzi, 1992). Fixado pela Resolução nº. 2/84, o quinto currículo mínimo teve sua parte profissionalizante mais desenvolvida, ao exigir dos cursos equipamento efetivo de seus laboratórios e a contratação de profissionais diretamente do mercado de trabalho.

Pela primeira vez, o documento define o perfil do docente das disciplinas específicas, ao afirmar que deveriam ser ministradas por professores com registro profissional na respectiva habilitação, sempre que a lei exigisse esse registro, com pelo menos três anos de experiência profissional comprovada, além das exigências acadêmicas.

O documento ainda estabelece que as escolas com habilitação em Jornalismo deveriam editar anualmente ao menos oito jornais laboratórios realizados pelos alunos, sob orientação de professores das disciplinas profissionalizantes, e detalha de forma minuciosa as instalações e equipamentos pertinentes ao desenvolvimento de trabalhos laboratoriais em cada habilitação, na busca pela garantia da eficiência à parte prática dos cursos.

O quinto currículo mínimo manteve a divisão de estrutura modular, organizada com base em um viés comum e um segundo eixo composto por disciplinas “técnico-profissionais”, que flutuava entre as habilitações específicas (Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo e Cinema).

Este foi o último currículo mínimo de Comunicação/Jornalismo definido pelo CFE, órgão que foi extinto no início da década de 1990, em meio a denúncias de irregularidades contra alguns conselheiros. No lugar do CFE, o governo criou, por medida provisória, o Conselho Nacional de Educação (CNE), definido como órgão de colaboração do MEC, sem tanta força decisória quanto o antigo conselho (Souza, 2001). Essa mudança, na realidade, integra um quadro mais amplo de reformas do ensino brasileiro, com a promulgação da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Mais aberta e flexível, a LDB cita as diretrizes curriculares como parâmetros para os cursos de graduação que, apesar de propor um viés comum aos cursos, as novas Diretrizes Curriculares apontavam para a necessidade de se estabelecer perfis específicos para compor cada cenário e habilitação da área da Comunicação (Ferreira, 2017). Isto é, 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.

Em 2001 ocorreu a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social, respeitando a Lei nº 9.394/1996 - a nova Lei de Diretrizes e Bases - que promoveu uma ampla mudança no formato de ensino, com o objetivo de trazer mais liberdade, ao contrário do que se via com os currículos mínimos, além de fixar regras avaliativas para o ensino superior (Moura, 2002, p. 182).

Essas Diretrizes foram implementadas com base nos Pareceres 492/2001 e 1.363/2001 do CNE e, até ser aprovado de forma definitiva, o documento passou por debates, cujas decisões deram origem a novas versões do texto. O documento fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social e suas habilitações, ao manter o formato de divisão visto nos currículos mínimos, com conteúdos básicos, integrantes da parte teórica/comum às habilitações e conteúdos específicos, e fazer referência às atividades mais voltadas para a prática de cada habilitação.

As novas DCNs foram instituídas em setembro de 2013, por meio da Resolução nº 01/2013 do CNE/CES, e as universidades que nesta data possuíam o curso de Comunicação Social, até então com habilitação em Jornalismo, deveriam implementar as mudanças aprovadas até o segundo semestre do ano letivo de 2015. Essas novas diretrizes contemplam atualizações para o ensino dos futuros profissionais de Jornalismo, devido, principalmente, ao advento das novas tecnologias:

Art.17. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nesta Resolução deverão ser implantadas pelas instituições de educação superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta Resolução. Art.18. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário (Resolução nº. 01/2013 do CNE/CES).

As universidades, a partir desse documento, suspendem a oferta do Curso de Comunicação Social e suas respectivas habilitações, ao substituí-las pelo Curso de Jornalismo, que passa a contar com novas regras para sua implementação nas instituições de ensino superior.

Essa transição reflete uma evolução significativa na formação de jornalistas no Brasil, que teve início em 8 de março de 1979, quando foi implementado o primeiro curso superior voltado para a formação de jornalistas após a extinção da formação de jornalistas via Comunicação Social, com habilitação na área, na Universidade Federal de Santa Catarina¹³. Essa iniciativa era um anseio da comunidade do estado, que solicitava desde 1969, a formação a fim de suprir as deficiências do mercado de trabalho regional, que obrigava as empresas jornalísticas a buscar profissionais de outros centros.

A primeira turma desse curso iniciou suas aulas em março de 1979 e se formou em 1982. A trajetória acadêmica foi marcada pela experiência inovadora da co-gestão paritária, um modelo em que alunos e professores possuíam igualdade de direitos na estruturação do curso. Esse modelo pioneiro no Brasil serviu de referência para o desenvolvimento de outras instituições de ensino.

Nos anos subsequentes, a formação em Jornalismo se expandiu rapidamente, com a criação de 26 cursos em todo o Brasil, com oito em instituições federais, dois em estaduais, um em uma instituição municipal, seis em confessionais e dez em instituições privadas. Essa distribuição abrangia as diversas regiões do país: 17 cursos na região Sudeste, quatro na região Nordeste, um no Centro-Oeste, três no Sul e um no Norte.

A década de 1990 foi especialmente fértil para a expansão dos cursos de Jornalismo, que triplicaram em número, com a criação de 67 novos cursos, dos quais 25 foram inaugurados em capitais estaduais (Moreira e Pereira, 2021). O ambiente propício para a tecnologia, inovação e a inclusão de jovens nas universidades culminou na criação de 223 cursos de Jornalismo no início do milênio.

Durante a primeira década dos anos 2000, novos cursos foram inaugurados em 70 grandes centros urbanos, em metrópoles, capitais e cidades grandes. A oferta também se estendeu a cidades médias (62) e pequenas (16), com 13 cursos em instituições federais, quatro em estaduais, um em municipal e sete em confessionais. De acordo com Moreira e Pereira (2021), as universidades privadas contribuíram significativamente para essa expansão, com cursos

¹³ Disponível em: <https://jornalismo.ufsc.br/historico-2/>. Acesso em 17 fev. 2024.

distribuídos entre todas as regiões: Sudeste (27), Nordeste (20), Centro-Oeste (nove), Norte (sete) e Sul (três).

Em relação ao Ensino a Distância, com foco nos cursos de graduação em Jornalismo, objeto dessa pesquisa, segundo dados do e-MEC¹⁴, consultado em fevereiro de 2024, o primeiro curso de Jornalismo nessa modalidade, foi criado em dezembro de 2015, tendo suas atividades iniciadas em 22 de fevereiro de 2016, sendo oferecido pela Universidade do Contestado, com sede no município de Mafra, Planalto Norte de Santa Catarina. O curso em questão foi extinto pela universidade em 2018, ainda com a nomenclatura “Comunicação Social - Jornalismo”.

Ainda de acordo com o sistema do Ministério da Educação, no Brasil, há cerca de 57 cursos de graduação em Jornalismo na modalidade EaD ativos em todo o território nacional. Desse total, o curso oferecido pelo Centro Universitário Internacional Signorelli, criado em dezembro de 2021, é apresentado no sistema governamental como “Comunicação Social - Jornalismo” e, ainda, há o caso do curso ofertado pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, cujo nome da formação é “Jornalismo Digital”.

O montante de cursos oferecidos no país, ainda, envolve um total de 37 cursos de graduação em Jornalismo oferecidos por Instituições com Fins Lucrativos e, ainda, 20 ofertados por Instituições Sem Fins Lucrativos, distribuídas em todo o território nacional.

Já em Santa Catarina, o e-MEC contabiliza um total de 22 cursos, ofertados pelas mais diversas Instituições de Ensino Superior. Desse total, 15 cursos de graduação são ofertados na modalidade presencial e, ainda, sete cursos de Jornalismo na modalidade EaD, ao incluir cinco universidades que possuem polos EaD em diversas regiões do país.

Nesse contexto, destaca-se a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), uma organização que reúne 14 fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina, descritas a seguir, no Quadro 4:

¹⁴ Disponível em <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em 17 fev 2024.

Quadro 4 – IES da Acafe

Nome	Sigla	Ano de fundação	Sede	Organização acadêmica
Universidade do Planalto Catarinense	Uniplac	1959	Lages	Universidade
Universidade Regional de Blumenau	Furb	1964	Blumenau	Universidade
Universidade do Vale do Itajaí	Univali	1964	Itajaí	Universidade
Universidade do Estado de Santa Catarina	Udesc	1965	Florianópolis	Universidade
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Unidavi	1966	Rio do Sul	Centro Universitário
Universidade da Região de Joinville	Univille	1967	Joinville	Universidade
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Unesc	1968	Criciúma	Universidade
Universidade do Oeste de Santa Catarina	Unoesc	1968	Joaçaba	Universidade
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Uniarp	1971	Caçador	Universidade
Católica de Santa Catarina	Católica SC	1973	Jaraguá do Sul	Centro Universitário
Centro Universitário de Brusque	Unifebe	1973	Brusque	Centro Universitário
Centro Universitário Barriga Verde	Unibave	1988	Orleans	Centro Universitário
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Unochapecó	2002	Chapecó	Universidade
Universidade do Contestado	Universidade do Contestado	2006	Mafrá	Universidade

Fonte: A autora (2025).

O ensino superior de Jornalismo no Brasil soma mais de 80 anos e, nesse período, as técnicas que envolvem a profissão foram impactadas por processos tecnológicos e globalizados. Além dos elementos técnicos, éticos e estéticos que são fundamentais no fazer jornalístico, é crucial considerar os princípios educativos estabelecidos nos documentos oficiais da Educação Nacional, que visam a formação de uma sociedade cidadã.

Nesse contexto, a formação acadêmica do profissional da imprensa se torna um tema central, especialmente, diante das transformações atuais. É importante reconhecer que a educação não se limita a uma abordagem técnica, mas também abrange dimensões éticas e estéticas, que são essenciais para o desenvolvimento de uma prática jornalística responsável e inovadora. Assim, o debate sobre a formação de jornalistas deve incluir a análise de como esses princípios educativos se articulam com os processos de inovação, não apenas no Jornalismo, mas em todas as áreas do conhecimento, que promovem uma atuação política consciente e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

A natureza qualitativa se destaca como perspectiva condutora da presente pesquisa, ao considerar por tanto, cada passo da caminhada tão relevante quanto os resultados. Em uma pesquisa qualitativa “[...] a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques” (Trivinhos, 1987, p. 131), uma vez que a pesquisa se torna cíclica, possível de se retornar ao início para repensar o processo e estar aberto aos achados:

[...] não obstante o pesquisador inicie sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco, a maior parte, neste sentido, do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo (Trivinhos, 1987, p. 131).

Esse processo é especialmente relevante porque envolve a interação direta com pessoas, que exige, além de um planejamento cuidadoso, sensibilidade e abertura a novas possibilidades. Buscou-se compreender como os currículos das universidades que oferecem o curso de Jornalismo a distância são construídos, destacando-se a importância dessa metodologia para embasar e enriquecer a pesquisa.

Neste mesmo ângulo, percebe-se que a pesquisa de caráter qualitativa é essencialmente descritiva, com características relacionadas à subjetividade, interpretação e percepções do pesquisador (Trivinhos, 1987). Com esse posicionamento estabelecido, os dados das análises que embasam os resultados da pesquisa se correlacionam a percepções de fenômenos por meio de retratos, descrições, narrativas e diversas outras manifestações que buscam compreender a essência dos fenômenos, ao contextualizar suas origens, desdobramentos e o impacto nas discussões acerca dos temas.

Essa característica atrai um desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive, não visível à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, trata-se de identificar as forças decisivas responsáveis por seu

desenrolar característico.

A pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2013) apresenta as seguintes características:

[...] Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância pelos próprios pesquisados (Minayo, 2006 *apud* Minayo, 2013, p. 20).

O enfoque dessa perspectiva de análise se apoia em entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2006) e da observação (Minayo, 2013), um estudo que possibilita novas aberturas que se relacionam às oportunidades que a pesquisa apresenta em sua execução, sendo um caminho possível de novas apurações embasadas nas percepções de quem conduz as análises.

A partir disso, a pesquisa qualitativa evita seguir sequências estruturadas em sua coleta, pois as informações são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados (Triviños, 1987). As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos.

É, portanto, a mais adequada para investigar o universo das construções que permeiam a elaboração do currículo, cuja essência é polivalente e demanda conhecimentos de áreas distintas e possibilitam novas oportunidades de percepções com base nas análises prévias do currículo.

Logo, a análise de dados em pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), é um processo interpretativo no qual o pesquisador busca compreender os significados subjacentes às informações coletadas, sejam elas provenientes de entrevistas, observações ou documentos. Essa análise não se limita à quantificação, mas envolve uma profunda imersão nos dados para identificar padrões, categorias e temas emergentes.

O processo de análise qualitativa destaca que a interpretação dos dados exige "uma atitude reflexiva e um olhar crítico, capaz de relacionar as informações coletadas com o referencial teórico adotado" (Triviños, 1987, p. 127). Assim, o método envolve várias etapas, sendo: a) a organização dos dados, que facilita a identificação de padrões e categorias; b) a codificação e categorização,

onde os dados são segmentados em unidades significativas; c) e a interpretação e contextualização, que relacionam os dados ao referencial teórico para extrair significados mais profundos; d) elaboração de um relatório detalhado, integrando as descobertas às questões de pesquisa e ao arcabouço teórico (Triviños, 1987).

A metodologia de análise de dados constitui um processo crítico e reflexivo, essencial para a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais, ao promover uma interpretação profunda e contextualizada dos dados. A partir desse viés, os dados coletados serão organizados em categorias com base nas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), detalhados nos tópicos a seguir, que direcionam as análises de toda a pesquisa. Haverá, em seguida, a segmentação dos dados em unidades significativas, ao elaborar categorias de acordo com os temas emergentes à discussão.

Já no capítulo quatro que envolve as discussões e apresentações dos resultados, foram exploradas as duas últimas etapas do processo de análise de dados qualitativos, segundo Triviños (1987), o que envolve a interpretação dos dados com base nesse referencial teórico já pontuado a fim de elencar as implicações e significados mais profundos das informações levantadas. E, por fim, há a elaboração de uma organização das descobertas, ao relacioná-las com a teoria e as questões de pesquisa.

A partir dos levantamentos, a análise de dados é uma abordagem que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto.

Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização (Moraes, 2003). Neste momento, reúnem-se as unidades de significado semelhantes que podem gerar vários níveis de categorias de análise.

Essa metodologia tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só

pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

A partir da entrevista e da Análise Textual (Moraes, 2003), faz-se necessário realizar a triangulação de dados para conferir uma análise completa do panorama que envolve os dados (Jensen; Jankowski, 1993) e traz diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa. A técnica da triangulação (Jensen; Jankowski, 1993) tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com um macro realidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

Assim, o cruzamento de dados surge da necessidade ética de confirmar a validade dos métodos (Souza; Zioni, 2003). Sem ser apresentada como uma solução para todos os problemas, essa abordagem atende aos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, contribui para que os resultados alcançados possam ser verificados sob diferentes perspectivas.

Na pesquisa, em relação à triangulação dos dados, objetiva-se relacionar o currículo do curso de graduação analisado e as DCNs, instituídas por meio da Resolução nº. 01/2013, que demonstram a necessidade da promoção do equilíbrio entre as competências gerais, pragmáticas, cognitivas e comportamentais do currículo (Melo *et al*, 2009, p. 12). Em sua construção, o documento prevê seis eixos fundamentais para a construção da formação profissional, que envolve a fundamentação humanística, específica, contextual, profissional, processual e laboratorial.

As novas DCNs reforçam as atividades que desenvolvem o aspecto prático da profissão, com destaque para o estágio supervisionado, que passa a ser obrigatório e também exige que a estrutura das Instituições de Ensino Superior seja adequada, ao oferecer laboratórios condizentes com a demanda e/ou parcerias com o mercado de trabalho para a aplicação dessas vivências.

As perspectivas apontadas pela combinação de métodos, teorias e pesquisadores nas abordagens da triangulação em pesquisas empíricas

demonstram um caminho fecundo para a formação de grupos de investigadores pertencentes a uma mesma área do conhecimento ou para arranjos de coletivos interdisciplinares oriundos de distintos campos científicos. Vale citar algumas experiências de outras áreas do conhecimento (que não da comunicação) que se apropriam da triangulação para desenvolver seus objetivos de pesquisa.

Em sua construção, as DCNs já estabelecem os pilares para a organização dos cursos de graduação em Jornalismo, cujo detalhamento dos aspectos como o projeto pedagógico, perfil do egresso, competências e habilidades necessárias à profissão estabelecem a necessidade de serem transmitidas e estimuladas na graduação, bem como os conteúdos curriculares e organização de tal documento:

A organização curricular do Curso de Graduação em Jornalismo deve representar, necessariamente, as condições existentes para a sua efetiva conclusão e integralização, de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Ensino Superior (IES) adotarem. [...] As IES têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências apontados anteriormente. É valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação (400 horas para cada eixo, em média, reservadas 300 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso) (Brasil, 2013).

Para compor a pesquisa, será enfatizada atenção à dois componentes da Diretriz Curricular Nacional, sendo eles os “conteúdos curriculares” e a “organização curricular”, uma vez que tais propostas se relacionam diretamente com a análise documental ao apresentarem as bases para as atividades que estruturam o curso, por meio de eixos fundamentais à formação.

No viés de “conteúdos curriculares”, são previstos seis eixos de fundamentação inatos à formação jornalística que serão analisados: a) eixo de fundamentação humanística, com foco na formação do jornalista como promotor, e produtor e difusor de informação e conhecimentos; b) eixo de fundamentação específica, com objetivo de proporcionar ao jornalista a clareza conceitual e visão crítica sobre sua profissão; c) eixo de fundamentação contextual, no qual é oferecido o embasamento das teorias da comunicação; d) eixo de formação profissional, cujo objetivo é oferecer embasamento prático e teórico de todos os processos que envolvem a profissão; e) eixo de aplicação processual, com função

de proporcionar a capacidade de atuação em todas as áreas do Jornalismo, nos mais diferentes suportes; f) eixo de prática laboratorial, focado na construção de habilidades que integram todos os eixos (Brasil, 2013) e, consequentemente, a profissão.

A fundamentação humanística é um eixo central nas DCNs para o curso de Jornalismo, pois busca proporcionar aos alunos uma compreensão ampla das questões sociais, culturais e políticas que permeiam a atuação do jornalista, uma vez que a formação do jornalista deve "[...] contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam ao futuro profissional agir de forma crítica e reflexiva em relação ao contexto social" (Brasil, 2013, p.9). Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade em que estão inseridos, ideal na construção de uma prática jornalística responsável e engajada.

Já a fundamentação específica abrange as competências técnicas necessárias ao exercício da profissão de jornalista, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas essenciais, como redação, produção de conteúdo e uso de diferentes mídias. Logo, "[...] o domínio das técnicas e das práticas relacionadas à comunicação, em suas diversas formas" (Brasil, 2013) é fundamental nessa formação. Esse eixo busca garantir que os alunos estejam preparados para atender às exigências do mercado de trabalho, onde a versatilidade e o domínio das ferramentas de comunicação são cada vez mais valorizados.

A fundamentação contextual, por sua vez, ressalta que "[...] os cursos devem proporcionar uma formação que articule o conhecimento teórico com as realidades práticas da sociedade" (Brasil, 2013). Esse é um eixo que conecta a prática jornalística ao contexto social, político e econômico, e permite aos alunos compreenderem o impacto de suas ações e produções na sociedade e enfatiza a importância de uma formação que considere as diversas realidades nas quais o jornalista atuará de forma crítica.

A formação profissional é um eixo que visa a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, na garantia de que os alunos tenham experiências diretas no mercado de trabalho: "A formação deve proporcionar ao estudante um contato efetivo com a prática profissional, em

instituições públicas e privadas" (Brasil, 2013), já que prepara os estudantes para os desafios da profissão.

A aplicação processual, ainda, enfatiza o uso de metodologias que desenvolvem habilidades práticas e técnicas, ao integrar ferramentas digitais e abordagens inovadoras no ensino do Jornalismo, já que "[...] o ensino deve ser pautado por metodologias que propiciem a articulação entre teoria e prática, ao passo que proporciona a construção de saberes significativos" (Brasil, 2013). Esse eixo é vital para que os alunos se tornem proficientes nas técnicas contemporâneas de produção e distribuição de conteúdo.

E, por fim, a prática laboratorial é um eixo que enfatiza a importância de atividades práticas em ambientes simulados, onde os alunos podem experimentar diferentes meios de comunicação e aplicar seus conhecimentos de maneira eficaz: "As experiências práticas devem ser um componente central da formação, permitindo ao aluno vivenciar e praticar as atividades típicas do exercício da profissão" (Brasil, 2013), como um eixo fundamental para a formação do jornalista, pois proporciona a oportunidade de desenvolver habilidades em situações que imitam a realidade profissional.

As DCNs para o curso de Jornalismo configuram um roteiro essencial para a formação acadêmica de futuros profissionais da área, que assegura que a educação esteja alinhada com as exigências contemporâneas do mercado e os princípios éticos da profissão. A ênfase na formação humanística e crítica, nas competências técnicas e práticas, na ética e responsabilidade social, na integração das novas tecnologias e no desenvolvimento de habilidades de pesquisa não apenas molda o perfil do jornalista como um profissional bem-preparado e consciente, mas também garante a relevância do ensino jornalístico frente às constantes transformações da sociedade e da mídia.

Outro ponto a ser analisado é a organização do currículo que valoriza o "[...] equilíbrio e integração entre teoria e prática durante toda a graduação" (Brasil, 2013). A partir disso, a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares estabelece três pontos a serem avaliados no currículo da universidade que integra a pesquisa: a) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); b) Estágio Curricular Supervisionado; c) Atividades Complementares. Essas dimensões são

fundamentais para a formação do aluno e garantem que o conhecimento teórico seja aplicado na prática profissional

A partir dessa perspectiva, constrói-se o sistema de decodificação dos dados para realizar o cruzamento e estabelecer os parâmetros de análise. Ao pensar nisso, selecionou-se algumas das exigências estabelecidas nas DCNs em relação ao currículo dos cursos superiores de Jornalismo para serem investigadas, com o enfoque das especificidades técnicas que permeiam o Ensino a Distância.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

No Brasil, os cursos de ensino superior de Jornalismo surgiram em momentos de intensa mobilização de governos, em especial com Getúlio Vargas na presidência (1930-1945 e 1951-1954). Segundo dados do e-MEC¹⁵, consultado em julho de 2024, o Brasil possui 438 cursos em atividade de Jornalismo, no grau bacharelado e em ambas as modalidades – presencial e *online*. Ao filtrar os resultados obtidos anteriormente e selecionar apenas os cursos ofertados a distância, a quantidade total reduz a 57 resultados. Por fim, os cursos cadastrados no e-MEC e oferecidos em Santa Catarina somam um total de 22 cursos, ofertados pelas mais diversas Instituições de Ensino Superior. Nesse contexto, destaca-se a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), uma organização que reúne as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina e, juntas, oferecem cerca de 55 mil vagas em cursos de graduação e pós-graduação. A seguir, na Figura 6, o mapa do estado com a distribuição geográfica dos cursos:

¹⁵ Disponível em <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em 10 set. 2023.

Figura 6: Mapa com as universidades que integram a Acafe em Santa Catarina



Fonte: Acafe (2024).

Os sujeitos da pesquisa são as universidades que integram a Acafe. Dentre as instituições, quatro ofertam o curso de Jornalismo na modalidade presencial, sendo elas a Universidade Regional de Blumenau (FURB), a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), a Universidade do Vale do Itajaí (Univali), e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Além dessas universidades, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e o Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi) ofertam o curso de Jornalismo na modalidade semipresencial.

Para realizar o recorte de análise da pesquisa, optou-se por selecionar procedimentos de inclusão e exclusão que limitam os objetos de pesquisa e organizam o caminho metodológico:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participaram no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (Triviños, 1987, p. 132).

Diante disso, estabelecem-se os critérios de inclusão e exclusão, os quais são detalhados no Quadro 5.

Quadro 5: Critérios de inclusão e exclusão das universidades analisadas.

Critério	Descrição
Critérios de inclusão	
Classificação	Apenas universidades da Acafe
Modalidade curso de jornalismo	Consideradas apenas universidades cujo curso de jornalismo seja oferecido na modalidade a distância
Critérios de exclusão	
Classificação	Universidades que não integram a Acafe foram excluídas
Modalidade curso de jornalismo	Desconsideradas as universidades que ofertam jornalismo na modalidade presencial ou semi-presencial

Fonte: A autora (2025).

A opção por tais recortes foi embasada na importância da associação no contexto da educação superior catarinense que, há 50 anos, atua no desenvolvimento de ações em prol das comunidades em torno das universidades. Além disso, a organização concentra as maiores universidades de Santa Catarina ao considerar uma frente única em relação à educação.

Já em relação aos critérios de exclusão, estabeleceu-se que as Instituições de Ensino Superior que não fazem parte da Acafe não seriam incluídas na análise, bem como as universidades que ofertam o curso de Jornalismo nas modalidades presencial ou semipresencial, que limita a pesquisa às universidades cuja oferta do curso de Jornalismo é exclusivamente em formato a distância e está em atividade:

Quadro 6 – IES da ACAFE com curso de Jornalismo e suas classificações no e-MEC.

Universidade	Modalidade ofertada	Categoria administrativa
Furb	Presencial	Pública Municipal
Unesc	Semi-presencial	Privada sem fins lucrativos
Unidavi	Semi-presencial	Privada sem fins lucrativos
Uniplac	Presencial	Privada sem fins lucrativos
Univali	Presencial	Privada sem fins lucrativos

Unochapecó	Presencial	Privada sem fins lucrativos
Uniarp	A distância	Privada sem fins lucrativos

Fonte: A autora (2025).

Com base nos critérios estabelecidos, a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), membro da Acafe, destacou-se como a única instituição a atender aos critérios de inclusão delineados nos procedimentos metodológicos, por ser a única a oferecer o curso de Jornalismo na modalidade a distância.

Localizada na região da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (Amarp), em Santa Catarina, essa região é composta por 20 municípios e abriga uma população de mais de 200 mil habitantes, sendo Caçador o maior deles, com mais de 79 mil moradores.

A Fundação Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Funiarp), sediada em Caçador, foi instituída a partir de uma alteração estatutária da Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe¹⁶ (Fearpe) (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2024, p. 04). No campo do ensino superior, em conjunto com outras fundações educacionais de Mafra, Canoinhas, Concórdia e Curitibanos, a Fearpe formou, em 1990, a Federação das Fundações Educacionais do Contestado (Fenic), com o objetivo de criar a Universidade do Contestado (UnC). Em 1995, a Fearpe foi transformada na Fundação Universidade do Contestado, Campus Universitário de Caçador (UnC/Caçador), o que resultou na consolidação da Universidade do Contestado (UnC).

Em uma assembleia realizada em 15 de dezembro de 2009, a Uniarp foi criada por meio de uma nova alteração estatutária da Fundação Universidade do Contestado - Campus de Caçador e da Fearpe, sendo a Funiarp sua mantenedora (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2024). A Funiarp é uma entidade pública, filantrópica e sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial e econômico-financeira.

A Uniarp possui 27 cursos entre bacharelados, licenciaturas e cursos

¹⁶ A Fearpe foi criada pela sociedade civil em assembleia geral em 31 de julho de 1971 e pelo município de Caçador, por meio da Lei nº. 27, de 23 de setembro de 1971, alterada pela Lei nº. 01, de 24 de março de 1972. A instituição é uma entidade pública de direito privado, inscrita no CNPJ sob o nº 82.798.828/0001-00, reconhecida como de utilidade pública pelas Leis Municipal nº 09, de 3 de abril de 1972, Estadual nº 4.711, de 15 de fevereiro de 1972, e pelo Decreto Federal nº 85.752, de 24 de fevereiro de 1981.

superiores de tecnologia presenciais, nas diferentes áreas de conhecimento. No campus de Caçador, há a oferta dos seguintes cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física Licenciatura, Educação Física Bacharelado, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Letras – Trilíngue, Medicina, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Sistemas de Informação e Tecnologia em Estética e Cosmética. No campus de Fraiburgo, são oferecidos os cursos de Direito, Engenharia de Produção, Pedagogia, Psicologia e Tecnologia em Estética e Cosmética.

No que diz respeito à modalidade de Educação a Distância (EaD), a universidade é credenciada pelo Ministério da Educação pela Portaria nº 407, de 24 de março de 2017, com a oferta de cursos como Administração, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos e Pedagogia em polos localizados em Caçador, Fraiburgo, Santa Cecília e Timbó. A partir de 2020, a Uniarp passou a disponibilizar cursos no formato híbrido, como Educação Física e Serviço Social.

A Uniarp também oferece cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, como o Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade e o Mestrado Profissional em Educação Básica, ambos recomendados pela Capes, além de diversas opções de Pós-Graduação *lato sensu*.

Com 53 anos de existência, a Uniarp é referência em educação superior no meio-oeste catarinense. A missão da universidade é "[...] promover a formação profissional e cidadã, articulando ensino, pesquisa e extensão, com compromisso com o desenvolvimento social, ambiental, político e econômico" (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2024, p. 17), além de destacar valores como respeito às pessoas e à cultura, gestão consciente e inovação.

Por fim, a partir do ano de 2020, ofertou-se cursos no formato híbrido: Educação Física - Licenciatura e Bacharelado, Serviço Social, Tecnologia em Estética e Cosmética e Nutrição.

No curso de Jornalismo, disponibilizado na modalidade EAD, o ato legal vigente é a renovação do reconhecimento pelo Ministério da Educação, conforme portaria nº 271, de 3 de abril de 2017. Criado em 2011, o curso conta com 36

egressos, todos empregados na área, conforme informação da Entrevistada 1¹⁷ (2024), e surgiu da demanda regional por profissionais qualificados para atuar em redações de jornais, emissoras de rádio e televisão e assessorias de comunicação. A criação do curso foi uma iniciativa da Associação Caçadoreense de Imprensa (ACIJO), junto à Uniarp, com o apoio do então presidente Gilberto Seleme e do reitor Adelcio Machado dos Santos, resultando em uma primeira turma com 45 alunos matriculados.

O curso de Jornalismo da Uniarp teve seu início na modalidade presencial, mas, a partir de 2022, passou por um processo de migração para a modalidade de Educação a Distância. Essa mudança foi motivada por fatores mercadológicos que visavam ampliar o acesso à formação em Jornalismo e atender à demanda crescente por cursos *online*. Assim, a decisão de migrar para o EAD ocorreu “[...] após o término da última turma do curso presencial, momento em que se iniciou a descontinuação gradual da modalidade presencial”, destacado pela Entrevistada 1 (2024) ao explicar sobre o histórico do curso.

Embora a coordenadora atual não tenha participado diretamente das negociações que resultaram nessa transição, ela reconhece que a adaptação foi impulsionada por questões relacionadas ao preço e à viabilidade econômica do curso, já que “[...] para ser um curso presencial você precisa ter o ponto de equilíbrio, e esse ponto de equilíbrio não era atingido em números de alunos por turma” (Entrevistada 1, 2024). Logo, a demanda por vagas nas turmas presenciais não era suficiente para garantir a continuidade do curso nesse formato, o que levou à decisão de oferecer a formação exclusivamente na modalidade EAD e a extinção da modalidade presencial.

A partir desse ponto, a migração para o EaD permitiu que o curso se tornasse mais acessível a um número maior de estudantes, ao eliminar barreiras geográficas e financeiras que muitas vezes impediam a matrícula em um curso presencial. Essa mudança não apenas alinhou o curso às necessidades do mercado, mas também ampliou as oportunidades de formação em Jornalismo, em uma demanda crescente por educação à distância na área.

¹⁷ A informação foi obtida por meio de entrevista, realizada em 21 de agosto de 2024, por meio eletrônico. A fonte que solicitou anonimato.

Já o perfil dos alunos atuais do curso de Jornalismo da Uniarp é caracterizado por uma diversidade significativa, tanto em relação à faixa etária quanto à trajetória acadêmica. Os 22 estudantes regularmente matriculados em 2024 provêm principalmente da região de Caçador, cujos perfis variam entre jovens que ingressam no ensino superior e profissionais que buscam qualificação ou requalificação.

Entre os alunos, há aqueles que acabaram de concluir o ensino médio e estão em busca de uma formação acadêmica, assim como um número expressivo de profissionais já graduados que atuam em outras áreas e decidiram se dedicar ao Jornalismo. Muitos desses profissionais não tiveram a oportunidade de cursar Jornalismo anteriormente, uma vez que a oferta do curso na região era limitada.

Essas histórias de alunos que estão em sua segunda ou terceira graduação evidenciam o compromisso deles em realizar um sonho que não pôde ser concretizado durante a juventude, momento em que o curso de Jornalismo era disponível apenas em Florianópolis, o que dificultava o acesso para quem residia no Meio-Oeste ou no Oeste Catarinense.

Atualmente, a graduação é oferecida com carga-horária total de 3.210 horas, ofertada na modalidade a distância, em, no mínimo, 8 semestres e, no máximo, 16 semestres. Por ano, a instituição oferta até 200 vagas para novos alunos, em regime seriado semestral sendo concedido (Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), ao término da graduação, ao egresso do curso o título de Bacharel em Jornalismo.

A partir desse viés, a estrutura curricular do curso de Jornalismo, no âmbito do Projeto Mais Campus, formatada em 3.210 horas, é composta por seis eixos norteadores correspondentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2024): i) Eixo de fundamentação humanística; ii) Eixo de fundamentação específica; iii) Eixo de fundamentação contextual; iv) Eixo de formação profissional; v) Eixo de aplicação processual; vi) Eixo de prática laboratorial.

A partir desse recorte, destaca-se o Projeto Pedagógico, construído pelos corpos docente e discente do curso de Jornalismo, no que tange experiências concretas, como procedimento didático-pedagógico, ao possibilitar estudos e análises referentes a práticas metodológicas adequadas ao mercado de trabalho.

Devido ao seu caráter multidisciplinar e interdisciplinar, as produções acadêmicas abrangem a compreensão dos processos jornalísticos, ao evidenciar a investigação e estudo contínuos. Essas produções se adaptam tanto às particularidades dos meios de comunicação em que são desenvolvidas quanto ao repertório do público-alvo.

Ao levar em conta as interfaces do Jornalismo, o profissional egresso do curso correlaciona habilidades relativas aos meios impressos, radiofônicos, televisivos, digitais, audiovisuais e interseções possíveis com outras áreas da Comunicação, atividades cujas fronteiras são cada vez mais fluidas no atual contexto profissional, ao visar contribuir para a evolução dos paradigmas de comunicação na contemporaneidade, com uma formação humanística, inter e multidisciplinar.

Neste aspecto, a formação do jornalista na Uniarp visa formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética e estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, ao produzir assim seu aprimoramento. Ainda, em sua formação, há uma preocupação com a criação do espírito empreendedor e o domínio científico, de forma que os alunos sejam capazes de produzir pesquisa, conceber, executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas e ampliam a atuação profissional em novos campos, uma vez que se projetou a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente.

Os princípios norteadores do curso, na observação das Diretrizes, também visam orientar a formação teórica e técnica do acadêmico para as especificidades do Jornalismo, com grande atenção à prática profissional, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com o direito à informação, a dignidade do exercício profissional e o interesse público, além de aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores, por meio da elevação da autoestima profissional, dando ênfase à formação do jornalista como intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos.

A partir desses aspectos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem pilares fundamentais para a organização dos cursos de graduação em Jornalismo, cujos detalhes levantam aspectos essenciais como o projeto

pedagógico, o perfil do egresso e as competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão. Essa estrutura curricular deve refletir as condições reais para a conclusão e integralização do curso, de acordo com o regime acadêmico adotado pelas Instituições de Ensino Superior.

A organização curricular do curso de Graduação em Jornalismo deve garantir que as IES tenham ampla liberdade para selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo, com base no perfil do egresso e nas competências previamente definidas (Brasil, 2013). Para isso, é valorizada a equidade entre as cargas horárias dedicadas a cada um dos eixos de formação, uma vez que foi estabelecido uma média de 400 horas para cada eixo, além de 300 horas reservadas para o TCC.

A pesquisa dará destaque a dois componentes das Diretrizes Curriculares Nacionais: os "conteúdos curriculares" e a "organização curricular", que se vinculam à análise documental por estabelecerem as bases das atividades que estruturam o curso, através de eixos fundamentais à formação:

Quadro 7: Componentes da Diretriz Curricular Nacional

Componentes da Diretriz Curricular Nacional	Descrição
Conteúdos Curriculares	Elementos que compõem a formação do jornalista.
Eixo Humanístico	Formação do jornalista como promotor de informação.
Eixo Específico	Clareza conceitual e visão crítica da profissão.
Eixo Contextual	Embasamento teórico das comunicações.
Eixo Processual	Capacidade de atuação em diversas áreas do jornalismo.
Eixo Profissional	Desenvolvimento de habilidades práticas específicas
Eixo Laboratorial	Construção de habilidades integradas.
Organização Curricular	Estruturação do curso para a efetiva conclusão da graduação.
Trabalho de Conclusão de Curso	Produção acadêmica final.
Estágio Curricular Supervisionado	Experiência prática supervisionada

Atividades Complementares	Enriquecimento da formação acadêmica
Perfil do Egresso	Competências, habilidades e atitudes que o graduado deve possuir ao concluir sua formação

Fonte: A autora (2025).

A pesquisa investigará as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação ao currículo dos cursos de Jornalismo, com um enfoque particular nas especificidades técnicas que permeiam o Ensino a Distância, na busca por uma formação mais abrangente e adaptada às demandas atuais do mercado.

3.3 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

A coleta de dados “[...] combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros” (Minayo, 2013, p. 25), que para a presente pesquisa¹⁸, foi adotada a análise documental do Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo da Uniarp e entrevista com a coordenadora do curso.

A análise documental foi utilizada para coletar dados em documentos que se encontram em domínio público, no *site* da Instituição de Ensino Superior (IES) e na Internet, com base nos Decretos, Leis e normativas que envolvem as temáticas apontadas na pesquisa. Ainda no ambiente *online*, houve o acompanhamento, análise e investigação nos sites oficiais das universidades e organizações citadas, com foco na Acafe e nas Instituições de Ensino Superior que a integram.

Outro documento analisado envolveu o Projeto Pedagógico do Curso¹⁹ de Jornalismo da Uniarp, que não se encontra público, que busca identificar os componentes curriculares que integram o currículo deste curso de graduação e as ressalvas e observações que compõem a análise realizada na pesquisa, ao aprofundar os eixos que perpassam o currículo na prática e na teoria.

Ainda, como instrumento de coleta de dados, incluiu-se a entrevista,

¹⁸ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Univali, por meio do protocolo 6.590.114, em 18 de dezembro de 2024.

¹⁹ O documento foi recebido de forma digital, via email, com um total de 228 páginas, cinco tópicos centrais e diversos anexos que detalham o regulamento do estágio obrigatório, das atividades complementares, além das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Universitário e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

denominada “entrevista semiestruturada” (Minayo, 2006), na qual foi realizada uma sequência prévia de perguntas composta por questionamentos que envolvem o currículo do curso, estágio obrigatório, atividades complementares, TCCs e a curricularização da extensão, temáticas alinhadas especificamente aos objetivos da pesquisa.

A entrevista foi realizada com a coordenadora do curso de Jornalismo da Uniarp, uma vez que essa é a única Instituição de Ensino da Acafe que oferece o curso na modalidade escolhida e atende aos critérios de inclusão. A entrevistada foi convidada a participar da pesquisa por meio de convite oficial realizado via *e-mail* institucional, disponível publicamente na página virtual da universidade, que respeite as normativas da Lei Geral de Proteção de Dados.

Além desses cuidados, destaca-se que a participação na pesquisa era opcional, e a desistência não traria nenhum prejuízo. Com a aceitação do convite, foi informado que a entrevista seria individual, realizada *online*, na sala da coordenadora, durante o horário de trabalho, sem interferir nas atividades dos alunos e nas tarefas diárias da coordenadora.

A data de realização da entrevista foi agendada com a coordenadora, mediante aviso prévio e ciência da chefia imediata, com duração máxima de duas horas e, ao início da entrevista, fora esclarecido ao entrevistado do objetivo da pesquisa, que a participação era voluntária, garantido sigilo absoluto e a possibilidade de desistir da participação em qualquer momento sem danos.

A entrevistada, coordenadora do curso de Jornalismo da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), possui uma formação acadêmica sólida e diversificada. Ela é graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade do Contestado (UnC, 2006), e especializada em Comunicação, Informação e Cultura pela mesma instituição (2006). Em seguida, concluiu especialização em Formação Pedagógica para a Docência no Ensino Superior pela Uniarp (2019) e em Comércio Exterior também pela Uniarp. Além disso, obteve Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade pela Uniarp (Uniarp, 2019) e Doutorado em Contabilidade e Administração pela Universidade Regional de Blumenau (2022). Atua como docente em Jornalismo na Uniarp desde 2012, com possui vasta experiência acadêmica para responder aos questionamentos da pesquisa.

O conteúdo da entrevista foi gravado para assegurar a fidedignidade das informações fornecidas e garantir a observação posterior pela equipe de pesquisa, ao permitir novas percepções a partir das declarações da entrevistada. O registro inclui também a reação do sujeito, o acolhimento no espaço universitário e as dificuldades ou entraves durante a realização da entrevista.

Por fim, a gravação foi transcrita, e alguns trechos dessa transcrição foram incluídos na análise para complementar as observações e construir a narrativa sobre o currículo dessa universidade. Os áudios originais da gravação serão armazenados pela pesquisadora por cinco anos após a conclusão da pesquisa e, ao término desse período, serão excluídos.

4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

4.1 CURRÍCULO DA UNIARP: O ENSINO DE JORNALISMO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

A partir de todos esses recortes, debruça-se essa análise nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Jornalismo, o Projeto Pedagógico de Jornalismo na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe e na entrevista semiestruturada para caracterizar a construção dos currículos dos cursos de Jornalismo, ofertados nas universidades comunitárias de Santa Catarina, cuja metodologia envolve o Ensino a Distância, conforme descrito nos itens 3.1, 3.2 e 3.3.

Com base nos tópicos discutidos, faz-se uma análise que ressalta a evolução do currículo de Jornalismo no contexto do Ensino a Distância, no objetivo de destacar a importância de se equilibrar as demandas práticas da profissão com as inovações tecnológicas que permeiam o processo educacional. A metodologia apresentada, ancorada na pesquisa qualitativa, documental e a entrevista, permitiu observar as transformações no ensino de Jornalismo e os desafios enfrentados pelas universidades para alinhar seus currículos às DCNs, às demandas do mercado e às necessidades do Ensino a Distância.

A análise dos dados obtidos, por meio da triangulação entre entrevistas e documentos institucionais (Jensen; Jankowski, 1993), considerou a eficácia dos currículos em preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, especialmente em um ambiente de comunicação digital em constante evolução. No caso do Jornalismo, as DCNs representam um marco na definição das competências e habilidades necessárias para a prática jornalística, a fim de garantir que a formação acadêmica esteja alinhada com as exigências profissionais e com os princípios éticos da profissão.

A análise da matriz curricular do curso de Jornalismo, objeto da pesquisa, revela uma estrutura cuidadosamente planejada, que abrange mais de 3.000 horas distribuídas em 8 semestres. A combinação de disciplinas específicas com as de formação institucional demonstra um compromisso com a construção de uma base teórica sólida e uma preparação prática consistente.

Os elementos como o Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as Atividades Complementares são integrados para assegurar uma formação completa e diversificada, ao se destacar também a inclusão dos Projetos Integradores, que promovem uma importante interação entre alunos, professores e disciplinas, que facilitam a aplicação prática dos conceitos aprendidos e fortalecem a conexão entre teoria e prática no campo do Jornalismo.

A partir disso, apresenta-se a matriz curricular do curso, presente no Projeto Político Pedagógico, para que seja possível traçar as análises acerca dos eixos fundamentais, ao relacioná-los com as disciplinas. Vale ressaltar que o curso de Jornalismo na modalidade EaD da Uniarp é composto por um total de 37 disciplinas ao longo de seus 8 semestres, conforme apresentado a seguir, no Quadro 8:

Quadro 8: Disciplinas do Curso de Jornalismo EaD da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe com a carga horária correspondente.

Período (semestre)	Módulo	Disciplina	Carga horária
1	1	Formação Social, Econômica e Política do Brasil	80
1	1	Estudos Teóricos da Comunicação	80
1	1	Projeto integrador I A	40
1	2	Imagem e Semiótica	80
1	2	Radiojornalismo I	80
1	2	Projeto Integrador IB	40
2	3	Crítica de mídia	80
2	3	Redação Jornalística e a sociolinguística I	80
2	3	Projeto integrador IIA	40
2	4	Responsabilidade Socioambiental e Comunicação	80
2	4	Comunicação e Expressão	80
2	4	Projeto integrador IIB	40
3	5	Legislação Aplicada à Comunicação Social	80
3	5	Teorias e Pesquisa da Opinião Pública	80

3	5	Projeto integrador IIIA	40
3	6	Antropologia e Sociologia	80
3	6	Redação Jornalística e a sociolinguística II	80
3	6	Projeto integrador IIIB	40
4	7	Introdução ao marketing digital	80
4	7	Plataformas Jornalísticas e a Notícia	80
4	7	Projeto integrador IVA	40
4	8	Produção Gráfica	80
4	8	Telejornalismo (telejornalismo de base tradicional)	80
4	8	Projeto integrador IVB	30
5	9	Diferentes formas de informar no Telejornalismo	80
5	9	Fotojornalismo: técnicas e linguagens I	40
5	9	Radiojornalismo II	80
5	10	Redação Jornalística	80
5	10	Jornalismo Digital e Cibercultura	80
5	10	Fotojornalismo: técnicas e linguagens II	40
6	11	Produção Audiovisual	80
6	11	Fotojornalismo: aplicações e inovações	80
6	11	Estudos avançados em telejornalismo e audiovisual I	40
6	12	Assessoria de Imprensa e outras especificidades no Jornalismo I	80
6	12	Jornalismo Especializado	80
6	12	Estratégias Digitais e Produção de Conteúdo I	40
7	13	Estudos avançados em telejornalismo e audiovisual II	40
7	13	Novas linguagens do Rádio	80
7	13	Estágio Supervisionado	40
7	14	Seminário Criativo	80
7	14	Leitura e interpretação de dados no Jornalismo	80
7	14	Estágio Supervisionado	80

8	15	Estratégias Digitais e Produção de Conteúdo II	40
8	15	Narrativas jornalísticas digitais	80
8	15	Estágio Supervisionado	80
8	16	Assessoria de Imprensa e outras especificidades no Jornalismo II	40
8	16	Trabalho de Conclusão de Curso	80
		Atividades Complementares	100
Carga horária total			3210

Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

A partir dessa percepção, apresentam-se as análises que relacionam os eixos e necessidades obrigatórias previstas pelas DCNs, as informações apresentadas no Projeto Político Pedagógico do curso de Jornalismo da Universidade do Vale do Rio do Peixe e as respostas obtidas com base na entrevista, apontam os indícios da construção do currículo.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo na modalidade a distância da Uniarp revela uma estrutura curricular bem delineada, com mais de 3.000 horas de carga horária, distribuídas ao longo de oito semestres.

O curso está, então, estruturado em torno de seis eixos fundamentais, que orientam a formação do aluno: Fundamentação Humanística, Fundamentação Específica, Fundamentação Contextual, Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboratorial. Tal organização busca garantir uma formação completa, tanto no âmbito teórico quanto prático, alinhada às diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 2013), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, e às exigências do mercado de trabalho.

O Quadro 9, a seguir, apresenta a distribuição detalhada das disciplinas e suas respectivas cargas horárias dentro dos eixos curriculares do curso de Jornalismo na modalidade de Ensino a Distância da Uniarp. Cada eixo tem como objetivo desenvolver competências e habilidades específicas, organizadas de forma a promover uma formação integrada que abrange tanto os conhecimentos teóricos quanto às práticas profissionais necessárias para a atuação no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que a carga horária total do curso é de 3.020 horas, distribuídas entre diferentes áreas de estudo, como Fundamentação Humanística, Fundamentação Específica, Fundamentação Contextual, Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboratorial (Brasil, 2008). A seguir, é possível observar o detalhamento dessa distribuição, com ênfase no equilíbrio entre as áreas de formação:

Quadro 9: Carga horária de cada eixo fundamental do Currículo do Curso de Jornalismo EaD com base nas disciplinas ofertadas.

Eixo	Disciplinas	Carga horária
Fundamentação Humanística	Formação Social, Econômica e Política do Brasil; Imagem e Semiótica; Antropologia e Sociologia; Responsabilidade Socioambiental e Comunicação; Seminário Criativo	400 horas
Fundamentação Específica	Estudos Teóricos da Comunicação; Redação Jornalística e a Sociolinguística I e II; Jornalismo Digital e Cibercultura; Jornalismo Especializado; Assessoria de Imprensa e Outras Especificidades no Jornalismo I e II; Narrativas Jornalísticas Digitais	560 horas
Fundamentação Contextual	Crítica de Mídia; Teorias e Pesquisa da Opinião Pública; Legislação Aplicada à Comunicação Social; Introdução ao Marketing Digital; Leitura e Interpretação de Dados no Jornalismo	400 horas
Formação Profissional	Telejornalismo; Diferentes Formas de Informar no Telejornalismo; Fotojornalismo: Técnicas e Linguagens I e II; Produção Audiovisual; Estudos Avançados em Telejornalismo e Audiovisual I e II; Novas Linguagens do Rádio; Plataformas Jornalísticas e a Notícia	560 horas
Aplicação Processual	Radiojornalismo I e II; Produção Gráfica; Estratégias Digitais e Produção de Conteúdo I e II; Projetos Integradores (I A, I B, II A, II B, III A, III B, IV A, IV B) ²⁰	640 horas
Prática Laboratorial	Estágio Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Atividades Complementares	460 horas
Total		3.020 horas ²¹

Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico

²⁰ Os Projetos Integradores serão tratados em um capítulo exclusivo ao final da análise, visto que não possuem ementa detalhada no Projeto Político Pedagógico.

²¹ A discrepância entre as 3.210 horas indicadas no PPC e as 3.020 horas somadas nas disciplinas organizadas por eixo pode ser atribuída a possíveis omissões ou erros na listagem das disciplinas, atividades complementares ou cargas horárias subestimadas, especialmente em componentes como Projetos Integradores e Estágio Supervisionado. Além disso, o PPC pode incluir horas de atividades extracurriculares ou complementares que não foram devidamente consideradas. Uma revisão detalhada do PPC é necessária para assegurar a contabilização precisa de todas as horas (Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

(Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

A partir dessa organização, é confirmado que a carga horária destinada a cada um desses eixos é distribuída de forma a garantir que todas as áreas de conhecimento sejam abordadas de maneira equilibrada. A Entrevistada 1 também reforça essa informação sobre o PPC, ao afirmar justamente que “[...] a carga-horária no EAD é equivalente à dos cursos presenciais, com uma distribuição equilibrada entre disciplinas teóricas e práticas, além de atividades complementares e estágio” (Entrevistada 1, 2024), que evidencia essa característica positiva do curso.

A Fundamentação Humanística, por exemplo, tem como objetivo desenvolver nos alunos uma visão crítica sobre os aspectos sociais, políticos e culturais, presentes na formação de profissionais com uma compreensão ampla do mundo em que atuam.

A Fundamentação Específica, por sua vez, se concentra no aprofundamento dos conhecimentos teóricos e técnicos do Jornalismo, ao incluir as práticas específicas de produção jornalística e a compreensão das mídias. A Fundamentação Contextual foca na integração de conhecimentos sobre legislação, ética e o papel da comunicação na sociedade, que formam profissionais conscientes de seu papel no cenário contemporâneo.

O eixo de Formação Profissional abrange disciplinas voltadas ao desenvolvimento de habilidades práticas específicas, como a produção de conteúdo para diferentes mídias, jornalismo digital, rádio, televisão e assessoria de imprensa. Já o eixo Aplicação Processual engloba projetos integradores, onde os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso em situações práticas, geralmente de forma interdisciplinar. Por fim, a Prática Laboratorial envolve atividades como o estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso, que visam proporcionar uma experiência profissional real e consolidar os conhecimentos adquiridos.

Após a leitura dos documentos, destaca-se como ponto positivo que as disciplinas estão distribuídas de maneira equilibrada ao longo dos semestres, uma vez que evitam a sobrecarga de um semestre com uma grande concentração de conteúdo teórico ou prático. Cada semestre possui uma combinação de

disciplinas teóricas, práticas e projetos integradores, que garantem que a formação do aluno seja contínua e integrada. Esse formato curricular visa promover o desenvolvimento progressivo de habilidades e competências, com alinhamento às DCNs (Brasil, 2013) para o curso de Jornalismo.

No primeiro semestre, os alunos iniciam sua trajetória com 320 horas de atividades, distribuídas entre disciplinas como "Formação Social, Econômica e Política do Brasil", "Estudos Teóricos da Comunicação", e atividades de projetos integradores. Essas disciplinas têm como objetivo proporcionar uma introdução abrangente ao campo da comunicação e ao contexto social em que o Jornalismo se insere, ao mesmo tempo que começam a familiarizar os alunos com os conceitos básicos do Jornalismo e sua aplicação prática.

No modelo de Ensino a Distância, o curso da Uniarp adota uma abordagem modular, com cada módulo composto por duas disciplinas principais e um projeto integrador. As atividades são predominantemente assíncronas, que permitem avanços aos alunos no ritmo que melhor se adequa às suas necessidades, mas também há momentos síncronos, em que os alunos têm a oportunidade de interagir com os professores e colegas para discussões, dúvidas e aplicação prática dos conteúdos.

Esse formato EaD é estruturado para oferecer flexibilidade, permitir que os alunos unam o estudo com outras atividades, ao mesmo tempo em que mantém a qualidade e a profundidade do aprendizado - um dos destaques do Ensino a Distância enfatizado por Mattar (2011). A distribuição das horas de forma modulada também possibilita que o conteúdo seja absorvido de maneira gradual e integrada, e evita que o aluno se sinta sobrecarregado com grandes blocos de conhecimento teórico ou prático em um único semestre.

Logo, o PPC do curso de Jornalismo EaD da Uniarp apresenta uma organização estratégica da carga horária e das disciplinas ao longo dos semestres, a fim de combinar aspectos teóricos e práticos. Tais características reforçam a flexibilidade e acesso a um aprendizado característico do EaD.

A fundamentação humanística é um dos pontos destacados no PPC, com disciplinas voltadas ao entendimento das questões sociais, políticas e culturais que envolvem o campo da comunicação. As DCNs enfatizam a importância de uma formação crítica e humanista (Brasil, 2013) para os jornalistas.

Na Uniarp, o eixo de Fundamentação Humanística é composto por 5 disciplinas, ao englobar "Formação Social, Econômica e Política do Brasil", "Imagem e Semiótica", "Antropologia e Sociologia", "Responsabilidade Socioambiental e Comunicação" e "Seminário Criativo", que totalizam 400 horas (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

Nesse viés humanístico, o PPC do curso de Jornalismo da Uniarp apresenta uma base de disciplinas que cobrem aspectos técnicos e teóricos da Comunicação, a fim de evidenciar a possibilidade de promover uma abordagem crítica sobre o papel da mídia na sociedade, especialmente no que se refere à responsabilidade social e ética. A formação ética e a compreensão do impacto da mídia são centrais nas DCNs, itens que podem ser mais desenvolvidos no currículo a fim de fortalecer o compromisso do jornalista com o interesse público e a cidadania.

Atualmente, o PPC contempla essas as cinco disciplinas já citadas que, por sua vez, abordam essas questões de forma indireta, como “Formação Social, Econômica e Política do Brasil” e “Responsabilidade Socioambiental e Comunicação”, mas há a possibilidade do currículo incluir atividades que discutam mais profundamente a ética jornalística e os desafios contemporâneos, como a disseminação de *fake news* e a manipulação da informação, cujo alcance foi evidenciado com o aprimoramento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs).

As DCNs sugerem que o jornalista precisa ser habilitado para atuar de maneira crítica em relação ao conteúdo que produz e consome, no papel de “[...] produtor intelectual e agente da cidadania” (Brasil, 2013, p. 3), especialmente diante das novas plataformas digitais e do papel crescente das redes sociais. A abordagem a esse viés de análise já é evidenciada em Grossi e Lopes (2020), uma vez que abordam essa “nova pedagogia” do ensino de Jornalismo.

Nesse contexto, o Ensino a Distância é uma modalidade educacional que deve ser desenvolvido com foco nas diferentes áreas do conhecimento, na formação dos alunos enquanto cidadãos críticos capazes de interpretar e compreender a realidade em que estão inseridos por meio de suas práticas e metodologias (Silva, 2009). Dessa forma, a formação oferecida pela Uniarp, alinhada às DCNs, busca formar profissionais não apenas tecnicamente

competentes, mas também éticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A Integração das Novas Tecnologias no curso de Jornalismo da Uniarp reflete a rápida evolução das tecnologias de comunicação, com as Diretrizes Curriculares Nacionais na orientação e inclusão de conteúdos relacionados às novas mídias e plataformas digitais. Esse ajuste é essencial para preparar os alunos para o mercado de trabalho contemporâneo, uma vez que, segundo Mattar (2011, p. 06), “[...] há um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e com base na rede”. Assim, o uso efetivo das TICs se torna um mecanismo único no ensino, especialmente na modalidade de Educação a Distância.

No contexto das ementas das disciplinas que integram o eixo de Fundamentação Humanística, é possível observar uma rica interseção de conceitos que promovem uma compreensão mais profunda sobre a sociedade, a comunicação e o comportamento humano. As palavras-chave como cultura, sociedade, diversidade, direitos humanos, comunicação, sustentabilidade, responsabilidade, inovação, criatividade e *storytelling* são recorrentes nas abordagens dessas disciplinas, ao refletir o processo de formação crítica necessário para a atuação de um profissional de comunicação em um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico.

A seguir, na Figura 7, apresenta-se na nuvem de palavras, uma representação visual desses conceitos fundamentais, que ilustram as ideias centrais abordadas nas disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística, conforme a ementa disponibilizada no PPC:

Figura 7: Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Humanística:

Eixo de Fundamentação Humanística



Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

Ainda de acordo com as ementas (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), a disciplina de “Antropologia e Sociologia”, por exemplo, discute as relações sociais, a cultura, e os movimentos sociais, ao fornecer uma base para a compreensão da construção das identidades e das dinâmicas sociais. Ao mesmo tempo, “Imagem e Semiótica” e “Responsabilidade Socioambiental e Comunicação” expandem esse conhecimento ao trazerem à tona o papel da comunicação no contexto midiático, na construção de representações e na análise da responsabilidade social. Essas disciplinas, juntas, oferecem uma visão holística e crítica do mundo, que prepara o estudante para pensar de forma estratégica, criativa e ética em suas futuras práticas profissionais.

Esses termos, que formam o alicerce do eixo de Fundamentação Humanística, estão interligados, ao refletir não apenas a complexidade das interações sociais, mas também as possibilidades de transformação, inovação e adaptação das mensagens comunicacionais no cenário atual. Eles são parte da base que orienta a formação de profissionais capazes de atuar em contextos multifacetados e engajados de forma ativa e responsável nas questões contemporâneas.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Jornalismo da Uniarp, juntamente com a elaboração de uma nuvem de palavras²² com os conceitos-chave extraídos das ementas das disciplinas do eixo fundamental, revelou uma lacuna no planejamento pedagógico. No PPC, não está identificado de forma clara a presença de metodologias de ensino que envolvam estudos de casos práticos, debates sobre questões éticas emergentes ou simulações que permitam aos alunos se colocar em situações que exijam reflexão crítica sobre suas decisões e o impacto da comunicação.

Além disso, debates sobre questões éticas emergentes, como *fake news*, privacidade digital e a responsabilidade da mídia são fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica dos futuros jornalistas. Essas questões estão cada vez mais presentes na prática profissional e os alunos precisam estar preparados para lidar com elas de forma ética e responsável. Simulações, por sua vez, proporcionariam um espaço para que os alunos experimentassem e tomassem decisões em ambientes controlados, mas realistas, onde as consequências de suas escolhas pudessem ser analisadas e discutidas.

Portanto, a falta desses recursos no PPC limita a formação do aluno, uma vez que impede a vivência de situações práticas que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e práticas na área da Comunicação. Incluir esses componentes no currículo não apenas enriqueceria a formação acadêmica, mas também prepararia os alunos para os desafios reais da profissão, reforçada a importância desse viés formativo por Moran (2015), a fim de melhorar o entendimento do impacto das suas escolhas profissionais no mundo contemporâneo.

Nesse viés, a entrevistada destacou que as temáticas emergentes e que não estão previstas em disciplinas específicas, presentes no PPC, são abordadas nos Projetos Integradores e/ou Projetos de Iniciação Científica (Entrevistada 1, 2024). O Projeto Integrador é, então, uma estratégia pedagógica que busca promover a interdisciplinaridade entre os diversos temas abordados durante o curso de Jornalismo, cujo objetivo é articular teoria e prática (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). E, portanto, essa estratégia é utilizada pela universidade para incluir discussões contemporâneas nas vivências acadêmicas.

²² As nuvens de palavras foram elaboradas utilizando o aplicativo Mentimeter.

Assim, nesses momentos, faz-se um espaço fértil para a discussão que envolve a responsabilidade do jornalista em ajustar a linguagem e o conteúdo de maneira ética para diferentes públicos e formatos, sempre com foco na garantia da veracidade e do interesse público, uma sugestão de temática atual que possa ser incluída no currículo.

Já o Eixo de Fundamentação Específica do curso de Jornalismo da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe busca fornecer uma formação sólida e abrangente, ao habilitar os alunos com o conhecimento técnico e teórico essencial para a atuação no campo jornalístico. Composto por sete disciplinas e uma carga horária de 560 horas (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), este eixo abrange áreas-chave que proporcionam uma base para o desenvolvimento das competências jornalísticas, aspectos históricos, técnicos, digitais e especializados.

Assim, destacam-se disciplinas que envolvem áreas essenciais do Jornalismo, como "Estudos Teóricos da Comunicação", "Redação Jornalística e a Sociolinguística I e II", "Jornalismo Digital e Cibercultura", "Jornalismo Especializado", "Assessoria de Imprensa e Outras Especificidades no Jornalismo I e II", e "Narrativas Jornalísticas Digitais".

A nuvem de palavras apresentada na Figura 8, a seguir, ilustra os principais termos abordados nas ementas das disciplinas que compõem o eixo de Fundamentação Específica do curso de Jornalismo da Uniarp. Esses termos refletem a diversidade e a profundidade dos conhecimentos necessários para a formação de um profissional de Jornalismo, no que tange tanto os aspectos teóricos quanto às práticas contemporâneas e especializadas que envolvem a formação do profissional jornalista:

Figura 8: Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Específica:

Eixo de Fundamentação Específica



Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

A distribuição das palavras revela as áreas de foco do curso. Elas incluem desde a produção de narrativas digitais e o estudo da cibercultura até as práticas de assessoria de imprensa, que envolvem a aplicação de técnicas de redação jornalística, investigação e o aprofundamento nos diversos modelos de Jornalismo especializado, como o Jornalismo esportivo, político, econômico e ambiental, além de desafios éticos e tecnológicos da profissão.

A nuvem de palavras revela a interconexão entre as diversas disciplinas do eixo de Fundamentação Específica, ao destacar conceitos essenciais para o exercício da profissão (Brasil, 2013). Termos como Jornalismo digital, cibercultura, convergência e hipermissão indicam a ênfase na formação voltada para as novas plataformas de comunicação, como as redes sociais e os dispositivos móveis, que são parte do cotidiano do jornalista e das universidades, ambos inseridos na sociedade conectada e globalizada. Essa discussão já fora evidenciada por Procasko e Giraffa (2022), ao abordarem a temática da cibercultura e suas implicações nas organizações e instituições educacionais, visto o fenômeno da cultura digital.

Esse estudo do “Jornalismo Especializado”, que oferece uma formação mais direcionada, que aborda a cobertura de temas específicos com profundidade

para as mais diversas áreas do Jornalismo. O PPC apresenta, em sua ementa, que, nessa disciplina, os alunos são preparados para atuar em áreas como política, economia, saúde, esportes, cultura, entre outros, por meio de habilidades de investigação e análise crítica que são fundamentais para a produção de reportagens especializadas e de qualidade.

A inclusão de termos como “Jornalismo especializado” e “noticiabilidade” ressalta a importância de uma formação focada em áreas específicas, como Jornalismo político, esportivo, cultural e científico. Isso estimula os alunos a atuarem de forma aprofundada em temas distintos. Essa abordagem é respaldada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que discutem a complexidade da profissão e a necessidade de uma formação que desenvolva competências específicas, a fim de envolver o currículo às demandas dinâmicas e particulares dessas áreas profissionais.

As disciplinas de “Assessoria de Imprensa e Outras Especificidades no Jornalismo I e II” visam desenvolver os alunos para o trabalho em ambientes corporativos e institucionais, com foco na comunicação estratégica e na construção de uma imagem pública (Universidade do Vale do Rio do Peixe, 2022). Nesses módulos, segundo o PPC, os estudantes aprendem a desenvolver estratégias de comunicação para diferentes tipos de organizações, como empresas, ONGs e órgãos governamentais, além de entender o funcionamento da assessoria de imprensa e a importância das relações com a mídia para a disseminação de informações.

Por outro lado, a ênfase em assessoria de imprensa e estratégias de comunicação reflete a preparação para a comunicação institucional e corporativa, que se conecta com a gestão de eventos, relações públicas e produções jornalísticas.

Esse viés polivalente da formação relembra as características dos primeiros currículos dos cursos, com foco na formação em Comunicação Social (Parecer, 1962), cuja certificação era generalista para todos os profissionais de Relações Públicas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, entre outros, por exemplo, direcionada a habilitação específica no último ano do curso superior, ao segregar tais esferas da área comunicativa.

O curso da Uniarp também aborda as narrativas e os conteúdos digitais, essenciais para a construção de reportagens e histórias envolventes, ao utilizar ferramentas multimodais para criar uma experiência interativa e dinâmica. Além disso, as disciplinas relacionadas a redação e sociolinguística são representadas por termos como linguagem, textos e diversidade, que exploram as nuances da comunicação e a necessidade de compreender diferentes públicos e formas de expressão.

A presença de termos como teorias e epistemologia na nuvem de palavras também sugere que o curso valoriza o conhecimento teórico, ao buscar uma compreensão crítica e reflexiva (Brasil, 2013) sobre o papel do Jornalismo na sociedade e seus efeitos, enquanto o conceito de implicações éticas destaca a preocupação com as práticas responsáveis e a condução de uma comunicação ética, enfoques das DCNs citados em diversos momentos do PPC, desde as ementas até as estratégias de flexibilização curricular.

Vale ressaltar que a disciplina de “Estudos Teóricos da Comunicação” tem como principal objetivo, evidenciado em sua ementa, introduzir os alunos às principais teorias e conceitos sobre Comunicação, ao oferecer uma compreensão crítica e fundamentada das várias formas de mediação social, reforçada pelas DCNs (Brasil, 2013). A partir dessa base, os estudantes são incentivados a refletir sobre o papel do Jornalismo na sociedade contemporânea, além de explorar a evolução dos meios de comunicação e suas implicações culturais, sociais e políticas.

Em sequência, as disciplinas de “Redação Jornalística e Sociolinguística I e II” são essenciais para o desenvolvimento da competência escrita, aspecto central da formação do jornalista. Segundo a ementa (Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), ao longo desses módulos, os alunos aprendem a produzir conteúdos jornalísticos em diferentes formatos, uma evidência de mais “liberdade” na construção desse currículo (Moura, 2002), ao oportunizar um olhar crítico sobre as variáveis linguísticas, sociais e culturais que influenciam a escrita jornalística, por meio de disciplinas que abordam a temática ao longo do curso.

A disciplina de “Jornalismo Digital e Cibercultura” é destacada no PPC como fundamental na formação do jornalista moderno, ao trazer os conceitos desse formato emergente de prática profissional, no qual o profissional precisa

estar apto a lidar com as novas demandas e os desafios impostos pela digitalização da comunicação. A ementa deste módulo aborda as principais ferramentas e plataformas digitais utilizadas no Jornalismo contemporâneo, além de explorar a dinâmica da cibercultura e as transformações que ela trouxe para as práticas jornalísticas.

Por fim, a disciplina de “Narrativas Jornalísticas Digitais” propõe um aprofundamento na produção de conteúdos jornalísticos voltados para plataformas digitais, uma nova temática presente nos currículos que aborda a qualidade e as características dessas novas opções formativas presentes no *design* curricular (Macedo, 2007). Assim, a ementa prevê que os alunos têm a oportunidade de explorar novas formas narrativas que combinam texto, imagem, áudio e vídeo, ao conectar os recursos interativos oferecidos pelas tecnologias digitais.

Em conjunto, essas disciplinas formam o eixo de Fundamentação Específica, ao proporcionar ao aluno uma compreensão integral do Jornalismo, tanto nas suas bases teóricas quanto nas suas práticas mais atuais, com uma forte ênfase nas novas tecnologias e nas especializações que definem o mercado de trabalho.

Esse viés está em consonância com as DCNs, que enfatizam a importância de preparar os jornalistas para o uso crítico e eficaz das novas tecnologias no ambiente digital (Brasil, 2022). O PPC de Jornalismo da Uniarp engloba esse aspecto, mas também oportuniza a inclusão de novos aspectos que abordam a inovação tecnológica, visto que o documento não evidencia tais oportunidades de forma direta.

Assim, demonstra-se a possibilidade de incluir um acompanhamento do desenvolvimento acelerado das ferramentas digitais que têm moldado o Jornalismo contemporâneo. No PPC, disciplinas como “Jornalismo Digital e Cibercultura” e “Estratégias Digitais e Produção de Conteúdo” tratam de questões relevantes, como o ajuste da notícia para o ambiente digital e o uso de plataformas tecnológicas para a produção de conteúdo, conforme indicado nas DCNs (Brasil, 2013), ilustrado pela Figura 9:

Figura 9: Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo:

V - preparar profissionais para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente;

Fonte: Brasil (2013).

As disciplinas mencionadas no parágrafo anterior proporcionam um espaço de compreensão sobre as transformações pelas quais o Jornalismo enfrenta. No entanto, as DCNs sugerem que essa formação pode ser ampliada para incluir áreas emergentes e de crescente importância (Brasil, 2013), como o Jornalismo de dados e o uso da Inteligência Artificial (IA) na produção e análise de conteúdo.

Logo, o PPC possibilita a indicação da inclusão de disciplinas específicas focadas em Jornalismo de dados, temática relevante à medida que grandes volumes de informações digitais precisam ser processados e analisados para produzir reportagens investigativas e aprofundadas. Além disso, ferramentas de análise de dados, como *softwares* de mineração e visualização de informações, poderiam ser introduzidos para estimular os alunos a lidarem com a complexidade e a variedade de fontes de informação disponíveis atualmente.

Embora o curso já contemple o ensino de práticas relacionadas ao Jornalismo digital, como visto no PPC e descrito nas ementas das disciplinas de “Narrativas Jornalísticas Digitais” e “Produção Audiovisual”, há uma oportunidade para expandir esse ensino, que introduz novas ferramentas e tecnologias, como algoritmos da IA e processamento de linguagem natural, que se tornam essenciais no Jornalismo de vanguarda.

Como destacado pela Entrevistada 1 (2024), há uma previsão de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso em 2025, a fim de alinhar o curso às novas demandas do mercado. Essa atualização permitirá não apenas revisar as ementas de disciplinas já consolidadas, mas também poderá resultar na criação de novas disciplinas que abordem temas emergentes de maneira mais específica e aprofundada, aproximando ainda mais o currículo às DCNs.

Além disso, as diretrizes incentivam a formação de jornalistas que possam atuar de forma empreendedora e criar novas iniciativas e formatos jornalísticos. Na análise do PPC do curso, não se encontrou evidências de disciplinas focadas em empreendedorismo digital, nas quais os alunos aprenderiam não apenas a usar as novas tecnologias, mas também a conceber e implementar projetos

inovadores no campo jornalístico, ao utilizar plataformas multimídia, aplicativos de notícias e modelos de negócio digital.

Em entrevista, ao ser questionada sobre as competências profissionais relevantes presentes no currículo, com base nas exigências das DCNs, a Entrevistada 1 mencionou que novas temáticas poderiam ser inseridas e abordadas no currículo, considerando lacunas documentais, por meio de uma triangulação entre as exigências acadêmicas e as necessidades do mercado:

Além do PPC, existem outros documentos que a gente acaba tendo e que você não teve acesso, como por exemplo as “aderências”. Se você analisar dentro do PPC você vai ter lá o projeto integrador que indica que, a cada semestre, nós vamos desenvolvendo as temáticas que elas são inerentes a aquele momento (Entrevistada 1, 2024).

A partir da análise do PPC da Uniarp, percebem-se algumas possibilidades de inserção e criação de abordagens a algumas das principais ferramentas e práticas tecnológicas contemporâneas, ao oportunizar uma maior atenção a novas áreas como Jornalismo de dados, IA e ferramentas de produção de conteúdo avançadas que enriqueceriam a formação dos estudantes, com objetivo de alinhar-se de maneira mais clara às demandas emergentes do mercado e às diretrizes estabelecidas pelas DCNs.

Já o eixo de Fundamentação Contextual no Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da Uniarp aborda uma compreensão abrangente das nuances que influenciam o trabalho do jornalista. Esse eixo é essencial para garantir que os alunos não apenas absorvam técnicas de produção de conteúdo, mas também desenvolvam uma sensibilidade crítica em relação ao cenário social, político e econômico em que atuam.

Em seu PPC, a Fundamentação Contextual é composta por 5 disciplinas, com uma carga horária total de 400 horas (Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). As disciplinas deste eixo incluem: "Crítica de Mídia", "Teorias e Pesquisa da Opinião Pública", "Legislação Aplicada à Comunicação Social", "Introdução ao *Marketing* Digital" e "Leitura e Interpretação de Dados no Jornalismo".

A nuvem de palavras apresentada abaixo, na Figura 10, sintetiza os termos centrais das disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual, conforme descrito

no PPC de Jornalismo da Uniarp (2022). Esses termos refletem áreas fundamentais que ajudam a formar um jornalista crítico e bem-informado (Brasil, 2013), preparado para lidar com as dinâmicas da mídia e da comunicação em uma sociedade em constante transformação.

As disciplinas abordam desde a análise crítica da mídia até a compreensão das implicações éticas e legais, ao incluir a aplicação de estratégias de *marketing* digital e pela interpretação de dados. Essa formação busca não apenas preparar os alunos com técnicas de produção jornalística, mas também proporcionar uma compreensão profunda das influências sociais, políticas e econômicas no Jornalismo contemporâneo:

Figura 10: Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Contextual:



Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

As ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual do PPC de Jornalismo da Uniarp exploram conceitos essenciais do Jornalismo atual, ao incluir *Jornalismo e Comunicação*, *Mídia e Sociedade*, *Opinião Pública e Crítica e Análise da Mídia*. Esse último conceito é enfatizado nas disciplinas de "Crítica de Mídia" e "Leitura e Interpretação de Dados no Jornalismo" e está intimamente

ligado à formação de uma postura reflexiva sobre a realidade e verdade, além do entendimento das transformações digitais que impactam o Jornalismo.

No PPC, essas disciplinas desempenham um papel importante ao promover debates sobre a influência da mídia na sociedade e as implicações éticas das práticas jornalísticas. Logo, há o incentivo dos alunos a refletirem sobre como as narrativas jornalísticas são construídas e como essas construções impactam a percepção pública, já que possibilitam uma compreensão crítica do ambiente midiático.

Outro ponto central do eixo é que se relaciona ao entendimento dos espaços virtuais é a compreensão das ferramentas do *marketing* digital, como o *Inbound marketing* e o uso de indicadores e métricas, que preparam os alunos para desenvolver estratégias de comunicação eficazes para o cenário digital. O estudo das redes sociais, canais digitais e da coleta e análise de dados reflete a importância de dominar as novas formas de Jornalismo e de comunicação no ambiente *online*. Já a proteção de dados e acesso, a legislação e regulação, e o impacto da pós-modernidade no Jornalismo também são temas presentes nas ementas, que consideram o papel das telecomunicações e direitos autorais na prática profissional.

Como já destacado pela Entrevistada 1 (2024), há uma previsão de reformulação do PPC para 2025, momento em que atualizações relevantes poderão ser incorporadas ao currículo. Apesar de o PPC atual abordar aspectos de *marketing* digital de forma pontual, como no estudo de redes sociais, canais digitais e aspectos comportamentais nas mídias digitais, essas abordagens não estão amplamente evidenciadas ou exploradas de maneira aprofundada no documento, com enfoque no *marketing* digital.

Nesse sentido, a reformulação planejada apresenta uma oportunidade de incluir disciplinas ou ampliar abordagens que conectem mais diretamente o *marketing* digital à prática jornalística, ao preparar o profissional para atuar de maneira eficaz em um mercado onde funções muitas vezes se sobrepõem.

A necessidade de explorar o campo do *marketing* no Jornalismo, também foi enfatizada (Entrevistada 1, 2024) ao reforçar a importância de desenvolver uma formação que capacite os alunos para atuar em estratégias de comunicação integradas. Assim, o PPC poderá fortalecer ainda mais a relação entre o

Jornalismo e o *marketing* digital, uma vez que se alinha às demandas contemporâneas e garante uma formação que integre competências tradicionais e inovadoras.

Nesse viés, embora o eixo de Fundamentação Contextual, presente no PPC de Jornalismo da Uniarp, ofereça uma base para a formação dos alunos, seria interessante expandir algumas áreas para uma análise mais aprofundada das transformações globais da mídia e as novas dinâmicas de produção e consumo de informação no ambiente digital que não se encontra detalhada no documento. Um exemplo disso seria a inclusão de uma reflexão mais sistemática sobre o impacto das redes sociais e das plataformas digitais na disseminação de notícias, tema que poderia ser mais explorado ao longo das disciplinas.

Assim, embora a disciplina de “Jornalismo Digital e Cibercultura” mencione as mudanças trazidas pela digitalização, o currículo poderia se beneficiar de uma abordagem mais profunda sobre como essas transformações impactam as expectativas do público e as práticas de consumo de notícias.

Além disso, a introdução de estudos de caso sobre crises de desinformação e a propagação de *fake news* poderia ajudar os alunos a se situar em cenários reais, ao desenvolver habilidades críticas e criativas para enfrentar esses desafios. A inclusão de discussões sobre a responsabilidade do jornalista na verificação de informações e na promoção de uma comunicação ética seria um complemento, especialmente no contexto atual de circulação rápida e, por vezes, imprecisa de informações. Logo, reforçado por Martins (2010), a formação ética do jornalista deve ser uma preocupação constante, conforme já estabelecido antes da Resolução nº. 11, de 1969.

A disciplina de “Plataformas Jornalísticas e a Notícia” também poderia se beneficiar da inclusão de um conteúdo mais detalhado sobre diferentes modelos de negócios no Jornalismo digital, informações onipresentes na ementa dessa disciplina (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). A análise de como as mudanças no consumo de informações impactam a sustentabilidade das organizações jornalísticas, além de incentivar os alunos a investigar as inovações implementadas pelas empresas de mídia para responderem às novas demandas, seria enriquecedora para a formação crítica dos estudantes - temática

amplamente presente nas DCNs (Brasil, 2013), que enfatiza justamente a formação crítica do profissional.

Por fim, as práticas laboratoriais, já presentes em algumas disciplinas, poderiam ser aproveitadas para simular a produção de conteúdo em resposta a eventos atuais, ao considerar o contexto social e político em que os alunos estão inseridos. Projetos que envolvem o desenvolvimento de narrativas que refletem tanto a realidade local quanto global seriam uma excelente forma de fortalecer a compreensão sobre a responsabilidade dos jornalistas em suas reportagens.

Em síntese, embora o eixo de Fundamentação Contextual seja uma parte importante do PPC de Jornalismo, a inclusão dessas análises mais aprofundadas e práticas mais dinâmicas contribuiria para uma formação ainda mais completa. Isso permitiria aos alunos não apenas desenvolver suas habilidades de produção de conteúdo, mas também torná-los profissionais críticos, conscientes do impacto social das suas reportagens em um mundo interconectado e em constante mudança.

No Eixo de Formação Profissional, presente no PPC do curso de Jornalismo, observa-se a integração entre atividades práticas e projetos que conectam a teoria com as práticas cotidianas do Jornalismo, conforme descrito no documento da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (2022). Essa abordagem visa assegurar que os alunos desenvolvam habilidades aplicáveis diretamente no mercado de trabalho.

Composto por sete disciplinas e uma carga horária total de 560 horas, o eixo de Formação Profissional oferece aos estudantes um aprofundamento nas áreas práticas e técnicas do Jornalismo. As disciplinas que integram este eixo são: "Telejornalismo", "Diferentes Formas de Informar no Telejornalismo", "Fotojornalismo: Técnicas e Linguagens I e II", "Produção Audiovisual", "Estudos Avançados em Telejornalismo e Audiovisual I e II", "Novas Linguagens do Rádio" e "Plataformas Jornalísticas e a Notícia".

A nuvem de palavras a seguir, estampada na Figura 11, destaca os termos mais relevantes das ementas das disciplinas presentes no eixo de formação profissional do curso de Jornalismo da Uniarp. Esse eixo, que integra atividades práticas e teóricas, visa preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho.

Com disciplinas como “Telejornalismo”, “Fotojornalismo” e “Produção Audiovisual”, os estudantes entram em contato com as técnicas e linguagens específicas do Jornalismo, com ênfase na apuração, ética e função social da informação. Além disso, os Projetos Integradores permitem a aplicação dessas habilidades em contextos colaborativos, que simulam as realidades das redações e das equipes de produção jornalística:

Figura 11: Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Profissional:



Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

Ao integrar teoria e prática, com foco em gêneros jornalísticos, técnicas específicas como o fotojornalismo, telejornalismo e radiojornalismo, e a ética jornalística, o PPC busca fornecer aos alunos uma formação completa (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). As disciplinas e atividades práticas preparam os estudantes para uma atuação eficaz e colaborativa, fundamentais para sua inserção no mercado de trabalho, ao garantir que estejam bem preparados para enfrentar os desafios do Jornalismo contemporâneo.

Um dos aspectos mais significativos dessa formação é a inclusão de Projetos Integradores, que permitem aos alunos trabalhar em grupos para desenvolver produtos jornalísticos completos, desde a concepção até a execução.

Essas experiências práticas ajudam os alunos a entenderem o processo de produção de notícias em um ambiente colaborativo, na simulação do funcionamento das redações e das equipes de produção, de acordo com o trecho do Projeto Pedagógico do Curso (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022) destacado na Figura 12:

Figura 12: Trecho do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Jornalismo, na modalidade Bacharelado, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, detalhando o Projeto Integrador:

§1º Projeto Integrador. O Projeto Integrador é uma estratégia de ensino-aprendizagem cujo objetivo é proporcionar a interdisciplinaridade entre todos os temas/assuntos/bases abordados durante o curso, visando a “articular teoria e prática” mediante o contato do aluno com os diversos contextos do mundo do trabalho. A valoração do projeto integrador será realizada em conjunto pelos professores das disciplinas nas quais o projeto estará sendo realizado, sendo a mesma nota utilizada para todas as disciplinas nas quais o acadêmico estiver matriculado no semestre.

Fonte: Brasil (2013).

De acordo com a Entrevistada 1 (2024), os Projetos Integradores têm sido uma estratégia fundamental na formação acadêmica dos alunos que permitem a inclusão de atividades práticas ao longo do curso. Durante essas disciplinas, são realizadas oficinas presenciais²³ ou síncronas, muitas vezes aos domingos, com a participação de professores e profissionais contratados, e oferecem aos alunos experiências práticas que complementam o embasamento teórico proporcionado pelo ambiente virtual.

A proposta, ainda conforme a explicação da Entrevistada 1, envolve o convite a todos os alunos para participarem dessas atividades, independentemente de estarem matriculados nas disciplinas “Projeto Integrador”, ao promover um ambiente inclusivo semelhante a uma oficina. Além disso, são reconhecidas as dificuldades de acesso para alunos de regiões mais distantes, as atividades são gravadas e disponibilizadas *online*, que permitem que os estudantes acompanhem as oficinas remotamente, alinhado ao fato do curso ser ofertado na modalidade remota. Essa abordagem visa atender à demanda por práticas profissionais e superar os desafios associados à Educação a Distância, a

²³ A Entrevistada 1 (2024) explicou que algumas atividades ocorrem de forma presencial, ao permitir o acompanhamento no campus pelo aluno. Além disso, as atividades são gravadas e transmitidas ao vivo, o que garante a participação de todos os estudantes.

fim de que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo e às experiências oferecidas.

Ao complementar sua explicação, a Entrevistada 1 (2024) retoma os princípios de interdisciplinaridade dentro desse contexto de formação profissional, uma dimensão relevante na formação dos alunos de Jornalismo na Uniarp, que não está explicitamente destacada no PPC. Um exemplo dessa prática é a participação dos alunos em eventos interdisciplinares, que acontecem de forma presencial, transmitidos e gravados posteriormente, ou, ainda, de forma remota.

A entrevistada enfatiza que os estudantes de Jornalismo são frequentemente convidados a cobrir esses eventos, uma atividade que coloca em contextos reais suas habilidades profissionais. Os alunos também têm a oportunidade de atuar como mestres de cerimônia, o que contribui para o desenvolvimento da oratória e outras competências comunicativas:

Recentemente, um aluno do curso de Jornalismo foi convidado a conduzir um evento do curso de Medicina Veterinária, demonstrando como as habilidades jornalísticas podem ser aplicadas em diversas áreas. Essa prática é importante, pois permite que os alunos de Jornalismo se envolvam em atividades que vão além de sua formação básica, enfatizando a natureza interdisciplinar da profissão (Entrevistada 1, 2024).

Essas iniciativas são desenvolvidas a fim de minimizar o impacto da Educação a Distância, cuja possibilidade envolve que os alunos participem presencialmente de atividades práticas, quando possível, sem prejudicar os acadêmicos que podem acompanhar apenas de forma remota. “Com a oferta de 20 cursos presenciais, há uma demanda significativa para que os alunos de Jornalismo colaborem em eventos de outros cursos e enriqueçam sua formação” (Entrevistada 1, 2024). Logo, a interação com diferentes áreas do conhecimento é fundamental, já que o jornalista deve estar preparado para lidar com uma variedade de pautas e contextos.

Um exemplo de atividade prática no PPC é o Estágio Curricular Supervisionado, que oferece aos estudantes a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em empresas de comunicação, como jornais, revistas e emissoras de rádio e televisão. Este estágio é uma etapa crítica da formação que permite que os alunos vivenciem a rotina profissional e desenvolvam competências como

a comunicação interpessoal, o trabalho em equipe e a capacidade de lidar com prazos e pressão, conforme apontado pelo PPC (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), contido a seguir, na Figura 13:

Figura 13: Trecho do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Jornalismo, na modalidade Bacharelado, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, detalhando o Estágio Curricular:

A terceira forma de relacionamento, uma das mais importantes, são as atividades e práticas de estágio. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Estágios Profissionais são oferecidos pela instituição em conformidade com a legislação vigente. Visam oportunizar o contato com a prática profissional em educação aos estudantes dos cursos de licenciatura nas diversas esferas seja órgãos privados, públicos ou autarquias.

Fonte: Brasil (2013).

Apesar dessas iniciativas, percebeu-se que o PPC poderia se beneficiar de uma maior conexão com o mercado de trabalho por meio de parcerias com empresas de comunicação locais e regionais. Essas parcerias poderiam facilitar a criação de programas de estágio, com acompanhamento direto de profissionais da área, ao proporcionar uma vivência prática que se alinha às exigências do setor. Por exemplo, a colaboração com redações de jornais e emissoras poderia incluir *workshops*, palestras e visitas técnicas que enriqueceram a experiência dos alunos e os prepararam para as demandas atuais do Jornalismo.

As novas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013) estabeleceram que o Estágio Supervisionado em Jornalismo, anteriormente proibido por legislação (Brasil, 1969), agora é um componente obrigatório no currículo, com duração mínima de 200 horas. Nesse período, busca-se consolidar as práticas de desempenho profissional do acadêmico, de acordo com a regulamentação elaborada pela Comissão de Curso e suas modalidades de operacionalização (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). As diretrizes permitem que o estágio seja realizado em instituições públicas, privadas, do Terceiro Setor, na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais.

A Uniarp mantém uma parceria com o Instituto Evaldo Lodi (IEL)²⁴, que faz parte da FIESC, e é reconhecida como a instituição que mais demanda serviços do IEL em Santa Catarina. Essa parceria é fundamental para estabelecer vínculos com empresas que oferecem estágios, embora a definição de tais parcerias dependa da disponibilidade dos alunos na sétima fase do curso, conforme enfatizado pela Entrevistada 1 (2024).

Ainda de acordo com essa fonte, no momento em que se aproxima dessa etapa da formação do jornalista, a universidade irá identificar os meios de comunicação locais e verificar a presença de jornalistas nesses espaços para supervisionar *in loco* a prática do estágio, ao possibilitar sua realização. E, caso haja dificuldades, os alunos têm a opção de realizar o estágio no departamento de Comunicação e *Marketing* da Uniarp, com flexibilidade de horários para adequar o estágio às suas demandas.

O estágio é considerado uma atividade presencial e de extensão, cuja oferta é possibilitada em conformidade com a legislação vigente, o que garante a oportunidade de contato com a prática profissional em diversos contextos, como órgãos privados, públicos e autarquias (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). O IEL, como uma entidade civil sem fins lucrativos, regulamenta e gerencia todos os estágios realizados por acadêmicos da Uniarp, ao assegurar a qualidade e a segurança desse componente curricular.

Ainda em relação ao acompanhamento do Estágio Supervisionado, a ação é realizada por um professor, que recebe uma carga-horária para se deslocar até o local onde o aluno desenvolve o estágio e acompanhe esse processo junto ao jornalista que o supervisiona, “[...] embora o acompanhamento também inclua interações *online*, o foco é no aspecto presencial” (Entrevistada 1, 2024). O professor é remunerado por essas visitas, que já ocorrem em outros cursos da instituição, como Educação Física, no qual o docente realiza visitas periódicas ao local do estágio, uma prática fundamentada na Uniarp.

Além disso, e ainda no viés do eixo de formação profissional, percebe-se um espaço no currículo da Uniarp para incorporar disciplinas voltadas para o empreendedorismo e a gestão de carreiras, um diferencial importante no PPC.

²⁴ O Instituto Evaldo Lodi (IEL) é uma entidade ligada à Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Ele tem o objetivo de aproximar as universidades e as empresas, ao ajudar na oferta de estágios e programas de capacitação profissional.

Disciplinas como Empreendedorismo, *Marketing* e Negócios no Jornalismo já estão incluídas, mas uma abordagem mais aprofundada sobre como gerenciar uma carreira autônoma ou iniciar um negócio no campo da comunicação poderia ser valiosa. Essa formação ajudaria os alunos a entenderem as dinâmicas do mercado, a importância do *networking* e as estratégias necessárias para se posicionar como autônomos em um ambiente competitivo.

Com a previsão de uma reformulação do PPC de Jornalismo da Uniarp para 2025, o foco seria discutir com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) justamente a “[...] necessidade de alinhar o currículo às exigências contemporâneas do mercado, especialmente no que diz respeito à preparação dos jornalistas para atuar na área de *marketing*” (Entrevistado 1, 2024), uma tendência crescente na profissão. Logo, destaca-se oportunidade para uma formação voltada para o *marketing*, dada a crescente intersecção de funções no mercado de trabalho.

No contexto de formação profissional, a disciplina de “Comunicação e Expressão” também pode ser ampliada para incluir módulos sobre *branding* pessoal, por exemplo, no qual os alunos aprenderiam a construir sua identidade profissional e a se promoverem no mercado. Tais habilidades são cruciais para jornalistas que atuam como *freelancers* ou que desejam desenvolver projetos independentes.

Outros aspectos que poderiam ser abordados incluem o uso de ferramentas digitais para a gestão de projetos, a construção de portfólios *online* e o desenvolvimento de competências em finanças pessoais voltadas para a carreira autônoma, questões que não estão evidenciadas de forma clara no PPC. O documento poderia introduzir tópicos que abordassem como gerir os recursos financeiros em um ambiente de trabalho *freelance*, oferecendo aos alunos uma visão prática e abrangente de como sustentar sua carreira a longo prazo.

Em resumo, embora o PPC da Uniarp já apresente elementos significativos na formação profissional, há espaço para um fortalecimento dessas práticas por meio de uma maior integração com o mercado, parcerias com empresas e a inclusão de disciplinas focadas em empreendedorismo e gestão de carreira, que prepara os alunos de maneira mais efetiva para os desafios do Jornalismo contemporâneo, conforme reforçado no item 2, do artigo 4 das Diretrizes:

[...] enfatizar, em sua formação, o espírito empreendedor e o domínio científico, de forma que sejam capazes de produzir pesquisa, conceber, executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas e ampliem a atuação profissional em novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente (Brasil, 2013, p 2).

Já os Eixos de Aplicação Processual e Prática Laboratorial são cruciais para a formação técnica do jornalista. Eles são projetados para proporcionar aos alunos experiências práticas que complementam a teoria, ao prepará-los para as exigências do mercado de trabalho, apontado pelo Projeto Pedagógico do Curso (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022) (Figura 14), no tópico que aborda as componentes curriculares das DCNs pertencentes às disciplinas do curso:

Figura 14: Trecho do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Jornalismo, na modalidade Bacharelado, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, detalhando a interdisciplinaridade:

Destaca-se neste ponto que a integração, interdisciplinaridade e a articulação - entre teoria e prática; pesquisa e extensão; academia e comunidade - acontecem de forma intensiva e com valor efetivo no curso de JORNALISMO EAD, respeitando e valorizando os dois tópicos que seguem, os quais fazem parte das Diretrizes Nacionais para o curso de Jornalismo.

Fonte: Brasil (2013).

O curso de Jornalismo organiza sua estrutura acadêmica de modo a integrar teoria e prática (Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), ao alinhar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, todos os eixos previstos nas DCNs caminham de forma articulada, porém, os eixos de Prática Laboratorial e Aplicação Processual apresentam uma relação especialmente próxima, uma vez que atuam lado a lado para proporcionar aos alunos uma formação consistente e prática, alinhada às demandas do mercado.

No âmbito das práticas específicas, disciplinas como “Telejornalismo”, por exemplo, permitem que os alunos desenvolvam competências em produção, apresentação e edição de conteúdos audiovisuais, em situações simuladas que recriam o ambiente de uma redação real. Já em “Produção Gráfica”, os estudantes adquirem habilidades em *design* e diagramação, fundamentais para a

elaboração de publicações impressas e digitais. Essas disciplinas são essenciais para que os futuros jornalistas compreendam a dinâmica do ambiente profissional e dominem as competências necessárias para atuar nas diversas áreas do Jornalismo.

O eixo de Aplicação Processual, o mais extenso do curso, conta com 10 disciplinas e uma carga horária de 640 horas. Entre as disciplinas estão “Radiojornalismo I e II”, “Produção Gráfica”, “Estratégias Digitais” e “Produção de Conteúdo I e II”. Além disso, os “Projetos Integradores” (I A, I B, II A, II B, III A, III B, IV A, IV B) desempenham um papel fundamental na promoção da aplicação prática e integrada dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

A nuvem de palavras criada com base nas ementas das disciplinas do eixo de Aplicação Processual, disponíveis no PPC de Jornalismo da Uniarp (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022) e ilustrada pela Figura 15, a seguir, reflete os conceitos centrais que estruturam esse componente curricular. Ela evidencia a abordagem ampla e multifacetada do curso, ao integrar fundamentos teóricos, técnicas práticas e metodologias inovadoras aplicadas ao Jornalismo. A presença de termos como "planejamento", "produção", "circulação" e "hipermídia" demonstra o compromisso do curso em preparar os alunos para atuar em um ambiente comunicacional dinâmico, no qual o domínio técnico e a capacidade de adaptação são essenciais:

Figura 15: Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Fundamentação Processual:



Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

Assim, a nuvem de palavras destaca conceitos que estruturam os pilares do eixo de Aplicação Processual em categorias complementares e interconectadas. Os termos "fundamentos", "técnicas" e "estrutura" remetem à base teórica essencial para a compreensão das práticas jornalísticas e comunicacionais. Esses conceitos estabelecem o alicerce necessário para que os alunos compreendam não apenas o funcionamento técnico das mídias, mas também o impacto de suas escolhas sobre a mensagem transmitida e a audiência alcançada. A inclusão desses fundamentos demonstra o compromisso do curso em formar profissionais com uma visão crítica e estratégica sobre a produção de conteúdo (Brasil, 2013), contextos amplamente presentes nas Diretrizes Curriculares.

Por outro lado, palavras como "edição", "sonorização", "impressão" e "pós-produção" destacam as habilidades práticas que os alunos desenvolvem durante o curso. Essas competências são indispensáveis para que os futuros jornalistas compreendam as etapas da criação e distribuição de produtos jornalísticos, ao permitir que atuem com segurança em diferentes formatos e plataformas.

A prática de edição, por exemplo, exige precisão técnica e sensibilidade estética, enquanto a sonorização acrescenta camadas narrativas fundamentais na produção de conteúdos audiovisuais e radiofônicos. Já os conceitos de "impressão" e "pós-produção" conectam o aprendizado ao contexto da produção gráfica e digital, que exploram a materialização de ideias em publicações e produtos tangíveis ou virtuais.

Além da teoria e prática, a nuvem também enfatiza a inovação no campo jornalístico. Conceitos como *cibercultura*, *narrativas transmídia* e *inteligência coletiva* refletem a evolução das mídias digitais e as novas dinâmicas de interação com o público. A *cibercultura* é explorada para contextualizar as transformações sociais e tecnológicas que moldam o consumo de notícias, enquanto as *narrativas transmídias* destacam a integração de múltiplas plataformas para criar experiências de *storytelling* mais imersivas. A *inteligência coletiva*, por sua vez,

evidencia a colaboração ativa entre audiência e produtores de conteúdo, fundamental para o desenvolvimento de projetos jornalísticos contemporâneos.

No campo do *marketing* de conteúdo, termos como *redação SEO*, *copywriting* e *storytelling* mostram a relevância de adaptar técnicas comunicacionais às necessidades do mercado. A *redação SEO* ensina os alunos a otimizar textos para alcançar melhores resultados em mecanismos de busca, enquanto o *copywriting* e o *storytelling* ressaltam a importância de cativar e engajar o público por meio de narrativas relevantes e bem estruturadas. Esses conhecimentos são cruciais para atender às demandas de um mercado competitivo e para produzir conteúdo que seja, ao mesmo tempo, informativo e atrativo.

Os Projetos Integradores, com maior recorrência na nuvem de palavras, são a concretização prática dos conceitos apresentados. Eles promovem a aplicação integrada de todo o conhecimento adquirido, ao permitir que os alunos enfrentem desafios reais e desenvolvam competências em um contexto colaborativo (Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). Essa abordagem não só prepara os estudantes para o mercado, mas também os incentiva a refletir sobre o impacto social e ético do Jornalismo, além de estimular a criatividade e a inovação em suas produções.

Em suma, a análise da nuvem de palavras revela um eixo de Aplicação Processual equilibrado, que une teoria, prática e inovação em uma formação integrada (Brasil, 2013). Ao abordar esses fundamentos essenciais e técnicas avançadas e contextos contemporâneos, o curso prepara profissionais aptos a enfrentar os desafios de um mercado em constante transformação, ao promover uma formação que combina rigor acadêmico com aplicabilidade prática.

A análise da nuvem de palavras revela um esforço do curso em equilibrar tradição e inovação, teoria, prática e tecnologia para preparar os alunos de forma crítica e criativa em um cenário midiático em constante transformação, reforçados pelas DCNs (Brasil, 2013). Essa abordagem não só atende às Diretrizes Curriculares Nacionais, como também promove o desenvolvimento de competências essenciais para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e dinâmico.

No aspecto prático, destaca-se a infraestrutura oferecida pela Uniarp. A universidade disponibiliza, gratuitamente em seus laboratórios, versões *premium* de *softwares* como Filmora, para edição de vídeo, e Sound Forge, para edição de áudio. Esses recursos são utilizados pelos alunos em atividades acadêmicas e práticas profissionais, conforme apontado pela Entrevistada 1 (2024). Embora os alunos também possam optar por instalar versões gratuitas desses *softwares* em seus próprios computadores, os laboratórios fornecem funcionalidades mais avançadas, o que contribui significativamente para o aprimoramento técnico e profissional dos estudantes.

Apesar da estrutura prática relacionada às habilidades audiovisuais, solicitadas pelo mercado de trabalho, o PPC ainda apresenta lacunas em relação à inclusão de novas formas de Jornalismo emergentes no contexto digital. Conforme observado por Cavalcanti e Filatro (2018), a graduação é um espaço privilegiado para a construção de conhecimento, especialmente em áreas influenciadas pelas transformações tecnológicas. Um exemplo disso é o Jornalismo de Dados, que se destaca devido ao aumento do acesso a grandes volumes de informação. A criação de uma disciplina dedicada ao tema poderia estimular os alunos a coletar, analisar, interpretar e transmitir dados com precisão, uma habilidade cada vez mais requisitada no mercado.

Outro campo relevante para a atualização curricular é o dos *podcasts*. Embora o PPC mencione a “Produção Audiovisual”, seria oportuno incluir uma disciplina específica sobre *podcasts*, que aborda aspectos técnicos, como gravação, roteirização, edição e distribuição, ao utilizar, inclusive, os laboratórios presenciais da universidade, com *softwares* para edição. A popularidade crescente dos *podcasts* como meio de comunicação reforça a necessidade de instruir os alunos a criarem conteúdos de áudios informativos e envolventes.

Nesse viés, a Uniarp conta ainda com um estúdio de gravação de *podcasts*, utilizado atualmente por um projeto de extensão no qual os alunos entrevistam especialistas sobre diversos temas, conforme destacado pela Entrevistada 1 (2024). No entanto, esse espaço é destinado exclusivamente ao projeto de extensão e não está diretamente integrado às disciplinas curriculares. Essa limitação demonstra uma oportunidade de expandir o uso do estúdio, ao

incorporá-lo como parte de uma disciplina específica para explorar a produção de podcasts e conteúdos relacionados.

Assim, embora a universidade já oferece diversas possibilidades, como laboratórios, os Projetos Integradores e experiências em parceria com outros cursos, há espaço para fortalecer o PPC com a inclusão de novas disciplinas ou abordagens que dialoguem diretamente com as demandas do Jornalismo contemporâneo, especialmente em áreas como Jornalismo de Dados e *podcasts*. Essas atualizações seriam estratégicas para alinhar ainda mais o curso às exigências do mercado e às transformações tecnológicas.

A produção de conteúdo multiplataforma também poderia ser uma área de foco no Projeto Pedagógico, já que tal especificidade não é destacada no PPC. O Jornalismo contemporâneo exige que os profissionais sejam capazes de adaptar suas histórias para diferentes mídias e formatos, como redes sociais, *blogs*, vídeos e aplicativos móveis. Uma disciplina focada no ensino de estratégias de conteúdo para diferentes plataformas que consideram as características e comportamento do público, é prevista pelas DCNs:

Art. 4º: [...] V - preparar profissionais para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente (Brasil, 2013, p. 2).

Além disso, é possível perceber no PPC uma possibilidade de integrar atividades práticas que explorem novas narrativas e formatos experimentais que surgem no Jornalismo contemporâneo. Por exemplo, a criação de experiências interativas e imersivas utilizam a realidade aumentada e virtual, que poderia ser abordada em uma disciplina dedicada na preparação dos alunos para inovar na forma como as histórias são contadas.

A inclusão de laboratórios ou oficinas focadas nessas novas formas de Jornalismo poderia enriquecer ainda mais a formação prática dos alunos que permitem a experimentação de diferentes formatos e técnicas em um ambiente controlado. Essas experiências práticas ajudariam os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda das tendências atuais do Jornalismo e a se prepararem para um mercado em constante evolução.

Assim, enquanto o Projeto Político Pedagógico do curso de Jornalismo da Uniarp oferece uma base interessante nas práticas tradicionais do Jornalismo, a ampliação do currículo para incluir discussões e práticas em áreas emergentes como Jornalismo de dados, *podcasts* e produção de conteúdo multiplataforma poderia melhorar a formação dos alunos e garantir que estejam preparados para os desafios contemporâneos da profissão, que completam os aspectos já evidenciados na documentação.

O foco na formação ética e no compromisso com o interesse público é um aspecto central das DCNs para o curso de Jornalismo, que busca “[...] formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável” (Brasil, 2013, p. 2). O PPC da Uniarp reflete essa preocupação ao incluir disciplinas e atividades que abordam a ética profissional. Porém, como já levantado, há oportunidades no PPC de efetivar uma exploração mais profunda dessas questões, especialmente em um cenário de crescente desinformação e *fake news*, ao unir essas questões com disciplinas específicas, atualização das ementas já previstas ou projetos de extensão.

No PPC, a disciplina de “Legislação Aplicada à Comunicação Social” é fundamental, pois aborda os marcos legais que regem a atuação do jornalista, que incluem os direitos e deveres éticos, temática obrigatória prevista nas DCNs, ao formar um profissional capaz de “[...] distinguir entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais” (Brasil, 2013, p. 3). Essa disciplina ajuda os alunos a compreenderem o contexto legal em que atuam. Entretanto, essa temática poderia ser complementada com um enfoque em casos práticos de ética no Jornalismo, aspecto pouco abordado no PPC.

As discussões sobre dilemas éticos enfrentados por jornalistas em situações de reportagem sensíveis, ou análises de casos de *fake news* e suas consequências, poderiam ser incluídas como parte da avaliação ou atividades práticas. Além disso, a disciplina de “Crítica da Mídia” oferece uma perspectiva sobre o papel da mídia na sociedade, mas poderia expandir seu conteúdo para incluir um módulo específico sobre mídias digitais e desinformação, partindo dos mesmos princípios já abordados e os relacionando com os preceitos éticos da profissão.

Uma prática semelhante foi implementada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), conforme apontado por Grossi e Lopes (2020), ao analisar o processo de mudança do projeto pedagógico do curso de Jornalismo desta universidade que envolveu um olhar atento à integração de práticas de combate à desinformação no currículo do curso. Com a crescente pressão por notícias rápidas, é essencial que os futuros jornalistas sejam equipados com as habilidades necessárias para garantir a precisão e a veracidade das informações que disseminam.

Além das disciplinas formais, o PPC (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022) apresenta um espaço para a inclusão de seminários ou *workshops* com profissionais da área que atuam em situações críticas de ética no Jornalismo, como repórteres que cobrem áreas de risco ou especialistas em comunicação que trabalham contra a desinformação. Esses eventos poderiam proporcionar aos alunos uma visão prática e contemporânea sobre a responsabilidade ética no Jornalismo, cuja abordagem não está enraizada no Projeto Político Pedagógico.

A universidade já oferece oficinas práticas, inclusive aos domingos, com o apoio de professores ou profissionais contratados para conduzir essas atividades no formato de "curso". Nesse contexto, a Entrevistada 1 (2024) esclarece que essas oficinas complementam o conteúdo teórico disponibilizado no ambiente virtual, cuja necessidade de integração com a prática profissional pode ser destacada. Além disso, elas permitem que todos os alunos participem, o que favorece uma experiência de aprendizado mais dinâmica e aplicada.

No entanto, os temas dessas iniciativas não são previamente definidos. Uma alternativa seria incorporar, nesses momentos, práticas voltadas ao combate à desinformação, o que poderia ajudar a suprir as lacunas do Projeto Pedagógico em relação a esse tema. Além disso, há a presença do termo “desinformação” como uma Unidade de Aprendizagem, veiculada à disciplina de “Leitura e interpretação de dados no Jornalismo”, mas seu vínculo é estritamente relacionado à “Jornalismo de dados e desinformação”, atrelado a uma especificidade que poderia ser ampliada às mais diversas análises, compreensões e abordagens que envolvem a temática da desinformação.

A ênfase na ética é uma constante em todas as disciplinas do curso, não apenas nas que são explicitamente dedicadas ao assunto, visto que é uma

temática amplamente reforçada na construção das DCNs (Brasil, 2013). Logo, há um espaço para que os professores incentivem discussões éticas em suas aulas, ao utilizar exemplos do cotidiano da prática jornalística que explorem como os alunos podem aplicar princípios éticos em suas futuras carreiras. Caso já sejam realizadas tais discussões, as evidências não se encontram no PPC ou, ainda, não foram destacadas na entrevista semiestruturada realizada com a coordenação do curso.

Em resumo, enquanto o PPC da Uniarp aborda a formação ética do jornalista, há espaço para aprofundar essa discussão em resposta aos desafios contemporâneos, como a desinformação e a necessidade de reportagens responsáveis. Segundo a legislação brasileira, o objetivo principal da Diretriz é garantir que os egressos sejam capazes de atuar com compromisso social e ético, ao utilizar as novas tecnologias de comunicação para promover a informação de qualidade (Brasil, 2013). E, nesse viés, a inclusão de módulos específicos, estudos de casos práticos, e o fortalecimento da verificação de fatos são caminhos que poderiam enriquecer ainda mais a formação ética dos alunos, a fim de serem preparados para atuar de forma crítica e responsável no ambiente digital.

Em relação ao perfil do egresso, componente curricular previsto nas DCNs (Brasil, 2013), o currículo visa formar jornalistas com habilidades multidisciplinares, capaz de atuar em diversas plataformas de comunicação e de resposta às mudanças constantes do cenário midiático. Esteves (2008) reforça que o ensino superior, então, assume uma característica de “espaço de decisões formativas”, sendo o local no qual ele irá se desenvolver como indivíduo e profissional, ao passo que finaliza sua primeira formação no ensino superior.

No entanto, as DCNs ressaltam que essa formação precisa ser acompanhada de uma ênfase na autonomia intelectual e no compromisso social (Brasil, 2013). Logo, o PPC contempla esses aspectos, por meio de uma abordagem mais prática em relação à responsabilidade do jornalista como agente da cidadania, mas se faz uma lacuna nessa documentação, visto que não está exemplificado como seria essa inserção no curso. Limita-se, portanto, a uma forma de fortalecer a visão crítica dos alunos sobre o impacto de sua atuação na

sociedade, no que tange diversas disciplinas e abordagens que, ao longo de suas aulas, abordam esse aspecto.

Vale ressaltar que a Uniarp conta apenas com egressos de Jornalismo da modalidade presencial, extinta em 2022. Nesse caso, o perfil do profissional formado pelo curso revela uma realidade bastante positiva em relação à inserção profissional dos alunos formados. Segundo a Entrevistada 1 (2024), “[...] não há conhecimento de egressos que estejam fora do mercado de trabalho, já que a grande maioria encontra-se atuando nas diversas áreas da comunicação”. Ainda, especialmente em períodos de intensa demanda, como durante campanhas políticas, a coordenação recebe solicitação de indicação de egressos e/ou alunos para trabalharem nas empresas e veículos de comunicação.

Os egressos do curso, todos da modalidade presencial, se destacam em diversas funções dentro da área do Jornalismo, o que inclui trabalhos em veículos de comunicação regionais, assessorias de imprensa e mídias digitais (Entrevistada 1, 2024). A atuação em diferentes segmentos da comunicação, como *sites* de notícias e fotografia, evidencia a versatilidade dos egressos e os posiciona de maneira competitiva no cenário atual da comunicação.

Ao integrar disciplinas mais específicas, ampliar práticas em projetos de extensão e reforçar a abordagem ética de maneira transversal, o curso pode consolidar seu compromisso em formar profissionais capazes de atuar de forma crítica e responsável. Essa atualização não apenas alinha o curso às demandas do mercado e das DCNs (Brasil, 2013), como também enfatiza o compromisso com a formação jornalística.

Ao analisar o currículo do curso de Jornalismo da Uniarp, a abordagem transversal integra aspectos sociais, culturais e históricos, que permitem aos estudantes uma análise mais reflexiva e contextualizada da realidade. Disciplinas como “Estudos Teóricos da Comunicação” e “Filosofia” são fundamentais para essa formação, enquanto a temática dos Direitos Humanos é trabalhada de forma transversal em diferentes áreas, como História e Comunicação.

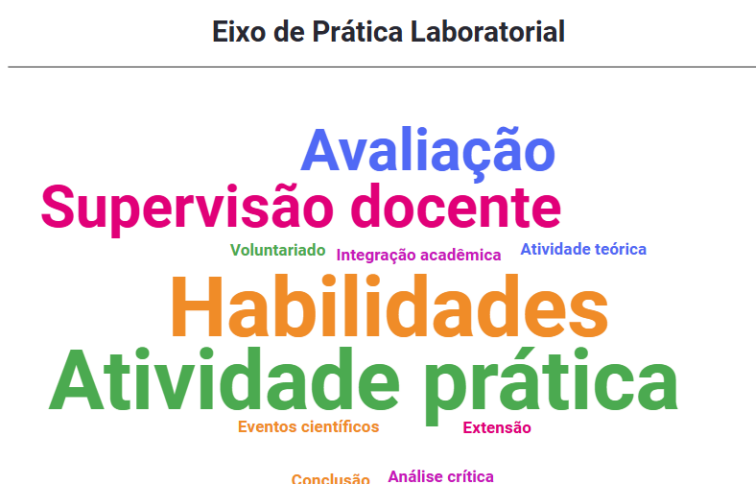
O curso adota uma estrutura multidisciplinar na compreensão dos processos jornalísticos e suas implicações. A disciplina de “Antropologia e Sociologia”, por exemplo, conecta temas como diversidade humana e cidadania, que abordam as questões da pós-modernidade. Além disso, as atividades

práticas e estágios obrigatórios garantem que as competências técnicas sejam aplicadas em situações reais de trabalho, ao assegurar que a formação esteja alinhada às demandas do mercado e às exigências das DCNs, por exemplo.

O Eixo de Prática Laboratorial, último previsto pelas Diretrizes, é composto por três atividades principais e totaliza 460 horas. Essas atividades incluem o “Estágio Supervisionado”, o “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) e as “Atividades Complementares”. Juntos, esses componentes possibilitam uma vivência prática intensiva e consolidam a formação acadêmica (Brasil, 2013), ao garantir que os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios do mercado e para contribuir de forma significativa com a profissão.

A nuvem de palavras que representa o eixo de Prática Laboratorial, descrita na Figura 16, logo abaixo, revela conceitos essenciais que sustentam a formação final dos alunos de Jornalismo. Embora as atividades desse eixo não possuam ementas específicas detalhadas no Projeto Pedagógico do Curso, enquanto disciplina, semelhante às demais, tais especificações são amplamente detalhadas em anexos que regulamentam essas práticas:

Figura 16: Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas ementas e Unidades de Aprendizagem das disciplinas que integram o Eixo de Prática Laboratorial:



Fonte: A autora (2025) com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022).

Os termos destacados na nuvem de palavras refletem a complexidade e a centralidade do eixo de Prática Laboratorial no processo de formação. Conceitos como *Estágio Supervisionado* e *consolidação de práticas profissionais* evidenciam

a importância da vivência prática, guiada por uma supervisão docente, para a aplicação do conhecimento teórico em situações reais. O estágio é um espaço de experimentação e aprendizado que permite ao estudante compreender as rotinas profissionais, lidar com desafios do mercado e desenvolver competências técnicas e comportamentais essenciais ao jornalista, previsto desde o primeiro currículo do curso (Parecer, 1962), conhecido como currículo mínimo.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também aparece como uma atividade de destaque, ao reunir o aprendizado acumulado em um produto final que exige habilidades de pesquisa, escrita, análise e produção. Palavras como *atividade prática*, *atividade teórica* e *análise crítica* reforçam a natureza híbrida dessa etapa, na qual o estudante deve integrar a reflexão acadêmica com a prática profissional. Esses aspectos são complementados por processos de avaliação, que permitem medir o grau de desenvolvimento do aluno e garantir que ele esteja preparado para os desafios futuros.

Além disso, as Atividades Complementares, que incluem eventos científicos, voluntariado e extensão, promovem a integração acadêmica e ampliam a formação, conectam os estudantes a contextos mais amplos de aprendizado e atuação social. Essas experiências diversificadas contribuem para a formação de profissionais mais completos (Brasil, 2013), capazes de entender o Jornalismo em sua dimensão teórica, prática e cidadã.

A análise da nuvem de palavras demonstra que o eixo de Prática Laboratorial é estruturado de maneira a oferecer uma formação integradora. As atividades contempladas não apenas consolidam os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, mas também proporcionam um espaço de vivência prática para o desenvolvimento de um olhar crítico e ético sobre a profissão.

Com regulamentação detalhada no PPC, essas práticas não possuem ementas tradicionais, mas são centrais na formação do jornalista, ao garantir uma preparação sólida para que o estudante possa atuar com excelência e responsabilidade no mercado de trabalho. Assim, o eixo cumpre sua função de articular o conhecimento acadêmico com as exigências da prática profissional na formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios contemporâneos da comunicação.

O Quadro 10, a seguir, apresenta os eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo, ao organizar cada eixo com exemplos práticos do PPC do curso de Jornalismo a distância da Uniarp. Esses eixos são fundamentais para a formação de jornalistas competentes (Brasil, 2013), ao envolver desde a fundamentação humanística e técnica até a aplicação prática e contextual das habilidades desenvolvidas ao longo do curso e previstas nas DCNs:

Quadro 10 – Eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Jornalismo, explicação de cada eixo e exemplos aplicados no PPC do curso de Jornalismo a distância da Uniarp:

Eixo das DCNs	Explicação	Exemplos no Currículo de Jornalismo (PPC Uniarp)
Fundamentação Humanística	Envolve disciplinas que fornecem aos alunos uma compreensão ampla das questões sociais, políticas e culturais, com uma base crítica e ética.	- Estudos Culturais para Comunicação - Teoria da Imagem - Teoria do Jornalismo e Semiótica
Fundamentação Específica	Foco nas competências técnicas essenciais ao exercício da profissão de jornalista, como redação, produção de conteúdo e uso de diferentes mídias.	- Redação Jornalística I e II - Fotojornalismo I e II - Telejornalismo I e II - Radiojornalismo
Fundamentação Contextual	Disciplinas que conectam o jornalismo ao contexto social, político e econômico, a fim de ajudar o aluno a entender o impacto da comunicação em diversas esferas.	- Crítica da Mídia - Plataformas Jornalísticas e a Notícia - Jornalismo Digital e Cibercultura
Formação Profissional	Envolve a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no curso, como estágios e projetos que simulam situações do mercado de trabalho.	- Estágio Supervisionado - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Projetos Integradores
Aplicação Processual	Aprofunda o uso de metodologias que desenvolvem habilidades práticas e técnicas que envolvem o uso de tecnologias e ferramentas digitais.	- Produção Gráfica - Narrativas Jornalísticas Digitais - Estratégias Digitais e Produção de Conteúdo
Prática Laboratorial	Eixo destinado a atividades de prática profissional simulada em laboratórios de comunicação e permitem ao aluno experimentar diferentes meios.	- Laboratórios de Telejornalismo - Laboratórios de Fotojornalismo - Produção Audiovisual

Fonte: A autora (2025).

Logo, os eixos abordados no quadro destacam a importância de uma formação completa e integrada no campo do Jornalismo. A fundamentação humanística e específica assegura que os alunos desenvolvam tanto uma visão crítica quanto habilidades práticas necessárias para a produção de conteúdo. A fundamentação contextual conecta o conhecimento jornalístico às realidades sociais e políticas, enquanto a formação profissional e a aplicação processual oferecem experiências práticas que refletem o ambiente de trabalho. Por fim, a prática laboratorial proporciona um espaço no qual os estudantes podem aplicar seus conhecimentos em simulações que se aproximam da realidade do mercado, a fim de garantir a preparação para o exercício da profissão.

Logo, o Projeto Político Pedagógico analisado apresenta uma estrutura organizada e consolidada, com diversas oportunidades para enriquecer a formação dos alunos em Jornalismo, especialmente em áreas como interdisciplinaridade, iniciação científica e ajuste curricular, visto que as evidências dessas temáticas são onipresentes ou pouco exploradas no PPC.

A interdisciplinaridade é um aspecto essencial que poderia ser mais claramente evidenciado no Projeto Pedagógico do Curso, especialmente ao buscar formas de incentivar os alunos a estabelecerem conexões práticas e teóricas entre diversas áreas do conhecimento. Apesar de ser mencionada de maneira recorrente na entrevista e elencada como um tópico a ser abordado nas DCNs como “formas de efetivação da interdisciplinaridade” (Brasil, 2013, p. 2), sua aplicação poderia ser fortalecida por meio de estratégias pedagógicas específicas, como atividades que integrem disciplinas como sociologia, ciência política, direito e economia.

Essas conexões não apenas ampliaram a visão dos estudantes sobre os temas abordados, mas também contribuíram para a formação de um pensamento crítico e abrangente, alinhado às demandas multidimensionais do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. Implementar metodologias interdisciplinares, como estudos de caso e seminários temáticos, poderia consolidar ainda mais a proposta de formação interdisciplinar presente no curso.

Por exemplo, a inclusão de disciplinas que abordem a sociologia da comunicação poderia ajudar os alunos a compreender a atuação dos fatores sociais na produção e no consumo de notícias. Além disso, um módulo sobre

política e legislação poderia aprofundar a compreensão sobre a relação entre Jornalismo e os direitos civis, uma base teórica que relaciona a prática jornalística ao contexto legal e social em que atua.

A iniciação científica e a pesquisa aplicada são elementos cruciais para o desenvolvimento das competências analíticas dos alunos. Citada nas DCNs como “[...] apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais” (Brasil, 2013), essa prática é mencionada no PPC como atividades práticas e projetos integradores.

Devido à falta de evidências claras no Projeto Pedagógico, há espaço para um programa de iniciação científica que permita aos alunos desenvolver pesquisas em áreas relevantes do Jornalismo, como a análise de dados na cobertura de eventos sociais ou a investigação de como a mídia é responsável pela opinião pública.

A prática de iniciação científica é citada pela Entrevistada 1 como oportunidade de se abordar temáticas emergentes ao Jornalismo e importantes para o fazer da profissão, mas que não ocupam um espaço fixo no currículo, levadas às discussões por meio dessa prática científica ou, ainda, em eventos, cursos e *workshops* proporcionados pela coordenação. Zoccoli (2009) reforça que, com as Diretrizes, promulgadas em 2013, foram instaurados os novos parâmetros para a educação, relacionando o mundo do trabalho e a prática social, aspectos que envolvem essas novas abordagens.

Além dos eixos que integram os componentes curriculares já citados, a organização desse currículo no viés do TCC e as Atividades Complementares se destacam como elementos fundamentais para compreender a formação desse profissional em sua totalidade, além do perfil do egresso e do Estágio Obrigatório já citados.

O TCC é um dos componentes centrais do Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Ele oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver um projeto de pesquisa ou uma produção jornalística que sintetize e aplique os conhecimentos adquiridos ao longo do curso (Brasil, 2013). Esse componente desempenha um papel fundamental na formação

acadêmica e profissional dos estudantes, pois integra teoria e prática, além de promover uma reflexão crítica sobre a atuação no campo do Jornalismo.

De acordo com a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (2022), o TCC possui objetivos claros, como avaliar as habilidades desenvolvidas pelo aluno, estimular a pesquisa e a produção científica, aprimorar a capacidade de interpretação crítica e qualificar a discussão científica sobre temas fundamentais do Jornalismo. Além disso, o TCC contribui para a construção da memória do curso de Jornalismo da Uniarp, o que consolida sua relevância na formação acadêmica.

O PPC apresenta flexibilidade na estruturação do TCC, ao passo que cabe aos alunos a escolha entre diferentes formatos, como artigos científicos, documentários ou projetos de reportagem (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). Essa abordagem amplia as possibilidades para que os estudantes explorem suas áreas de interesse de forma mais aprofundada.

Entretanto, observa-se que as orientações relacionadas à regulamentação e organização do TCC, baseadas nas Diretrizes de 2013, são genéricas e pouco detalhadas. Essa característica se reflete no PPC, que também carece de maior clareza quanto às regras para a elaboração do TCC. Nesse sentido, seria pertinente a inclusão de orientações mais detalhadas, como um guia prático para a seleção de temas contemporâneos e relevantes, além de procedimentos que ofereçam suporte ao processo de construção do trabalho.

A inserção de diretrizes mais específicas fortaleceria ainda mais a condução dos alunos no desenvolvimento do TCC, ao elevar a qualidade acadêmica e profissional proporcionada pelo curso, uma vez que a própria Diretriz Curricular é genérica em relação à organização do regramento frente à prática do TCC ao transferir a gestão e organização dessa etapa para a universidade:

§ 3º As instituições de educação superior deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, estabelecendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração (Brasil, 2013, p. 8).

Ainda em relação ao TCC, o PPC destaca que o documento deve ser orientado por um professor do corpo docente, com sessões de acompanhamento

regulares e avaliado por uma banca composta pelo orientador, o coordenador do curso e um professor da área. No entanto, o documento poderia ser mais explícito ao detalhar os critérios de seleção dos orientadores e os papéis que eles desempenham no processo. Além disso, seria útil incluir exemplos de projetos de TCC de anos anteriores, com descrições breves de seus objetivos e resultados, para servir como referência aos alunos.

Outra sugestão para aprimorar o PPC seria a realização de *workshops* ou seminários sobre a elaboração do TCC. Essas iniciativas poderiam abordar metodologias de pesquisa, formatação de trabalhos acadêmicos e técnicas de apresentação, ao preparar melhor os alunos para o desafio do TCC e contribuir para a qualidade dos trabalhos apresentados.

Paralelamente, o PPC poderia incluir uma seção que discuta a relevância da pesquisa acadêmica na prática jornalística, que enfatiza como os estudantes podem utilizar suas produções para contribuir com o conhecimento na área. Incentivar a publicação de pesquisas em revistas acadêmicas ou plataformas digitais também seria uma forma de valorizar o trabalho dos alunos e estimular a disseminação do conhecimento.

Considerando que um dos critérios de avaliação dos cursos de Jornalismo inclui "[...] o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso" (Brasil, 2013, p. 9), a definição de orientações iniciais claras poderia estimular a produção científica com maior relevância acadêmica.

Nesse contexto, a organização do TCC envolve critérios rigorosos e alinhados às demandas do mercado de trabalho, conforme destacado pelo Entrevistado 1 (2024): "A supervisão do TCC é remota, com critérios rigorosos para atender aos padrões acadêmicos estabelecidos, além de estarem alinhados com as demandas do mercado de trabalho". Embora o curso ainda não tenha alunos nesse estágio, a dinâmica do TCC já está em processo de organização.

As temáticas, áreas de pesquisa e a escolha dos orientadores serão definidas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), que também estabelecerá diretrizes detalhadas antes do início da disciplina, quando os acadêmicos chegarem a essa etapa. O TCC será composto por uma parte teórica, com foco em pesquisa científica, e pela entrega de um produto jornalístico. A Entrevistada 1

(2024) destaca a proposta de integrar elementos práticos ao TCC, ao permitir que os alunos apresentem produtos jornalísticos, como ensaios de fotojornalismo ou projetos de assessoria de imprensa, de acordo com suas áreas de interesse. A ideia é proporcionar liberdade aos estudantes para escolher o formato que melhor represente seus interesses ao longo do curso, com a aprovação do NDE para assegurar a relevância dos trabalhos.

Além disso, as Atividades Complementares são um componente significativo do curso, destinadas a enriquecer a formação dos alunos por meio de experiências que vão além da sala de aula (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). Essas atividades incluem *workshops*, palestras, eventos culturais e projetos práticos que desenvolvem competências essenciais para a prática jornalística. O PPC destaca que essas atividades devem fomentar a troca de experiências entre alunos e profissionais da área. Por exemplo, *workshops* de redação jornalística e produção audiovisual oferecem uma compreensão prática das técnicas da indústria, enquanto palestras com profissionais renomados proporcionam insights sobre o mercado de trabalho.

O Projeto Pedagógico do Curso poderia oferecer maior detalhamento sobre como as Atividades Complementares são contabilizadas na carga horária do curso e como impactam na formação dos alunos. Uma sugestão seria a definição de critérios específicos, como a obrigatoriedade de um número mínimo de 30 horas, distribuídas entre diferentes modalidades, como eventos acadêmicos, conferências e cursos livres. Essa abordagem garantiria que as atividades complementares fossem diversificadas e contribuíssem de forma significativa para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

Atualmente, o PPC da Uniarp adota uma postura menos específica em relação ao detalhamento dessas atividades. Essa lacuna é justificada, em parte, pelas orientações da DCN para os cursos de Jornalismo (Brasil, 2013), que delega às instituições de ensino a responsabilidade de regulamentar e validar as atividades complementares. A Diretriz (Figura 17) apenas indica quais tipos de atividades podem ser consideradas para essa finalidade, sem impor um formato único ou padronizado. Isso reforça a necessidade de que o PPC inclua orientações mais claras, que visam atender melhor às demandas formativas dos alunos e às exigências do mercado de trabalho:

Figura 17: Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo:

§ 4º Os mecanismos e critérios para avaliação das atividades complementares devem ser definidos em regulamento próprio da instituição, respeitadas as particularidades e especificidades próprias do curso de Jornalismo, atribuindo a elas um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total da carga horária previsto para o curso. § 5º São consideradas atividades complementares: I - atividades didáticas: frequência e aprovação em disciplinas não previstas no currículo do curso, ampliando o conhecimento dos estudantes de Jornalismo sobre conteúdos específicos, como economia, política, direito, legislação, ecologia, cultura, esportes, ciência, tecnologia etc. II - atividades acadêmicas: apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais.
--

Fonte: Brasil (2013).

O Projeto Pedagógico do Curso poderia ampliar as opções para que os estudantes diversifiquem suas experiências complementares, por meio da criação de um calendário anual de eventos. Este calendário poderia incluir informações sobre *workshops*, palestras e atividades culturais, tanto da universidade quanto de parceiros externos, que facilitam o acesso dos alunos a essas oportunidades. Além disso, seria interessante incentivar a inclusão de atividades como visitas a redações, participação em congressos de comunicação e envolvimento em projetos de extensão universitária.

Outro ponto relevante seria a integração das atividades complementares às disciplinas do currículo, que permite aos alunos acumularem horas enquanto desenvolvem projetos acadêmicos. Por exemplo, a realização de um projeto de reportagem em grupo sobre um tema relevante para a comunidade local poderia ser contabilizada como atividade complementar, ao proporcionar uma experiência prática que também atende a requisitos acadêmicos.

Apesar de já desempenharem um papel importante na formação dos alunos de Jornalismo, as atividades complementares poderiam ser organizadas de forma mais sistemática e diversificada. De acordo com a Entrevistada 1, estão previstas para os próximos anos atividades como participação em eventos científicos, *workshops*, projetos de extensão e outras iniciativas que complementem a formação acadêmica. Ela também ressalta que "[...] a

universidade possui bem estruturada a questão do EaD, então grande parte dos eventos são transmitidos *online*, o que oportuniza a participação dos estudantes" e que esses eventos também ficam disponíveis em formato gravado (Entrevistada 1, 2024). Essa estrutura contribui para a inclusão e acessibilidade dos alunos.

Por conseguinte, o PPC da Uniarp apresenta uma carga horária de 3.210 horas, distribuídas ao longo de oito semestres, alinhada às DCNs para cursos de Jornalismo, que estabelecem um mínimo de 3.000 horas (Brasil, 2013). Contudo, ao comparar com instituições de destaque, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), observa-se que estas superam o mínimo exigido, oferecendo cursos que ultrapassam as 3.200 horas e priorizam práticas laboratoriais e atividades práticas desde os primeiros semestres.

Essa diferença na carga horária reflete a necessidade de alinhar a formação acadêmica às demandas do mercado, que valoriza profissionais com uma formação mais extensa e diversificada. Miranda (2018) aponta que a média da carga horária dos cursos de Jornalismo no Brasil varia entre 3.200 e 3.600 horas, a depender da ênfase em práticas laboratoriais, estágios supervisionados e atividades complementares.

O Quadro 11, a seguir, apresenta a carga horária dos cursos de Jornalismo ofertados pelas universidades da Acafe, conforme pesquisa realizada em dezembro de 2024, no *site* das Instituições de Ensino Superior. As instituições variam em suas ofertas, com a carga horária dos cursos oscilando entre 2.940 horas, na Unidavi, até 3.600 horas, na Furb. A seguir, estão detalhados os dados sobre a carga horária de cada universidade que oferece o curso de Jornalismo, independentemente da modalidade:

Quadro 11 - IES da Acafe que ofertam o curso de Jornalismo e sua respectiva carga horária:

Universidade	Carga horária
Unidavi	2.940
Unesc	3.000
Unochapecó	3.000
Uniplac	3.000

Univali	3.060
Uniarp	3210
Furb	3.600

Fonte: A autora (2025).

A estrutura curricular da Uniarp adota uma abordagem metodológica que busca integrar teoria e prática, pesquisa e extensão, ao valorizar a interdisciplinaridade e o uso de metodologias ativas (Santos, 2011). A Entrevistada 1 mencionou ainda que está prevista uma reformulação do PPC para 2025, a fim de ajustar a carga horária e adequá-la às necessidades do mercado, o que envolve a viabilidade financeira do curso. Essa reformulação representa uma oportunidade para promover melhorias no curso, como a diversificação das atividades complementares, a introdução de práticas laboratoriais desde o início da graduação e a integração de tecnologias digitais.

Assim, no ambiente virtual, a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) se tornaria cada vez mais presente, conforme Giddens (1994, p. 27), menciona ao discutir a “[...] tecnificação intensa da vida humana”, mesmo que o meio no qual se dá o processo educativo já seja a distância. Esse fenômeno reflete a necessidade de integrar tecnologias ao ensino ao potencializar a formação dos alunos de forma abrangente e contextualizada.

Conclui-se que o PPC da Uniarp está alinhado às DCNs e demonstra compromisso com a formação de profissionais críticos e preparados para o mercado contemporâneo. No entanto, ajustes como a maior diversificação das opções de estágio, o fortalecimento das atividades práticas e a reformulação do TCC podem contribuir significativamente para uma formação mais completa e adequada às exigências do mercado jornalístico. Conforme (Brasil, 2013), os cursos com maior carga horária tendem a proporcionar uma formação mais abrangente e uma experiência prática mais intensa, o que impacta positivamente a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, o que se torna um diferencial importante para sua inserção profissional.

A evolução do PPC e a adoção de práticas inovadoras podem reforçar a formação de jornalistas bem preparados para os desafios de um cenário midiático

em constante transformação. A utilização do Ensino a Distância, com eventos transmitidos ao vivo e disponibilizados em gravações, é um recurso valioso que pode ampliar o alcance das iniciativas formativas, ao promover a inclusão e a excelência acadêmica.

4.2 UMA PARTICULARIDADE NO CURRÍCULO: O PROJETO INTEGRADOR

O currículo da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp) contempla uma disciplina que acompanha o acadêmico desde o primeiro até o quarto semestre: o Projeto Integrador. Esta abordagem pedagógica visa a promoção da interdisciplinaridade entre os diversos temas abordados ao longo do curso, que proporcionam uma fusão entre teoria e prática. De acordo com a Uniarp (2022), o Projeto Integrador permite que os alunos se envolvam com diferentes contextos profissionais, ao utilizar uma avaliação única para todas as disciplinas nas quais o estudante está matriculado no semestre. Esta nota é originada da avaliação de todos os professores cujas disciplinas estão previstas para o semestre, proporcionando uma visão integrada da aprendizagem do aluno.

No contexto do Projeto Político Pedagógico da Uniarp (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), o Projeto Integrador funciona como um elo entre a teoria acadêmica e a prática profissional, ao permitir que os alunos se aproximem das realidades do mercado de trabalho. Essa abordagem facilita uma compreensão mais ampla e aplicada dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a atuação profissional.

A avaliação é realizada de forma colaborativa pelos professores das disciplinas envolvidas, o que resulta em uma nota única que se aplica a todas as disciplinas do semestre. Essa colaboração entre os docentes visa não apenas simplificar o processo de avaliação, mas também reforçar a coesão entre as diferentes áreas do conhecimento, ao estimular o aprendizado integrado, que reflete as demandas do mercado.

Na visão da Entrevistada 1 (2024), o uso de projetos integradores e atividades práticas, como oficinas presenciais, é uma estratégia adotada para enriquecer o ensino. Essas atividades, realizadas em diversos momentos ao

longo do curso, possibilitam que os alunos experimentem situações reais, ao conectar a teoria com a prática profissional.

Assim, em consonância com o que foi afirmado pela Entrevistada 1 (2024), essa metodologia facilita a aplicação de conceitos teóricos a situações concretas do mercado de trabalho, a fim de preparar o estudante para os desafios que encontrará após a graduação.

Além das oficinas presenciais, outra estratégia adotada para atender a todos os alunos, inclusive aqueles de regiões mais distantes, é a gravação e disponibilização das atividades *online*. Essa abordagem proporciona uma solução para as dificuldades de acesso e garante que todos os alunos, independentemente de sua localização, tenham a oportunidade de acompanhar as oficinas e se engajar nas práticas propostas.

Ao considerar a Educação a Distância como um desafio, a Uniarp procura superar essa limitação com recursos tecnológicos que possibilitam o acesso ao conteúdo e as experiências práticas oferecidas no curso, como exemplificado pelas intervenções de Entrevistada 1 (2024), ao destacar uma facilidade desse Projeto para atender às demandas dos alunos.

Os princípios metodológicos do curso de Jornalismo a Distância da Uniarp, integrados ao Projeto Mais Campus²⁵, destacam-se pela interação constante entre alunos e o conhecimento científico, mediada pelas TICs e pelo processo de tutoria no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O AVA da Uniarp, estruturado para oferecer uma experiência acadêmica organizada e interativa, permite aos alunos acessar informações detalhadas sobre as disciplinas, planos de ensino, calendários de atividades e fóruns de discussão. A Entrevistada 1 (2024) afirma que essa estrutura clara proporciona ao aluno uma visão abrangente de suas responsabilidades, ao criar uma experiência de ensino similar ao do ambiente presencial. Esse modelo integra uma série de recursos didáticos, como vídeos, textos e aulas gravadas, além de materiais adicionais que

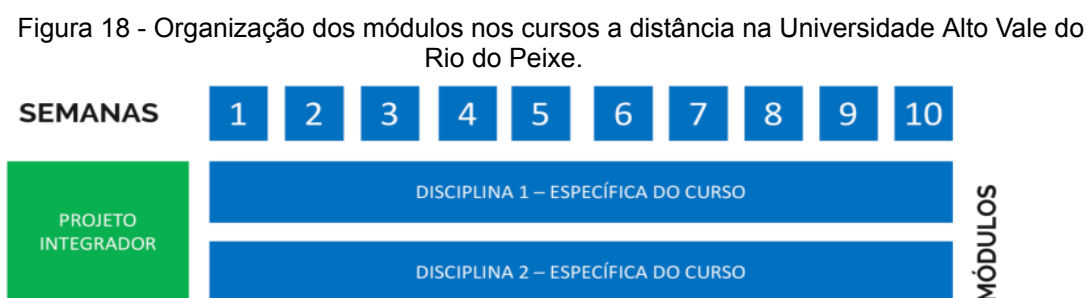
²⁵ O Projeto Mais Campus é uma iniciativa da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp) voltada para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas e tecnológicas no ambiente acadêmico, com o objetivo de ampliar a interação entre alunos, professores e conteúdos educacionais. O projeto busca integrar diferentes metodologias e tecnologias educacionais, incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), para melhorar a qualidade do ensino e ampliar as oportunidades de aprendizagem, especialmente nas modalidades a distância.

complementam o conteúdo, ao formar um espaço interativo que favorece a comunicação contínua entre alunos e professores.

No processo de aprendizagem, as interações não se limitam às mensagens na plataforma do AVA, mas se estendem também ao WhatsApp, o que possibilita uma comunicação mais ágil, embora o contato principal ocorra na plataforma oficial. As aulas, oferecidas por meio do AVA, são adquiridas de uma plataforma externa, a Saga, e as webconferências são organizadas pelos professores, o que origina um ciclo de interações que enriquecem a experiência acadêmica. A combinação desses recursos e metodologias é vital para a formação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e acessível, ao refletir as necessidades e exigências do Ensino a Distância.

Logo, a organização curricular dos cursos a distância da Uniarp segue um modelo modular, no qual as disciplinas são agrupadas em módulos semestrais, com o Projeto Integrador desenvolvido ao longo do curso. A matriz curricular prevê que cada semestre compreenda quatro disciplinas (Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, 2022), sendo duas no primeiro módulo e duas no segundo módulo, como ilustrado na Figura 18 do Projeto Político Pedagógico (2022).

Para compreender o Projeto Integrador, as disciplinas dos cursos ofertados na modalidade a distância na Uniarp são cursadas por módulo, sendo duas a cada módulo, conforme a matriz curricular do curso. Ou seja: cada semestre envolve quatro disciplinas, duas no primeiro módulo e duas no segundo módulo, conforme ilustração da Figura 18:



Fonte: Projeto Político Pedagógico - Uniarp.

Esse modelo modular é pensado para possibilitar aos alunos uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, o que caracteriza os

Projetos Integradores como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências práticas.

O Projeto Integrador tem como objetivo principal o desenvolvimento da capacidade dos alunos em aplicar teorias e conceitos adquiridos ao longo do curso de maneira integrada. Isso é possível ao proporcionar aos alunos a oportunidade de confrontar os referenciais teóricos com práticas profissionais reais e estabelecer as conexões entre mercado de trabalho e academia, previstas nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013), que facilitam o aprimoramento do seu desempenho profissional.

Além disso, o projeto busca habilitar os estudantes para a elaboração e apresentação de seus trabalhos que utilizam metodologias adequadas, além de promover um espaço de reflexão crítica sobre as informações e experiências vivenciadas durante o processo de aprendizagem. O Projeto Integrador também incentiva os alunos a desenvolverem habilidades de planejamento, ao permitir que identifiquem, analisem e proponham soluções para problemas específicos da área de estudo.

A metodologia do Projeto Integrador estimula a pesquisa como uma ferramenta essencial para a resolução de problemas, ao incentivar um espírito investigativo que contribui para a construção coletiva do conhecimento. Esse processo de pesquisa e reflexão permite que os alunos desenvolvam uma visão crítica sobre as necessidades locais e regionais, que utiliza a criatividade para melhorar sua empregabilidade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2022). Ao tomar decisões e articular os temas estudados, os alunos têm a oportunidade de propor soluções inovadoras e eficazes para os problemas observados. Além disso, o projeto promove o espírito empreendedor, ao incentivá-los a executar projetos que busquem solucionar problemas e aprimorar processos, o que contribui diretamente para a melhoria contínua da área de atuação escolhida.

O Ensino a Distância se destaca por proporcionar uma experiência interativa que aproxima os alunos do formato presencial, ao permitir reuniões síncronas entre participantes de diferentes locais (Cruz et al., 2009). Esse modelo coloca o estudante como protagonista, ao estimular sua independência, autonomia e criatividade, elementos também presentes na estrutura modular do currículo. As interações ao vivo durante as aulas incentivam os alunos a se

envolver com o conteúdo, formular perguntas, compartilhar opiniões e discutir ideias. Isso cria um ambiente mais colaborativo, no qual os estudantes se tornam responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Dessa forma, os Projetos Integradores atuam na formação profissional dos alunos, na conexão de teorias e conceitos acadêmicos com práticas reais. Além de estimular os estudantes na elaboração e apresentação de trabalhos com metodologias adequadas, o Projeto Integrador promove a reflexão crítica, o planejamento estratégico e a resolução de problemas. Este processo, além de estimular o interesse pela pesquisa e a construção do conhecimento, reforça o desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos, que permite aplicar os conhecimentos adquiridos de forma criativa e eficaz no mercado de trabalho.

4.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO EAD

A curricularização da extensão é um processo que busca integrar as atividades de extensão ao currículo acadêmico, na busca de uma formação mais ampla e conectada com as necessidades da sociedade. Esse movimento rompe com a transmissão de conhecimentos teóricos, ao incorporar experiências práticas que possibilitam aos alunos aplicar os saberes adquiridos em contextos reais.

A curricularização da extensão é um avanço significativo na formação dos estudantes, reforçado por (Ramalho; Abbad, 2020) ao reconhecer a prática como um espaço de aprendizagem. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, as instituições de ensino superior contribuem para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, que promovem a transformação social e o desenvolvimento comunitário.

Além de enriquecer a formação dos estudantes, a curricularização da extensão fortalece o compromisso da universidade com a sociedade, uma vez que atua na articulação entre saberes e a construção de uma cidadania ativa e consciente. Assim, esta abordagem se alinha com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013), que destacam a importância de uma formação integral e multidimensional.

A partir da Resolução nº. 07, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidas as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Essas diretrizes regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares, na busca pela interação entre a universidade (Santos, 2011) e a comunidade em geral.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão busca ressignificar toda ação universitária para a questão da legitimidade, que só é possível na dinâmica da indissociabilidade. Santos (2011, p. 65) argumenta que "[...] no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão". Sem esses componentes, há ensino superior, mas não há universidade. Assim, reformar o modelo educacional deve partir da premissa de que a universidade deve integrar ensino, pesquisa e extensão, como proposta para uma formação mais completa e capaz de responder aos desafios da sociedade.

Dentro desse contexto, a curricularização da extensão, também chamada de integralização da extensão, é uma proposta que visa incluir atividades de extensão nos currículos dos cursos, ao considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No Brasil, a Resolução nº. 07 de 2018 estabelece a obrigatoriedade de que pelo menos 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação sejam dedicados a programas e projetos de extensão universitária, ao priorizar áreas de grande pertinência social.

Nesse contexto, o currículo é composto pela organização das disciplinas que formam um curso específico, e a curricularização da extensão requer que as diretrizes relativas a essa prática sejam claramente detalhadas no currículo acadêmico. Essa visão de indissociabilidade não se aplica apenas à extensão, mas também ao ensino e à pesquisa, uma vez que a universidade deve proporcionar aos estudantes um ambiente propício para "[...] saber, ser e existir" (Santos, 2011, p. 77), criando um espaço de troca ativa de saberes, tanto científicos quanto práticos.

O CNE (Resolução nº 7/2018) define a extensão como um processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e a sociedade,

por meio da produção e aplicação do conhecimento, em articulação com o ensino e a pesquisa.

A curricularização da extensão é, portanto, uma parte fundamental do currículo dos cursos de graduação, voltada para a formação integral dos estudantes e a promoção da transformação social. De acordo com o Brasil (2018), a Meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 visa elevar a taxa de matrículas na educação superior e uma das estratégias para alcançar essa meta é a inclusão, justamente, de créditos para programas de extensão universitária. Essas diretrizes devem ser implementadas de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Planos de Desenvolvimento Institucional, alinhados ao perfil do egresso.

A curricularização da extensão também deve estar integrada à Educação a Distância, com atividades realizadas em regiões compatíveis com os polos de apoio presencial, onde o estudante está matriculado. Forproex (2006, p. 46-47), afirma que as atividades de extensão devem proporcionar aos estudantes "[...] refletirem sobre as grandes questões da atualidade e, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compromissada com a realidade da população brasileira", uma vez que caracteriza e organiza essa nova determinação que envolve a curricularização da extensão.

Em 2020, o CNE homologou o Parecer CNE/CES nº 498/2020, que prorrogou o prazo para a implantação das novas DCNs até 19 de dezembro de 2022, ao levar em consideração a reorganização do calendário escolar devido à pandemia da Covid-19. No contexto do EaD, o CNE destaca que as atividades de extensão devem ser realizadas em regiões compatíveis com o polo de apoio presencial do estudante.

No curso de Jornalismo da Uniarp, a curricularização da extensão é implementada de forma estratégica por meio de Projetos Integradores e diversas atividades que conectam a teoria à prática, envolvendo a comunidade local e regional. O Projeto Pedagógico do Curso define as diretrizes para que os alunos possam vivenciar experiências práticas enquanto contribuem para a sociedade (Brasil, 2013). Essas atividades permitem que os alunos apliquem seus

conhecimentos teóricos em situações reais, que fortalecem seu compromisso com a cidadania.

Um exemplo dessa curricularização é a produção de *podcasts*, no qual os alunos não apenas gravam os episódios, mas também são responsáveis pela mobilização dos colegas e pela edição do material. A flexibilidade de gravação no estúdio da universidade ou em locais escolhidos pelos alunos permite que as habilidades jornalísticas sejam praticadas em diferentes contextos. Conforme a Entrevistada 1 (2024), "[...] obrigatoriamente o aluno precisa ter esse contato com a comunidade", e ao participar de Projetos Integradores envolvendo atividades de extensão, os acadêmicos efetivam a relação entre sua formação e as comunidades locais.

Além dos *podcasts*, a Uniarp busca implementar a "Feira do Livro", um projeto de extensão que envolve alunos de diferentes cursos, como Pedagogia, Letras e Jornalismo, na coleta e triagem de livros para levar a leitura a diferentes pontos da cidade de Caçador e municípios vizinhos. Esse projeto, que visa promover a leitura e o desenvolvimento cultural, é um exemplo do "[...] compromisso da universidade com a promoção da leitura e o desenvolvimento cultural da comunidade", conforme destacado pela Entrevistada 1 (2024), ao detalhar mais uma ação da universidade.

Essas iniciativas de extensão, que incluem a produção de *podcasts* e a Feira do Livro, demonstram o compromisso da Uniarp com a formação de jornalistas não apenas voltados para as demandas do mercado, mas também cidadãos críticos e atuantes na comunidade, conforme preconizado pelas DCNs (Brasil, 2013). Essas abordagens reforçam a importância de integrar teoria e prática na formação acadêmica que prepara os alunos para enfrentar os desafios do Jornalismo contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução tecnológica tem desempenhado um papel fundamental na transformação da educação, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD). Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), o ensino e a aprendizagem passaram a ocorrer em contextos mais flexíveis, ao permitir que alunos e professores interajam de maneiras diversas, independentemente de sua localização geográfica. Assim, o EaD não é apenas uma adaptação do ensino presencial; também representa um conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas que visam otimizar o aprendizado e garantir a acessibilidade a diferentes públicos.

A Educação a Distância é definida como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica se realiza por meio de tecnologias, a fim de garantir que alunos e professores desenvolvam atividades em tempos e espaços diversos (Moran, 2013). Essa flexibilidade se traduz em diversas possibilidades de aprendizagem, que favorece não apenas a formação profissional, mas também a inclusão social. Em contextos de ensino superior, a EaD tem se mostrado uma solução eficaz para aumentar o acesso à educação, especialmente em regiões remotas ou em situações onde a oferta de cursos presenciais é limitada.

A potência da EaD no ensino superior é evidente em sua capacidade de ampliar o acesso à educação. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020)²⁶, a modalidade EaD tem crescido significativamente, na busca por atrair os estudantes que, de outra forma, não teriam acesso a um curso de nível superior. A flexibilidade oferecida pela EaD permite que pessoas que trabalham, têm responsabilidades familiares ou vivem em áreas afastadas possam continuar seus estudos. Essa modalidade também é um caminho para a permanência dos alunos, visto que a flexibilidade do tempo de estudo reduz a evasão proporcionam uma trajetória acadêmica mais suave.

Além disso, a EaD favorece a aprendizagem inclusiva. As tecnologias utilizadas possibilitam o desenvolvimento de conteúdos atualizados, que podem

²⁶

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/2021>. Acesso em 17 de abr. de 2024.

ser ajustados às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada estudante. Esse aspecto é fundamental para garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. A personalização do ensino também é uma característica importante, pois os alunos podem escolher seus próprios caminhos de aprendizagem, na busca por conteúdos que mais se adequem às suas expectativas e interesses. Dessa forma, a Educação a Distância não apenas transforma a maneira como o conhecimento é disseminado, mas também redefine o papel do aluno como um agente ativo e autônomo em sua própria educação.

A Educação a Distância no curso de Jornalismo da Uniarp tem se destacado como uma solução viável para expandir o acesso à formação em uma área que se transforma rapidamente devido à evolução tecnológica. Como apontado, o EaD não é apenas uma adaptação do ensino presencial, mas representa uma nova abordagem que utiliza tecnologias para otimizar o aprendizado e garantir a acessibilidade.

O uso de plataformas digitais permite que alunos e professores interajam de maneira mais flexível, ao superar barreiras geográficas e temporais. Contudo, essa modalidade enfrenta desafios significativos, principalmente relacionados ao distanciamento físico que pode desestimular a interação e o engajamento dos alunos.

Essa realidade foi confirmada pela coordenação, que observa que a participação em webconferências tende a se prolongar devido ao entusiasmo dos alunos em atividades síncronas, mas, ao mesmo tempo, as desistências estão frequentemente relacionadas à falta de oportunidades de interação presencial (Entrevistada 1, 2024). Assim, um dos principais desafios enfrentados pela Uniarp é encontrar formas de equilibrar a flexibilidade da EaD com a necessidade de conexões humanas que são essenciais para o aprendizado no campo do Jornalismo.

Outro ponto crítico levantado é a necessidade de uma atualização do Projeto Pedagógico do Curso. Com a última atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2013, a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp) está ciente da importância de alinhar seu currículo às exigências do mercado contemporâneo, que inclui uma maior ênfase em competências interdisciplinares e práticas de comunicação digital. As DCNs estabelecem que a

formação deve ser centrada no aluno e na construção colaborativa do conhecimento (Silva; Andrade, 2016), algo que pode ser melhor implementado por meio de metodologias ativas que considerem as especificidades da modalidade a distância.

Diante dessas dificuldades e do contexto atual, a Uniarp tem se comprometido em trabalhar ativamente para aprimorar seu currículo, ao buscar introduzir práticas que incentivem o contato humano e a interatividade entre os alunos. Iniciativas como oficinas presenciais programadas a cada dois ou três meses têm sido uma tentativa de mitigar o distanciamento, mesmo que isso represente um desafio logístico e demandante para a coordenação do curso.

Assim, a instituição se prepara para uma reformulação do PPC em 2025, com o intuito de explorar novas áreas de formação, como *marketing* e produção de conteúdo digital e reconhece que a adaptação às necessidades do mercado e a promoção de uma experiência educacional mais rica e inclusiva são fundamentais para o sucesso dos alunos no cenário atual do Jornalismo.

Em resumo, a curricularização da extensão e a implementação do EaD na universidade não só visam ampliar o acesso à educação, mas também enfrentam desafios que, se superados, podem levar a uma formação conectada com as exigências do mercado. A pesquisa evidencia a importância de uma abordagem flexível que não apenas mantenha a qualidade acadêmica, mas também valorize as relações humanas e a prática profissional na formação dos futuros jornalistas.

A partir disso, a questão do currículo na Educação a Distância é um ponto central a ser abordado. Embora muitos defendam que seja possível replicar o currículo do ensino presencial na modalidade EaD, é importante ressaltar que essa abordagem pode não ser a mais eficaz. As peculiaridades do EaD demandam uma reavaliação dos conteúdos e metodologias utilizadas. O currículo, nesse contexto, deve ser visto como um espaço de construção e reconstrução contínua, que se insere às novas realidades da educação contemporânea.

Diante desse cenário, novas pesquisas podem aprofundar aspectos centrais para o aprimoramento do EaD. Uma investigação sobre como os egressos avaliam a qualidade da formação em cursos de Jornalismo EaD e como isso impacta sua atuação no mercado de trabalho é essencial para identificar

pontos fortes e áreas a melhorar. Além disso, explorar como currículos podem ser ajustados para promover a inclusão de grupos sub-representados, como pessoas com deficiência ou moradores de áreas rurais, é fundamental para assegurar um ensino mais equitativo e acessível. Finalmente, estudos sobre a eficácia das políticas públicas na regulação e incentivo de cursos EaD em Jornalismo poderiam apontar caminhos para fortalecer a modalidade e garantir sua sustentabilidade no contexto acadêmico e profissional.

O currículo no EaD deve ser concebido de forma a promover a autonomia e a interatividade ao levar em consideração as características específicas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Segundo Silva e Andrade (2016), a Educação a Distância implica um novo currículo que deve se basear na construção colaborativa do conhecimento ao passo que utiliza metodologias ativas e centradas no aluno. Esse novo currículo valoriza não apenas o conteúdo, mas também as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver para atuar em um mundo em constante transformação.

A Educação a Distância, por sua vez, impulsionada pela evolução tecnológica, representa um novo paradigma educacional que amplia o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Ao considerar o currículo de forma flexível, essa modalidade educativa não apenas replica o ensino presencial, mas também propõe uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Essa transformação é crucial para atender às demandas contemporâneas e para garantir uma educação mais inclusiva e acessível a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./ dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27916>. Acesso em 08 set. 2023.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2008. p. 9-13.

ANGULO, J. F. ¿A qué llamamos currículum? *In*: ANGULO, J. F. e BLANCO, N. **Teoría y desarrollo del currículum**. Archidona: Ediciones Aljibe, 1994.

APPLE, M. W. **The state and the politics of knowledge**. Chicago: Routledge. 2003.

AZEVEDO, T. L. de; LOPES da COSTA, C. S. Habilidades sociais e público-alvo da educação especial: Análise da produção científica brasileira. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 58, p. 298-319, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11917>. Acesso em 08 set. 2023.

BAHIA, J. **Jornal, história e técnica**. São Paulo: Ática, 1990.

BATES, A. W. The challenge of technology for European distance education. *In*: BATES, A. W. (ed.). **Media and technology in European distance education**. Milton Keynes: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), 1990. p. 17-26.

BAZZO, J.; BRAGA, C. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação do jornalista para a cidadania. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 8, n. 23, p. 58-71, 2018. Disponível em: <https://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/18>. Acesso em 08 set. 2023.

BIANCO, N. del. Aprendizagem por rádio. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 53-64.

BEANE, J. A. **Curriculum integration**: Designing the core of democratic education. Nova Iorque: Teachers College Press, 1997.

BERGER, C. A pesquisa em comunicação na América Latina. *In*: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L.; FRANÇA, V. V. (Orgs.). **Teorias da Comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. Londres: Routledge. 1971.

BLANDIN, B. **Formateurs et formation multimedia**: les métiers, les fonctions,

l'ingénierie. Paris: Les Editions d'Organisation, 1990.

BLOOM, B. S. Time and learning. **American Psychologist**, v. 29, n. 9, p. 682–688, 1974.

BORG, M. O. A Comunidade Europeia e a Educação Superior. **Revista de Educação Internacional**, v. 12, n. 4, p. 128-145, 2000.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>. Acesso em 08 set. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em 08 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [2005]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em 08 set. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. 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. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ces-2013>. Acesso em 08 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº. 972, de 17 de outubro de 1969**. Dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 out. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-972-17-outubro-1969-376288-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria Ministerial sem número de 4 de dezembro de 1962. Homologa Currículos Mínimos. Documenta, Brasília, n. 10, 1962. Acesso em 10 mai. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Presidência da República. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 27 de setembro de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Diário Oficial da União, Brasília, 28 set. 2013. Seção 1, p. 23-25. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ces-2013>. Acesso em xxx.

BULCÃO, R. Aprendizagem por m-learning. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 81-86.

CARMO, H. **Ensino superior a distância**. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. v. 1. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

CIESPAL. **Escuelas de periodismo em America Latina**: informes y conclusiones del 4º curso de perfeccionamiento de periodismo. Setembro a outubro de 1963. Quito: Ciespal, 1965.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2665>. Acesso em: 02 jul. 2024.

CRUZ, D. M. *et al.* Aprendizagem por videoconferência. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 87-94.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro**: cidadania hoje e amanhã. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ELIOT, Charles W. **The New Education**. Boston: [s.n.], 1858.

ENTREVISTADA 1. Entrevista com a coordenadora do curso de Jornalismo da Uniarp. Informação verbal. Entrevista concedida ao autor. Itajaí, 21 ago. 2024.

ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 7, pp. 101-110, 2008.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FÁVERO, M. L. A. Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, Brasília, v. 19, n.2, jul/dez., p. 253-264, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25443>. Acesso em: 02 jul. 2024.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. **Os debates dos jornalistas brasileiros**. 1970-1982. Brasília: Fenaj, 1983.

FELIX, C. Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. **ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 12, n. 23, p. 63–76, 2021.

FERNANDEZ, José Marques de Melo. *Jornalismo e Comunicação*. São Paulo: Edusp, 1965.

FERREIRA, A. B. H. Espaço. *In*: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d. (verbete: espaço).

FERREIRA, E. A. **As Diretrizes Curriculares de 2013 do curso de Jornalismo**: o discurso e o perfil dos experts da comissão de especialistas. 2017. 204 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Ediene%20do%20Amaral%20Ferreira2017.pdf>. Acesso em 08 set. 2023.

FIORIN, B. Universidade: adaptação e aprendizagem. *In*: PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: pE.com, UFSM, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/33.pdf>. Acesso em 08 set. 2023.

FRANCISCO MAGNONI, A.; CRISTINA CAMARGO, A. Jornalismo, educação superior e práticas profissionais: a formação de jovens jornalistas no contexto das novas tecnologias e relações de trabalho. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 8, n. 22, p. 52–68, 2018. Disponível em: <https://www.rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/408>. Acesso em 20 abr. 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODSON, I. **The making of curriculum**: Collected essays. Falmer Press, 1995.

GREEN, K. C. **The 2001 National Survey of Information Technology in US Higher Education**. Encino: The Campus Computing Project, 2001.

GROSSI, A. M.; LOPES, G. H. O. “Por uma nova ‘pedagogia’ do Jornalismo: repensando o Projeto Político-Pedagógico da Universidade Estadual Paulista”.

Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, v. 42, n. 3, 2020, p. 29–57.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária**: Comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez, 1986.

HARASIM, L. *et al.* **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem *online*. São Paulo: Senac, 2005.

HORTA, J. S. B. Histórico do Rádio Educativo no Brasil (1922 – 1970). **Cadernos da PUC-RIO**: Tópicos em Educação, Rio de Janeiro, n. 10, p. 73-123, set., 1972.

JENSEN, K. B.; JANKOWSKI, N. M. (Orgs.). **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch, 1993.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2008. p. 209-214.

LAPA, A. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 5, set. 2008. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=l-9IHwoAAAAJ&citation_for_view=l-9IHwoAAAAJ:LkGwnXOMwfcC. Acesso em 10 jun. 2023.

LOPES, F. L. Rumos da formação universitária e do diploma de Jornalismo no Brasil no período da ditadura militar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: Intercom, 2017. p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/index.htm>. Acesso em 10 jun. 2023.

LUFT, Lya. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004. ISBN 9788501069696.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=515678>. Acesso em 10 jun. 2023.

MARQUES DE MELO, J.; FADUL, A.; SILVA, C. E. L. **Ideologia e poder no ensino de comunicação**. São Paulo: Cortez, 1979.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em 08 set. 2023.

MATTAR, J. **Educação a Distância no Brasil e no Mundo**. Rio de Janeiro: Anhanguera Educacional, 2011.

MEDITSCH, E. **Pedagogia e pesquisa para o Jornalismo que está por vir**: a função da universidade e os obstáculos para a sua realização. Florianópolis: Insular, 2012.

MEDITSCH, E. **Crescer para os lados ou crescer para cima**: o dilema histórico do campo acadêmico do Jornalismo. 1999. Disponível em <http://www.jornalismo.ufsc.br/bancodedados/meditschdilema.html>. Acesso em 08 set. 2023.

MELO, J. M. *et al.* **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Portaria nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Disponível em: <https://www.sesesp.org.br/legislacao/migrado6487/>. Acesso em 08 set. 2023.

MIGUEL LOPES, L. F.; NOGUEIRA JÚNIOR, R. G.; TUNICE, L. O ensino superior: caminhos, consensos e dissensos. **ECCOM**: Educação, Cultura e Comunicação, Lorena, v. 12, n. 23, p. 399–405, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/ECCOM/article/view/1198>. Acesso em 29 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, J. Carga horária e estrutura curricular dos cursos de Jornalismo no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 321-338, 2018.

MORAES R. C. **Educação à distância e ensino superior**: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Senac, 2010.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MOREIRA, S. V.; PEREIRA, A. A. Cursos de Jornalismo em perspectiva histórico-geográfica: arranjos locais e regionais no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 19-30, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/174135>. Acesso em 29 mar. 2023.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.

MOURA, C. P. **O curso de Comunicação Social no Brasil**: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NEVES, C. E. B; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: MARTINS, C. B.; VIEIRA, M. M. **Educação superior e os desafios no novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: Ipea, 2016. p. 95-124.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. *In*: ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Resenha**. Petrópolis: Vozes, 2010.

NONATO, E. R. S; SALES, M. V. S. Hipertextualidade e ambientes virtuais de aprendizagem: encontros e desencontros de uma mudança paradigmática. **Poiésis**, Tubarão, v. 5, n. 9, p. 8-33, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307750610_Hipertextualidade_e_ambientes_virtuais_de_aprendizagem_encontros_e_desencontros_de_uma_mudanca_paradigmatica. Acesso em 08 set 2023.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 19-25.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2008. p. 02-08.

NUNES, E. B. L. L. P. *et al.* A interação como indicador de qualidade na avaliação da Educação a Distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. **Avaliação**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 869-887, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3507>. Acesso em 08 set 2023.

NUZZI, E. de F. 40 anos de ensino do Jornalismo no Brasil: Relato Histórico. *In*: KUNSCH, M. M. K. **O ensino de comunicação**: análises, tendências e perspectivas. São Paulo: ABECOM, ECA/USP, 1992. p. 20-39.

PADILHA, Márcia. Tipos de indicadores: una mirada reflexiva. *en*. CARNEIRO, R; TOSCANO, J. C.; DÍAZ T. **Metas Educativas 2021**: Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Santillana, 2009.

PARECER 480/83, de 6 de outubro de 1983. Quinto currículo mínimo. Currículo Mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. DOCUMENTA nº 274, p. 81-109, outubro de 1983. Acesso em 30 jul. 2023.

PELLI, D.; VIEIRA, F. C. F. História da Educação na modalidade a distância. *In*: CIET:EnPED, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/907>. Acesso em 30 jul. 2023.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. História da EaD e os desafios na formação de professores no Brasil. *In*: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (orgs.). **Educação superior a distância – comunidade de trabalho e aprendizagem em rede** (CTAR). Brasília, DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, p. 65-90, 2009.

PERRIAULT, J. **La communication du savoir à distance**. Paris: L'Harmattan, 1996.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática. 1997.

PIMENTEL, F. P. **O Rádio Educativo no Brasil, uma visão histórica**. Rio de Janeiro: SOARMEC, 2009.

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. *In*: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 15-56.

RABECHINI JR., A. *et al.* **O currículo na Educação a Distância: Reflexões e Propostas**. São Paulo: Senac, 2015.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, M. S.; ABBAD, G. D. Curricularização da extensão: desafios e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia: refazendo um caminho**. São Paulo: Summus, 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROMERO, M. H. C. **Universidade do AR: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944)**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal

de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13976>. Acesso em 10 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SALES, M. V. S. **Tessituras entre mediação e autora nas práticas de currículo na formação a distância**: a construção do conhecimento no contexto universitário. 2013. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15337>. Acesso em 10 jun. 2023.

SALES, M. Currículo e Educação a Distância: Desafios e Possibilidades. *In*: **Educação a Distância e Tecnologias Digitais**. São Paulo: Pioneira, 2013.

SALGADO, A. **A Radiodifusão educativa no Brasil**. Brasil: MEC, 1946.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições de história. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, p.17-27, abr./jun.1996. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2383>. Acesso em 14 out. 2023.

SEIXAS, C. A. *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso *online*. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 660-666, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/P4nsgr3KwtpBsVjrLM7PRcD/?lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2023.

SILVA, A.; MARTINS, J. **Pesquisa, ensino e extensão**: integração e impacto na formação universitária. São Paulo: Annablume, 2016.

SILVA, F. C. M.; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo: Um estudo em universidade brasileira. **Revista**

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 14, n. 3, p. 77-93, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, R. S. A educação corporativa: universidades corporativas. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 230-236.

SILVA, W. B. **Educação superior a distância na perspectiva da cultura da convergência**. 2017. 300 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/24872>. Acesso em 10 jun. 2023.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES RAMOS PROCASKO, J. C.; MARTINS GIRAFFA, L. M. Gestão inovadora no contexto da cultura digital: reflexões a partir de múltiplos olhares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 44, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54333>. Acesso em 20 abr. 2023.

SOUZA, P. N. de. **LDB e educação superior**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, I.; SOUZA, C. **O poder do rádio na era da Educação a Distância**. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200713528PM.pdf>. Acesso em 10 jun. 2023.

SOUZA, D. V.; ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade (Online)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.76-85, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/7100>. Acesso em 10 jun. 2023.

THILBURG, J. L. Telespectador e a relação tempo-espaço: uma questão epistemológica. *In*: BRAGA, José Luiz *et al.* (Org.). **A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

TRINDADE, A. R. **Distance education for Europe**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.

VALENTE, J. A. **Educação a Distância**: História, Teoria e Prática. São Paulo: Moderna, 2011.

UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo**. 2024. 228 p. Documento digital. Acesso em 26 fev. 2024.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *In*: **The Modern Language Journal**, Nova Iorque, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x>. Acesso em 26 fev. 2024.

ZOCCOLI, M. M. S. **Educação superior brasileira**: política e legislação. Curitiba: IBPEX, 2009.