



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

ADRIANO BOAVENTURA CRUZ

**A FORMAÇÃO CRÍTICA DO JORNALISTA: uma análise dos projetos pedagógicos e
currículos da UFMG e da PUC-MG**

BELO HORIZONTE

2019

ADRIANO BOAVENTURA CRUZ

A FORMAÇÃO CRÍTICA DO JORNALISTA: uma análise dos projetos pedagógicos e currículos da UFMG e da PUC-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabina Maura Silva

BELO HORIZONTE

2019

Cruz, Adriano Boaventura
C957f A formação crítica do jornalista: uma análise dos projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e da PUC-MG. / Adriano Boaventura Cruz. -- Belo Horizonte, 2019.
129 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Sabina Maura Silva

Bibliografia

1. Currículo. 2. Jornalismo – Ensino – Brasil. 3. Teoria Crítica. I. Silva, Sabina Maura. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 375



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Adriano Boaventura Cruz

“A FORMAÇÃO CRÍTICA DO JORNALISTA: uma análise dos projetos pedagógicos e currículos da UFMG e PUC-MG”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 28 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Sabina Maura Silva – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Ailton Vitor Guimarães
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Leovegildo Pereira Leal
Universidade Presidente Antônio Carlos

Dedico este trabalho àqueles com os quais compartilho o ideal de uma sociedade justa e igualitária, à Aline de Mendonça Magalhães, minha companheira, e ao Rafael, nosso pequeno barranqueiro, que em breve alegrará nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos sinceros à orientadora desta dissertação, Professora Doutora Sabina Maura Silva, docente comprometida com os propósitos de uma educação emancipadora e transformadora, que desde o princípio acreditou nesta pesquisa e ao longo desta pós-graduação em mestrado problematizou e apontou reflexões teóricas que contribuíram de maneira indelével para minha formação acadêmica. Abraço fraterno e muito obrigado!

Estendo os agradecimentos aos Professores Doutores Leovegildo Pereira Leal e Ailton Vitor Guimarães por gentilmente terem aceitado o convite para integrar a banca examinadora desta dissertação. Ao professor Leovegildo sou grato pelos ensinamentos durante minha graduação em Comunicação Social/Jornalismo na Universidade Fumec, e ao professor Ailton por sempre nos incentivar a participar do grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET).

Nos dias de hoje, marcados por uma política governamental de precarização da educação, do incentivo à pesquisa, mais do que agradecer ao CEFET-MG pelo apoio com a bolsa de pesquisa em mestrado, torna-se indispensável a defesa do incentivo à pesquisa nas Universidades públicas. Obrigado!

Sou grato também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, por terem contribuído direta ou indiretamente para minha formação. Muito obrigado! Não poderia deixar de me referir aos servidores da secretaria de mestrado deste programa, Narlisson Martins e Miliane Soares, pelo apoio dado na resolução de questões administrativas do curso, quando necessário.

Agradeço aos colegas do mestrado com os quais compartilhei dúvidas, angústias e o aprendizado em educação tecnológica. Aos meus pais e irmãos, agradeço pelo apoio e incentivo dado nesses últimos anos.

“É preciso arrancar alegria ao futuro”

Maiakovski

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), e tem por objeto a formação profissional do jornalista, com objetivo de analisar os projetos pedagógicos e estruturas curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e da PUC-MG. Buscou-se compreender como os currículos foram organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de jornalismo, fixadas por meio da Resolução CNE-CES 1/2013, proporcionando tanto formação técnica quanto crítica ao jornalista, conforme determina o referido documento. O instrumental teórico que embasou essa investigação foram as teorias do currículo, mais precisamente as teorias críticas, com as quais observamos se as concepções pedagógicas e componentes curriculares dos referidos cursos possibilitam a formação requerida aos estudantes dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG. De caráter qualitativo, os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desse trabalho foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados foi feita por meio da análise de seus conteúdos. Ao final desta pesquisa, concluímos que, atendendo ao prescrito nas DCN fixadas na Resolução CNE-CES 1/2013, os projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e PUC-MG possibilitam, a par da formação técnica necessária ao ofício do jornalismo, formação crítica, oferecendo aos estudantes um conjunto de disciplinas que problematizam as relações sociais da realidade na qual estão inseridos, a sociedade capitalista, possibilitando aos egressos dos cursos de jornalismo fixar critérios para o exercício crítico de sua profissão.

Palavras-chave: Formação do Jornalista. Formação Técnica. Formação Crítica. Currículo. Teorias do Currículo.

ABSTRACT

The present work is the result of research performed in the Post Graduation Program in Educational Technology, from the Technological Educational Center of Minas Gerais (CEFET-MG), within the line of Formative Processes in Technological Education. It aims to analyze pedagogical and curricular projects from the journalism courses of PUC-MG and UFMG. It sought to analyze how they organized themselves based on the National Curricular Directives (DCN), as per established by the CNE-CES 1/2013 Resolucion, providing a journalists' formation, both in the technical and pedagogical sense, as determined by the aforementioned document. The theoretical instrumentation that supported this investigation were the curriculum theories, more precisely the critical theories, to which we have observed if the pedagogical and curricular components of the aforementioned courses avail the required formation of UFMG and PUC-MG journalism students. Of a qualitative nature, the methodological proceedings used for the development of this study were the bibliographical research, the documental research and the making of semi-structured interviews. The treatment of data came through the analysis of their contents. By the end of this research, one concludes that, in accordance to the DCN fixed in the CNE-CES 1/2013 Resolution, the pedagogical and curricular projects of UFMG and PUC-MG avail, considering the technical formation necessary for the office of journalism, a critical formation, offering students a mesh of disciplines that problematize the social relations within the reality to which they are inserted, within the capitalist society, enabling graduates of the journalism courses to fixate criteria for the critical exercise of their profession.

Keywords: Critical Formation. Journalist's Formation. Thecnical Formation. Curriculum. Curriculum Theories.

LITAS DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da carga horária do curso de jornalismo da PUC-MG

Quadro 2 – Distribuição da carga horária do curso de jornalismo da UFMG

Quadro 3 – Disciplinas do eixo Fundamentação Específica Formação Profissional e Qualificação/PUC-MG

Quadro 4 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/PUC-MG

Quadro 5 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística e Sociocultural/PUC-MG

Quadro 6 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística/UFMG

Quadro 7 – Disciplinas do eixo de Aplicação Processual/UFMG

Quadro 8 – Disciplinas do eixo Prática Laboratorial/UFMG

Quadro 9 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Específica/UFMG

Quadro 10 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/UFMG

Quadro 11 – Organização dos grupos de disciplinas do curso de jornalismo da UFMG

Quadro 12 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística e Sociocultural/PUC-MG

Quadro 13 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/PUC-MG

Quadro 14 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Específica Formação Profissional e Qualificação/PUC-MG

Quadro 15 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística/UFMG

Quadro 16 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/UFMG

Quadro 17 – Ementas das disciplinas do eixo de Formação Específica/UFMG

Quadro 18 – Ementas das disciplinas do eixo de Prática Laboratorial /UFMG

Quadro 19 – Ementas das disciplinas do eixo de Aplicação Processual/UFMG

Quadro 20 – Ementas das disciplinas do eixo de Formação Profissional/UFMG

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

COMPÓS – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação

ECA – Escola de Comunicação e Artes

ENECOS – Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas

FNPJ – Fórum Nacional de Professores de Jornalismo

FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura

INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SBPJor – Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
OBJETIVO GERAL.....	21
Objetivos específicos.....	22
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
ASPECTOS ÉTICOS	25
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO DAS ORIGENS DO JORNALISMO MODERNO	
MODERNO	28
1.1 Contexto histórico do jornalismo no Brasil.....	34
1.2 O jornalismo como produto das relações sociais.....	40
CAPÍTULO 2 – ENSINO DO JORNALISMO NO BRASIL.....	
2.1 Currículos e diretrizes curriculares de jornalismo.....	46
CAPÍTULO 3 – TEORIAS DO CURRÍCULO.....	
3.1 Teorias tradicionais do currículo	56
3.2 Princípios da teoria crítica	58
3.3 Teorias críticas do currículo	63
3.4 Teorias pós-críticas do currículo	68
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULOS DA UFMG E PUC-MG.....	
4.1 Matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG	77
4.2 Análise das ementas dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG	89

CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	114
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE EXCERTO DE FALA.....	118
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	121
APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	122
ANEXO A – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	129

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida na Linha de Pesquisa I – Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e tem por objeto a formação profissional do jornalista, com objetivo de analisar os projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Buscou-se compreender como se organizaram a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de jornalismo, fixadas por meio da Resolução CNE-CES 1/2013, proporcionando tanto formação técnica quanto crítica ao jornalista, conforme determina o referido documento.

Em 2015, a UFMG e a PUC-MG – tomados aqui como referência desta pesquisa pela notoriedade das duas instituições e tempo de criação dos cursos de jornalismo, respectivamente 57 e 48 anos – atualizaram os projetos pedagógicos e curriculares dos respectivos cursos de jornalismo, conforme orientação da Resolução 1/13 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Superior (CES), de 27 de setembro de 2013, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado.

A motivação para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de jornalismo – “[...] gerar estímulo para a criação de bacharelados específicos em jornalismo” (BRASIL, 2013, p. 3) – foi também o principal ponto de polêmica no debate acerca das diretrizes, uma vez que, para a criação desses bacharelados, era necessário desvincular a habilitação de jornalismo do campo da Comunicação Social, conforme registrado no Parecer CNE-CES 39/2013.

De acordo como o Parecer, a comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Educação (MEC) para formular as DCN entedia que, ao longo dos anos, a habilitação teria assumido um caráter estritamente crítico em detrimento da prática do jornalismo. A proposta apresentada pela comissão de especialistas contou com o apoio de entidades como Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPIJ), Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor). Já para a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS) e a Executiva

Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS), essa mudança poderia dar ao curso um caráter tecnicista, além de enfraquecer o campo da Comunicação Social.

Concluídos os debates sobre a formulação das DCN do curso de jornalismo, a Resolução CNE-CES 1/2013 determinou a desvinculação desse curso do campo da Comunicação Social e fixou, no artigo 5º, a formação crítica como parte do perfil do egresso para o exercício do ofício de jornalista. Portanto, é no marco da formação de um jornalista com um perfil crítico, e a partir da polêmica quanto uma formação tecnicista para o jornalista, em consequência da separação com o campo da Comunicação Social, que esta pesquisa assume como tarefa analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG, tendo em vista verificar se as concepções pedagógicas e componentes curriculares dos referidos cursos possibilitam a formação requerida aos estudantes dos cursos de jornalismo.

A formação do jornalista, mais precisamente sua formação crítica, já nos havia sido colocada como questão de pesquisa em 2001, quando, na graduação em jornalismo participei como representante discente das discussões sobre a reformulação do projeto político-pedagógico do Curso de Comunicação Social da Universidade Fumec, que fixava como objetivo formar comunicadores sociais críticos. Também na graduação, tomei parte das discussões sobre a qualidade de formação dos cursos de Comunicação Social, realizadas pela Enecos.

O vínculo estabelecido com a discussão sobre a formação dos estudantes de comunicação, mais precisamente do curso de Comunicação Social da Fumec, motivou, no final da graduação, a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O lugar da teoria crítica na formação do comunicador social”. Entretanto, essa monografia não tinha ligação com o campo da Educação, dada a especificidade do curso no qual formei, o de jornalismo, que naquele período ainda era considerado uma habilitação da Comunicação Social.

A formação crítica foi estudada nesse TCC a partir da formulação de Max Horkheimer presente no ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica, de 1937, pelo fato de os conceitos elaborados por esse autor nortear a proposta político-pedagógica do curso de jornalismo da Fumec. Acresce-se a isso a conceituação de Horkheimer, desenvolvida

conjuntamente a Theodor W. Adorno, sobre a indústria cultural, cuja noção remete à adoção da lógica industrial na produção e circulação de cultura, enquanto mercadoria.

O caráter de montagem da indústria cultural, a fabricação sintética e dirigida de seus produtos, que é industrial não apenas no estúdio cinematográfico, mas também (pelo menos virtualmente) na compilação das biografias baratas, romances-reportagem e canções de sucesso, já estão adaptados de antemão à publicidade: na medida em que cada elemento se torna separável, fungível e também tecnicamente alienado à totalidade significativa, ele se presta a finalidades exteriores à obra (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121).

Adorno e Horkheimer argumentam que a indústria cultural instalaria, a partir da técnica, no uso dos meios de comunicação de massa – entre os quais incluímos, além do rádio e do cinema, o jornal impresso, a televisão e a internet –, uma relação de dominação ideológica e de alienação dos homens frente a realidade que os cerca. Se para Adorno e Horkheimer o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação reforça o *status quo*, para Walter Benjamim (1975), os *mass media* são um dos elementos a partir dos quais os indivíduos podem ter uma percepção e valoração da realidade. Assim, a reprodutibilidade técnica ampliaria as possibilidades da produção cultural, como a disseminação da informação por meio da imprensa.

Durante séculos, um pequeno número de escritores encontrava-se em confronto com vários milhares de leitores. No fim do século passado, a situação mudou. Mediante a ampliação da imprensa, que colocava sempre à disposição do público novos órgãos políticos, religiosos, científicos, profissionais, regionais, viu-se um número crescente de leitores — de início, ocasionalmente — desinteressar-se dos escritores. A coisa começou quando os jornais abriram suas colunas a um "correio dos leitores" e, daí em diante, inexistiu hoje em dia qualquer europeu, seja qual for a sua ocupação, que, em princípio, não tenha a garantia de uma tribuna para narrar a sua experiência profissional, expor suas queixas, publicar uma reportagem ou algum estudo do mesmo gênero. (BENJAMIM, 1975, p. 24)

Na perspectiva de Benjamim, ao contrário do que problematizam Adorno e Horkheimer, a ampliação da reprodutibilidade técnica possibilitaria a veiculação de bens simbólicos e culturais, para além da ideologia dominante.

Enquanto o capitalismo conduz o jogo, o único serviço que se deve esperar do cinema em favor da revolução é o fato de ele permitir uma crítica revolucionária das concepções antigas de arte. Não contestamos, entretanto, que, em certos casos particulares, possa ir ainda mais longe e venha a favorecer uma crítica revolucionária das relações sociais, quiçá do próprio princípio da propriedade. (BENJAMIM, 1975, p. 24)

Não se pretende aqui, com a referência aos autores da chamada Escola de Frankfurt, travar um debate sobre as concepções de Adorno, Horkheimer e Benjamim sobre os meios de comunicação de massa, mas apenas localizar o lugar da prática do jornalista na

sociedade, já que o produto do seu trabalho, a informação, realiza-se, na maior parte das vezes, em empresas de mídia nas quais prevalece a lógica da indústria cultural.

No diapasão de Benjamim, é importante destacar que, em função da inserção das empresas de jornalismo na indústria cultural, a atividade do jornalista não é exercida, inevitavelmente, em sintonia com a lógica do mercado, da classe dominante e da forma de estado vigente. Pode ser, também, instrumento das lutas políticas e sociais, como, por exemplo, os jornais que circularam no Brasil em oposição e resistência à ditadura militar (1964-1985), ou jornais como o *Le Cri du Peuple* (O Grito do Povo), editado por Jules Vallès, na França, no período marcado pela Comuna de Paris (1871).

A referência ao *Le Cri du Peuple* e aos jornais publicados em contraposição à ditadura brasileira como *Movimento*, *Opinião*, *Resistência* e *O Sol* são exemplo de que a atividade do jornalista relaciona-se com a sociedade na qual está inserida, seja na sua negação ou afirmação.

A interlocução com a realidade social concreta está presente nos projetos pedagógicos da UFMG e da PUC-MG. No tópico sobre as habilidades e perfil desejado para o futuro profissional, a UFMG inclui a necessidade de “Identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos” (UFMG, 2015, p. 25). Ao tratar da formação científica e técnica, a UFMG inclui no tópico formação científica e técnica geral, subitem das habilidades e competência, a importância de se “conhecer criticamente sobre as relações entre o jornalismo e a vida social” (UFMG, 2015, p. 26), destacando, também, o lugar das implicações éticas e político-ideológicas do jornalismo.

A PUC-MG afirma ser o jornalista um mediador social, cuja prática trata do interesse público. “O discurso do jornalismo tornou-se um discurso de mediação, sendo um discurso da sociedade dirigido a si mesma. Ele cria uma dinâmica singular de circulação de informações na sociedade e molda as características de seu produto, a informação” (PUC-MG, 2015, p. 18).

Ao apontarem a relação entre atividade do jornalista e a sociedade, tanto a UFMG quanto a PUC-MG afirmam nos seus projetos pedagógicos a necessidade de os jornalistas articularem sua prática profissional com a realidade social, a partir da compreensão histórica, econômica, política e cultural da sociedade, fixando para tal a formação crítica como parte do perfil do egresso de ambos os cursos, em consonância com a Resolução CNE-CES 1/2013.

Sendo esta pesquisa voltada para a formação do jornalista, foi necessário verificar as produções que têm interlocução com seu objeto. Levantamento realizado no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes demonstra, na produção acadêmica da pós-graduação (mestrado e doutorado), a existência de 41 trabalhos (Apêndice D) relacionados ao ensino e formação em jornalismo, que abordam temas como: currículo, diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e atividades complementares dos cursos de jornalismo; impactos das novas tecnologias na formação do jornalista; docência em jornalismo; contribuições de professores para a pedagogia do jornalismo; identidade profissional do jornalista; aspectos da formação do jornalista com ênfase em questões sociais; relação entre o ensino de jornalismo e o mercado de trabalho; e a formação de jornalistas em instituições de ensino ou regiões específicas.

No que se refere ao currículo do curso de jornalismo, Maria Elizabete Antonioli Laurenti defendeu, em 2002, na Universidade de São Paulo (USP), a tese “Liberdade curricular nos cursos de jornalismo: a responsabilidade e o desafio na formação profissional”, na qual estudou os currículos da habilitação de jornalismo dos cursos de Comunicação Social do Estado de São Paulo, comparando o currículo mínimo do curso de jornalismo fixado pela Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 2, de 24 de janeiro de 1984, com as Diretrizes Curriculares de 2001.

Também na USP, Cássia Lobão Assis defendeu, em 2005, a tese “Vivências com a escrita de textos nos cursos de jornalismo: das proposituras curriculares às interações em sala de aula”, em que buscou avaliar as condições de trabalho e a produção de textos nos cursos de jornalismo.

Em 2016, Dayana Estevam Moreira apresentou, na Universidade Federal do Paraná, a dissertação “A teoria versus a prática e as novas diretrizes curriculares nacionais no ensino do fotojornalismo”, na qual investigou a percepção dos professores de fotojornalismo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Jornalismo (Resolução CNE-CES 1/2013), observando a relação entre teoria e prática na disciplina de fotojornalismo.

Quanto à legislação, Cláudia Peixoto de Moura defendeu, em 2001, na USP, a tese “A Comunicação Social na Legislação de Ensino Brasileiro: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares”, que resultou no livro “O Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares”. A autora desenvolveu a tese a partir da constatação acerca da escassez de trabalhos referentes ao currículo dos cursos de

Comunicação Social. No estudo, Moura faz um levantamento de toda a legislação referente aos currículos do Curso de Comunicação Social, desde a criação do curso de jornalismo em 1943 até a data de conclusão da pesquisa, quando o jornalismo ainda era uma habilitação do campo da Comunicação.

Também em relação às diretrizes curriculares, registramos a contribuição de Ediene do Amaral Ferreira que, em 2017, na Universidade do Vale do Itajaí, apresentou a tese “As diretrizes curriculares de 2013 do Curso de Jornalismo: O discurso e o perfil dos experts da comissão de especialistas”. A autora, analisando o perfil dos experts que atuaram na elaboração das atuais diretrizes, aponta a influência da lógica de mercado, em nível global, nos encaminhamentos que resultaram na Resolução CNE-CES 1/2013, que fixou as atuais diretrizes para o curso de jornalismo. Ferreira e Moura são citadas como referência bibliográfica nesta dissertação.

No que se refere às atividades complementares dos cursos como integrante da formação do jornalista, registramos teses como as “Múltiplas possibilidades: A estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo”, de Eliane Freire de Oliveira, apresentada em 2009, na USP, sobre o papel dos projetos experimentais nas universidades paulistas para o domínio de técnicas e formação ética e profissional do jornalista.

A dimensão pedagógica do estágio foi o assunto da tese “O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista” de Franklin Larrubia Valverde, também defendida na USP, em 2006. No período em que a tese foi desenvolvida o estágio era proibido, apesar de ser uma prática corrente nos locais de trabalho como redações de jornais e assessorias de imprensa.

Maria Cristina Rosa de Almeida defendeu, em 2012, na USP, a dissertação “As armadilhas dos TCCs: práticas reprodutoras ou práxis transformadora no ensino de jornalismo?”, tomando como objeto a formação específica do radiojornalista, observando o desenvolvimento de TCCs no ensino de radiojornalismo, a fim de discutir a formação do jornalista como um profissional crítico, ético e inovador, cuja atuação seria pautada pelo interesse público.

Paola Regina Carloni sustentou, em 2018, no instituto de psicologia da USP, a tese “Narrativa, Ideologia e Experiência: os desafios da formação no Jornalismo”, com a qual propõe a formação no jornalismo com base nos conceitos desenvolvidos por autores como Adorno, Benjamim e Hokheimer. No capítulo dois a autora dedica um tópico a uma

abordagem histórica dos currículos mínimos e diretrizes curriculares do curso de comunicação social e jornalismo.

Na perspectiva de uma pedagogia própria para o jornalismo, Márcia Furtado Avanza defendeu, em 2007, na USP a tese “Danton Jobim, o mediador de duas culturas: por uma pedagogia do jornalismo”, na qual analisou a contribuição do jornalista Danton Jobim, primeiro professor de Técnicas de Redação Jornalística do Curso de Jornalismo da Universidade do Brasil, com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento de uma pedagogia do jornalismo.

A contribuição de Luiz Beltrão para o ensino de jornalismo foi pesquisada por Eduardo Amaral Gurgel em 2012, quando ele desenvolveu, na Universidade Metodista de São Paulo, a tese “A pedagogia do jornalismo na teoria e prática de Luiz Beltrão”, tomando como referência a obra desse professor, a fim de caracterizar o que a pedagogia da comunicação de Luiz Beltrão.

Em 2016, Maurício Frigetto, ao defender, na Universidade Federal de Santa Catarina, a dissertação intitulada “Uma escola de jornalismo: o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC”, propôs uma reflexão sobre a pedagogia do jornalismo a partir da descrição dos conflitos em torno do projeto pedagógico e dos métodos de ensino e aprendizado daquela Universidade.

A docência no curso de jornalismo também tem sido objetivo de estudo, como na tese de Jociene Carla Biachini Ferreira, apresentada em 2013, na Universidade Federal de Uberlândia, intitulada “Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de jornalismo”, na qual se propôs pesquisar a importância que os professores atuantes nos cursos de jornalismo dão à concepção de docência universitária, formação profissional e saberes docentes dos professores.

Lorena Péret Tárzia Tasende também abordou a docência na dissertação “Ação, pesquisa e reflexão sobre a docência na formação do jornalista em tempos de convergências das mídias digitais”. A autora procurou pesquisar a formação de um aluno proativo e concluiu que o ensino de jornalismo deveria agir em parceria com os estudantes, a fim de acompanhar as mudanças nos processos de produção e distribuição das notícias, ocorridas com a inserção das mídias digitais na prática dos jornalistas.

A relação entre o ensino e a identidade profissional do jornalista foi investigada por Fernanda Lima Lopes que, em 2012, defendeu a tese “Jornalista por canudo – O diploma e o curso superior na construção da identidade jornalística”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. abordou o fim da exigência do diploma para o exercício da profissão do jornalista e as diretrizes curriculares (Resolução CNE-CES 1/2013) para o curso de jornalismo dissociadas do campo da Comunicação Social, com o objetivo de investigar a identidade do jornalista brasileiro na contemporaneidade, pontuando questões como fazeres, valores e poderes do jornalismo.

Michelle Roxo de Oliveira defendeu, em 2011, a tese “Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional”, na qual investiga a produção da identidade dos jornalistas via o sistema universitário. Para a autora, os currículos, passíveis de disputas e produtos de relações entre os sujeitos da sociedade, são os principais e legítimos elementos para a formação da identidade profissional dos jornalistas. Ainda nessa área, Valquíria Aparecida Passos Kneipp apresentou, em 2008, na USP, a tese “Trajetória da formação do telejornalista brasileiro – as implicações do modelo americano” com a qual, a partir de entrevistas com 37 jornalistas, pesquisou a trajetória de formação do telejornalista brasileiro, procurando traçar perspectivas futuras para os profissionais que atuam nesse ramo do jornalismo.

A formação do jornalista, tomando como referência instituições de ensino específicas, também tem sido objeto de estudo. Em 2006, Paulo Sergio de Oliveira Melo defendeu, na Universidade Estadual de Campinas, dissertação intitulada “A formação atual do comunicador social no Brasil: ECA/USP – Um estudo de caso”, cuja finalidade era compreender a formação do Comunicador Social, a partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Relações Públicas, Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Escola de Comunicação e Arte da USP.

A regionalidade foi o recorte dado por Otêmia Porpino Gomes para, em 2007, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresentar a tese “Formação do Jornalista Potiguar”, com a qual, a partir de uma abordagem histórica, estudou a formação dos jornalistas no Rio Grande do Norte, a fim de analisar e diagnosticar os processos pedagógicos inerentes à formação do jornalista potiguar. Em 2005, Fábio Robson Massalli defendeu, na Universidade Estadual de Maringá, a dissertação “Leitura literária e a formação do jornalista

– Histórias de leitura profissionais e estudantes de jornalismo da região Noroeste do Paraná”, em que discute a importância da leitura literária para a formação do jornalista.

A relação do ensino de jornalismo com o mercado de trabalho foi discutida em estudos como o de Cristiane Hengler Corrêa Bernardo, na tese “Educação jornalística: entre a cruz da academia e a espada do mercado”, apresentada em 2010, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo era analisar os preceitos teóricos da formação dos jornalistas e sua relação com o mundo do trabalho.

A dissertação de Milena de Jesus Cardinal “O ensino da comunicação empresarial em Mato Grosso do Sul: dificuldades para incorporar as novas mídias on-line”, defendida em 2013, na Universidade Metodista de São Paulo, refere-se à comunicação empresarial e à gestão do relacionamento com o público, considerando as implicações das mídias sociais no mercado. A comunicação empresarial é um dos ramos de atividade dos jornalistas, geralmente realizada em assessorias de comunicação ou de imprensa.

O impacto das novas tecnologias na prática e ensino do jornalismo foi abordado por Vânia dos Santos Mesquita, em 2013, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a dissertação “Impacto da mídia digital: análise sobre as alterações visuais ocorridas nas capas dos jornais Folha e Globo e as consequências no ensino de jornalismo”.

Nadia Regia Almeida Couto defendeu, em 2007, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, a dissertação intitulada “Educação, imprensa e modernização: um estudo histórico da formação do jornalista no Brasil”. Para desenvolver sua pesquisa, Couto investigou as circunstâncias para a criação do primeiro curso superior de jornalismo no Brasil. Revisitando a história da imprensa, analisa qual a proposta de educação para o jornalista desde a criação do curso, e conclui que, ao longo dos anos, a discussão sobre a formação do jornalista coloca de um lado a defesa de uma formação humanista e de outro uma formação prática capaz de preparar o profissional para o mercado de trabalho.

Aspectos da formação do jornalista com ênfase em questões sociais, como a cidadania, são observados, por exemplo, por Júnior que, em 2006, defendeu, na USP, a dissertação intitulada “A formação cidadã do jornalista no Brasil: um estudo de caso da formação do jornalista na USP”. No estudo, Júnior analisa como a formação cidadã do jornalista era contemplada no currículo do curso de Comunicação Social da USP, na relação entre corpo discente e docente, na produção laboratorial e nos trabalhos de conclusão de

curso. Para Júnior, a preocupação com a formação cidadã se justifica pelo fato de o jornalista ser um observador social e um articulador de ideias.

“Ética e encantamento na preparação do jornalista – Contribuições da Paideia” foi o tema da dissertação de Felipe Domingos de Mello, apresentada em 2012, na Faculdade Cásper Líbero, a partir da qual o autor pesquisou o ensino da ética na graduação de jornalismo, levando em consideração a tarefa cotidiana do profissional dessa área de informar em âmbito coletivo.

Como vimos, a formação do jornalista é observada a partir de aspectos como currículo, docência, pedagogia do jornalismo, impactos de novas tecnologias, relação com o mercado de trabalho e relação da prática do jornalista com a sociedade. Entre esses trabalhos, registramos a tese Paola Regina Carloni que aborda a teoria crítica na formação do jornalista sem, entretanto, fazer uma análise das diretrizes curriculares e projetos pedagógicos, e a dissertação de Maria Cristina Rosa de Almeida, que toca na questão da formação do jornalista como um profissional crítico, entretanto, associada com os TCCs e, especificamente, na formação do radiojornalista. Outras duas pesquisas, a de Moura e a de Ferreira, dialogam com as diretrizes curriculares do curso de jornalismo.

É, pois, a partir do levantamento feito no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, a fim de contribuir para as discussões sobre a formação dos jornalistas que, a partir das teorias do currículo, tomando como objeto de estudo os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e da PUC-MG, fixamos os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e da PUC-MG, para compreender como atendem ao disposto na, Resolução CNE-CES 1/2013.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Analisar a Resolução CNE-CES 1/2013 (DCN para o curso de jornalismo) a fim de explicitar a concepção formativa presente no documento;

b) Analisar os projetos pedagógicos da UFMG e PUC-MG e identificar qual a concepção formativa presente nesses documentos. ;

c) Analisar os projetos pedagógicos da UFMG e PUC-MG e verificar como efetivam o disposto na legislação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De caráter qualitativo, o trabalho foi desenvolvido a partir das seguintes fases: pesquisa bibliográfica, resultando em leituras exploratórias e reflexivas; pesquisa documental, a fim de efetuar o levantamento da legislação educacional e outros documentos referentes ao curso de jornalismo; e entrevistas semiestruturadas realizadas com integrantes dos cursos de jornalismo da UFMG e da PUC-MG, com o objetivo de ampliar a compreensão dos elementos que influenciaram na formulação dos respectivos projetos pedagógicos e estruturas curriculares, elaborados a partir das diretrizes fixadas na Resolução CNE-CES 1/2013.

Ao buscar traçar o percurso investigativo, fundamentado nas teorias críticas do currículo, para compreender a formação do jornalista egresso dos cursos da UFMG e da PUC-MG, esta pesquisa se vale do método da pesquisa qualitativa, na medida em que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

A pesquisa qualitativa nos parece mais apropriada ao que se propõe à dissertação, por serem as teorias críticas do currículo o instrumental teórico proposto desta pesquisa. Essas teorias procuram compreender não como se faz o currículo, mas o que o currículo faz, e admitem em sua análise as relações de poder presentes em uma sociedade, com suas implicações culturais e ideológicas. Elas apontam para a observação do papel dos autores envolvidos nesse processo – seus valores, motivos, crenças e aspirações –, dentro e fora das relações escolares, e suas contradições na definição do conteúdo considerado legítimo ou não para composição dos currículos.

Ao adotar um referencial teórico, a pesquisa tem também o caráter bibliográfico, pois como observa Ângelo Domingos Salvador (1986, citado por LIMA; MIOTO, 2007), compreende as leituras exploratória, seletiva, reflexiva ou crítica, interpretativa na construção do objeto, análise de hipóteses e conclusão, apoiadas “[...] na interpretação das idéias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador” (LIMA; MIOTO, 2007, p 41).

A pesquisa se valeu do levantamento e análise da legislação referente ao curso de jornalismo, incluindo pareceres, desde o momento em que ele foi instituído no sistema de ensino superior do Brasil, em 1943, até a publicação da Resolução CNE-CES 1/2013. Portanto, para cumprir os objetivos da pesquisa ora propostos, a análise documental se faz necessária. O caráter documental deste estudo é reforçado ainda pela análise dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares da UFMG e PUC-MG.

Entre as características da pesquisa documental, Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani (2009) apontam a riqueza de informação e a possibilidade de ampliar o entendimento de objetos. Para além da pesquisa das diretrizes fixadas na Resolução CNE-CES 1/2013, é possível observar, por exemplo, no Parecer que serve de base à aludida Resolução, o posicionamento de instituições ligadas ao ensino de comunicação e do jornalismo em relação à condução dos debates sobre as diretrizes e as propostas de mudanças curriculares. Essa análise do Parecer, portanto, nos permite ampliar a compreensão sobre a legislação e as suas consequências sobre a formulação dos projetos pedagógicos e currículos pesquisados.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI; 2009, p. 10)

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) recomendam que na análise documental seja verificada a confiabilidade do material pesquisado. Como as fontes de informações utilizadas são as oficiais, tanto os projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e PUC-MG, quanto as resoluções e pareceres referentes às DCN entende-se que esta pesquisa trabalha com documentos cuja autenticidade pode ser comprovada.

Para ampliar a compreensão dos fatores que influenciaram para a elaboração das diretrizes fixadas na Resolução CNE-CES 1/2013, a formulação dos projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e PUC-MG, lançou-se mão da realização de entrevistas, uma vez que essa metodologia

[...] é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos. (MANZINI, 2004, p. 4).

O procedimento metodológico adotado foi o de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de possibilitar, junto aos sujeitos entrevistados, um discurso relativamente livre e significativo para a investigação aqui realizada, atendendo aos objetivos da pesquisa, como observa Rosália Duarte (2004).

Os sujeitos escolhidos para as entrevistas são integrantes dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG, cujas colocações nos permitem aprofundar não só a avaliação sobre a elaboração das diretrizes curriculares para o curso (Resolução CNE-CES 1/2013), como também a compreensão sobre os efeitos da aplicação da Resolução para a formulação dos projetos pedagógicos dos referidos cursos. Optamos por não disponibilizar a transcrição das entrevistas, pois nelas há passagens que permitem identificar a relação dos entrevistados com suas respectivas instituições.

A técnica adotada para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, definida por Laurence Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Como aponta Bardin (1977), a análise de conteúdo, nesta dissertação, foi organizada a partir da pré-análise, exploração material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, foi levantada a documentação referente à legislação do curso de jornalismo e os projetos pedagógicos da UFMG e PUC-MG. Feito esse levantamento foram elaboradas as questões referentes aos cursos analisados e à Resolução CNE-CES 1/2013, a partir das quais pretendemos explicitar a concepção formativa presente no referido documento, as concepções

formativas dos projetos pedagógicos dessas duas Universidades e se elas efetivam a formação crítica ao jornalista.

Como parte da preparação do material, as entrevistas foram gravadas, transcritas e as questões abordadas pelos entrevistados categorizadas. A exploração material consistiu em observar se e como a noção de crítica está presente na Resolução CNE-CES 1/2013 e nos projetos pedagógicos e nos currículos dos cursos de jornalismo da UMFG e PUC-MG.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não foi necessário submeter o tratamento dos dados obtidos a provas estatísticas ou testes de validação, como recomenda Bardin (1977). Isso não nos impediu de inferir sobre as condições de reprodução e/ou recepção dos dados, na medida em que o Parecer sobre a formulação das DCN e a realização das entrevistas semiestruturadas nos permitiu ampliar nossa percepção e compreensão sobre o tema ora pesquisado.

ASPECTOS ÉTICOS

É importante ressaltar que as entrevistas só foram realizadas após submissão deste trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, por meio da Plataforma Brasil, que foi aprovado pelo referido comitê de ética conforme o Parecer 2.971.812 (ANEXO A). Para a realização das entrevistas, foram observados todos os aspectos das Resoluções 466, de 12 dezembro, de 2012, e 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional da Saúde, que dispõem sobre a ética, respeito e proteção à dignidade humana dos participantes em pesquisas científicas envolvendo os seres humanos.

A participação dos entrevistados foi voluntária, sem remuneração e qualquer outro tipo de benefício. Para evitar eventuais constrangimentos, as entrevistas foram gravadas apenas em áudio, sem o uso de imagens, e o local em que se realizaram foi indicado pelos próprios entrevistados, permitindo assim que ocorressem em um ambiente no qual os participantes se sentissem à vontade para emitir suas opiniões sobre o tema abordado.

A entrevista semiestruturada ofereceu riscos mínimos à integridade moral, física, mental dos entrevistados, tendo-lhes sido garantido o direito de não responder a quaisquer perguntas. Antes da realização das entrevistas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no qual estão explicitados, entre outros,

direitos como anonimato, confidencialidade e privacidade, e o Termo de Autorização de Uso de Excerto de Fala (Apêndice B). Aos entrevistados, foi garantida a ampla liberdade de decidir sobre sua participação e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) podem ser veiculadas em periódicos nacionais ou internacionais, bem como eventos científicos de áreas afins. As respostas às entrevistas estão em posse do pesquisador principal, podendo ser descartadas cinco anos após a apresentação e publicação desta pesquisa.

Verificada a produção acadêmica, em nível de mestrado e doutorado, referente ao tema, fixados os objetivos, estabelecidos os procedimentos metodológicos e garantidos os aspectos éticos desta pesquisa, optou-se por estruturar o trabalho em quatro capítulos.

No primeiro deles, abordamos o contexto histórico das origens do jornalismo, desde os primeiros registros, no Império Romano, de uma atividade com características próximas ao periodismo, até o seu surgimento, expansão e consolidação ocorridos na esteira do Renascimento, das lutas liberais e da modernidade. Tratamos, também, da criação da imprensa no Brasil. Problematizamos o jornalismo como produto das relações sociais capitalistas para, assim, no interior das contradições dessa forma de sociedade, apontar a possibilidade da prática crítica do jornalismo.

Mantida a perspectiva da historicidade, procuramos, no segundo capítulo, contextualizar o surgimento do ensino superior em jornalismo no Brasil, partindo da criação do curso nos Estados Unidos da América (EUA), destacando a atuação de Joseph Pulitzer, jornalista e proprietário do periódico *The World*, que influencia na criação do curso de jornalismo naquele país. No Brasil o Estado teve papel fundamental para o desenvolvimento do curso de jornalismo, seja ao instituí-lo formalmente em 1943 ou por quatro anos antes ter extinguido o curso de jornalismo que havia sido criado por Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (UDF). E assim como nos Estados Unidos, antes da criação do curso de jornalismo em 1943, Cásper Líbero, dono de *A Gazeta*, empenhou-se na criação de um curso superior específico para a formação do jornalista. Ainda neste capítulo, efetuamos o levantamento da legislação brasileira referente ao curso de jornalismo até o presente, especialmente a Resolução CNE-CES 1/2013.

Já no terceiro capítulo, abordamos as teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas) a partir do estudo de autores como Michael Young, José Gimeno Sacristán,

Tomaz Tadeu da Silva, Alice Cassimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Dermeval Saviani, Henry Giroux e Michel Apple, que nos dão embasamento para a análise dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG. Neste capítulo, a partir de Max Horkheimer, pontuamos a teoria crítica, a fim de problematizar a noção de pensamento e comportamento crítico.

Feitas essas abordagens, passamos, no quarto capítulo, a analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG. Inicialmente, observamos nos projetos pedagógicos das referidas instituições os princípios e concepções educativas subjacentes à formação do jornalista. Nesse momento, problematizamos, também, como foi feita a adequação dos cursos à Resolução CNE-CES 1/2013. Posteriormente, realizamos o estudo dos eixos fundamentais que agrupam as disciplinas, como elas são distribuídas e articuladas ao longo do percurso curricular, tendo em vista a carga horária destinada a cada matéria. Por fim, investigamos o teor das ementas de cada disciplina.

Encerramos o trabalho com as considerações finais, em que sintetizamos os resultados obtidos a partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO DAS ORIGENS DO JORNALISMO MODERNO

Os primeiros registros de uma atividade com as características do jornalismo, conforme observa Álvarez (2004), são identificados no Império Romano, quando já haviam pessoas ganhando a vida selecionando e vendendo informações para terceiros, mais precisamente para pessoas de posições de destaque naquela sociedade. Jorge Pedro Sousa (2008) registra também a publicação das *actas romanas*, como as *actas públicas*, *actas urbanas* e *actas diurnas*, como meios de informação com elementos próximos ao do jornal.

Carlos Rizzini (1988), que também aponta as *actas romanas* como escritos antigos mais parecidos com o jornal, esclarece: “A princípio os acontecimentos importantes eram publicados em Roma numa tábua branca, *album*, pendurada o ano todo no muro da residência do grande pontífice” (RIZZINI, 1988, p. 12, grifo do autor). Ainda de acordo com Rizzini, em decorrência da ampliação da publicação desses textos, o conteúdo das *actas* passou a circular fora de Roma. Sousa (2008), a seu turno, pontua que

os escribas públicos das **oficinas do estado** e os **editores privados** faziam cópias das *Actas* para serem enviadas para as províncias, para governadores, funcionários e mesmo assinantes privados que, afastados de Roma por motivos de serviço público, negócios ou vida privada, gostavam de se manter a par do que acontecia na sede do Império. (SOUSA, 2008, p. 38, grifos do autor)

Entretanto, fatores como o custo do papiro, do pergaminho e a inexistência de um sistema de correios, dificultaram e restringiram a circulação das cópias das *actas* (RIZZINI, 1988). A falta de condições materiais para a reprodução e circulação sistematizada das *actas romanas* pode não ter sido o único fator que impediu uma possível evolução delas para a informação na forma do jornal. Com as invasões bárbaras, o declínio do Império Romano – e de suas formas de expressão cultural –, tendo início a Idade Média, as ‘notícias’, a troca de informações, passaram a ser feitas predominantemente de modo oral.

“Até o século XI as notícias difundiam-se pelas cantinelas – estrofes breves e atuais, meio líricas, meio narrativas – cujo fundo seria largamente aproveitado na composição das gestas e canções” (RIZZINI, 1988, p. 18). Para além da prevalência da oralidade na transmissão da informação, Sousa (2018) considera as crônicas medievais, as cartas informativas e os relatos de viagens como formas textuais que se antecipam à informação jornalística.

Portanto, com o fim da Idade Média, é no Renascimento – caracterizado, entre outros fatores, pela expansão do comércio marítimo, desenvolvimento urbano, burguesia emergente, redescoberta da cultura da antiguidade clássica, antropocentrismo e invenção de novas máquinas – que estão dadas as condições para o surgimento do periodismo. Para Jaume Guillamet

Lo que diferenció ese momento de otros más remotos fue la intensidad de un cambio histórico determinado por el auge del comercio, el crecimiento de las ciudades, el desarrollo de la siderurgia y la reforma religiosa en una Europa que estrenaba un eje estratégico en la línea diagonal que va de los Países Bajos al norte de Italia, desde Amberes hasta Venecia, entre Francia y Alemania. (GUILLAMET, 2004, p. 47)¹

Com essas mudanças, surgiram também as necessidades de organização burocrática da burguesia e de administração das cidades. Atento a esse aspecto da história, José Marques de Melo (1973) afirma que a atividade de impressão também foi utilizada para a reprodução de “[...] letras de câmbio, recibos, contratos, modelos contábeis, tabelas de preço [...] guias para recolhimento de impostos, editais, proclamações, avisos, formulários, etc. [...]” (MARQUES DE MELO, 1973, p. 37).

É, pois, nesse contexto histórico, que Álvarez (2004) afirma que a imprensa desenvolvida desde o Renascimento estava relacionada com os interesses dos governantes pelo controle social, dos agentes econômicos por informações, promoção dos seus produtos e ampliação da sua influência política, além dos sujeitos políticos que viram nela um meio de divulgar suas ideias. Entre esses elementos, Álvares inclui ainda o interesse dos leitores por informações, entretenimento e até mesmo a aprendizagem.

Assim, segundo Álvarez, a atividade jornalística, entendida no seu sentido estrito como aquela “[...] consiste en recabar informaciones, seleccionarlás, procesarlás, recogerlás en un soporte y ofrecerlás – todo ello de modo periódico y de ahí el nombre – a un postor o comprador o públicos” (ÁLVAREZ, 2004, p. 26)² aparece no Renascimento com as *folhas a mão, avisos e gazetas*.

As **folhas volantes** (também designadas, entre outros nomes, como **folhas ocasionais** ou **folhas noticiosas** ou **relações**, no sentido de serem um relato de um acontecimento) são um dos principais dispositivos pré-jornalísticos do

¹ “O que diferenciou esse momento de outros mais remotos foi a intensidade de uma mudança histórica determinada pela expansão do comércio, o crescimento das cidades, o desenvolvimento da indústria siderúrgica e a reforma religiosa, em uma Europa que dava início a um eixo estratégico que segue na linha diagonal dos Países Baixos para o norte da Itália, da Antuérpia para Veneza, entre a França e a Alemanha.” (Tradução nossa).

² “[...] consistindo em coletar informações, selecioná-las, processá-las, coletá-las e organizá-las em um suporte e oferecê-las – de forma periódica e daí, portanto, o nome – para um licitante ou comprador ou público.” (Tradução nossa).

Renascimento, que, com maiores ou menores transformações, perduraram até o século XIX [...] (SOUSA, 2008, p. 58, grifos do autor).

A princípio manuscritas, as folhas a mão, folhas volantes, avisos, gazetas e relações, ainda de acordo com esse autor, teriam sua origem na correspondência privada de militares, eclesiásticos e homens de negócio que, na França, no século XIV, já contavam com *noticieros* que ofereciam seus serviços regularmente. Sousa (2008) afirma que as folhas volantes impressas coexistiram com as manuscritas e considera que a primeira folha volante foi editada na cidade de Bolonha (Itália), em 1470.

Conforme observa Sousa (2008), com o aperfeiçoamento das técnicas de impressão, não tardou a aparecer publicações de caráter noticioso com um número maior de páginas em relação ao das folhas volantes que, geralmente, eram feitas em uma única e pequena folha. Em meados do século XV, em Mogúncia, na Alemanha, Gutemberg criou a impressão por tipos móveis, fundamental para a difusão de livros e demais publicações impressas. Vejamos: “[...] em 1500 já existiam 73 tipografias em Itália, 50 no Sacro Império Romano-Germânico, 45 em França, quatro em Inglaterra e pelo menos vinte na Península Ibérica” (SOUSA, 2008, p. 70).

Rizzini (1998) observa que, inicialmente, a invenção de Gutemberg chamou a atenção e foi bem recebida pelo clero e por reis.

O mosteiro de Subiaco, a Sorbona e a abadia de Westminster acolheram os primeiros arribados a Roma, Paris e Londres. Carlos VII, da França, mandara espiar a nova arte em Mogúncia, e Luís XII, considerando o bem trazido pelos caracteres móveis, ‘cuja descoberta parece ser mais divina do que humana’, eximiu de certo imposto os impressores; Henrique VI, da Inglaterra, teria incumbido alguém de furtar o segredo da suposta oficina de Harlem; Isabel, de Castela, isentou de tributos tipógrafos e livros estrangeiros, nomeadamente certo Teodorico, por ter à sua custa introduzido a letra de forma ‘com o fito de enriquecer da bibliotecas do reino’; D. Manuel, de Portugal, agraciou os ‘emprimidores’ em geral. (RIZZINI, 1998, p. 117)

Entretanto, conforme aduz Rizzini (1998), o entusiasmo das classes dominantes encontrou limites, pois logo entenderam que a imprensa também poderia ser utilizada para questionar o *status quo*. Segundo Álvares (2004), até 1500 e após as guerras religiosas na Europa, como a Luterana, Calvinista e Anglicana, os segmentos detentores do poder (monárquico e religioso), restringiram o uso da imprensa aos avisos, gazetas e relações.

Marques de Melo (1973) afirma que o controle da atividade da impressão pelas classes dominantes foi feito a partir da concessão de privilégios para o uso da imprensa e pela

submissão à avaliação do material a ser impresso. Para ele, foi a Igreja, questionada em sua doutrina pelas reformas, quem primeiro lançou mão da censura prévia.

Alexandre XI vedou aos tipógrafos tirarem livros sem licença dos bispos ou das inquisições locais, sob pena de excomunhão. A tal castigo eclesiástico acrescentou Leão X em 1515 os civis de confisco, suspensão profissional e multa. Adriano VI e Clemente VII, este na bula *In Coena Dimini*, reiteraram e alargaram as medidas precedentes. (RIZZINI, 1998, p. 125-126).

A censura à impressão pode ter atrasado o desenvolvimento do jornalismo como instrumento de comunicação coletiva, como avalia Marques de Melo (1973), mas pelo que indica Álvarez (2004), não impediu a circulação de textos que questionavam o estado de coisas da sociedade naquela época.

En los más duros momentos del absolutismo, de la Inquisición y de las guerras de religión, en los siglos XVI y XVII, existieron movimientos y periódicos [políticos e de ativismo ideológico], naturalmente clandestinos, de oposición. La reforma Luterana marcó el camino. Lutero fue también en este sentido un genio y un maestro aceptó el oficio de escribir como una misión apostólica a las diferentes capas sociales (nobles, clérigos, campesinos) según el interés del momento. (ÁLVAREZ, 2004, p. 30)³

Ao observar o uso da impressão por Lutero, como instrumento para a contestação da Igreja Católica, Álvarez (2004) considera que, naquele tempo, os periódicos afetaram tanto a monarquia quanto o papado. O autor cita ainda como exemplo desse uso político do periodismo, pasquins editados na Holanda que circulavam em toda a Europa durante as Guerras Religiosas. Assim, para Álvarez, “[...] las publicaciones de cariz político se van convirtiendo en el eje de todo el movimiento liberal” (ÁLVAREZ, 2004, p. 30).⁴

É também nesse período que Sousa e Guillamet afirmam ter surgido aqueles que, por eles, podem ser considerados de fato os primeiros jornais⁵. O jornalismo noticioso teria surgido na Europa, entre os séculos XVI e XVII, com a publicação das gazetas, cujo pioneirismo seria francês. Sousa toma como referência desse tipo de publicação “o

³ Nos momentos mais duros do absolutismo, da Inquisição e das guerras de religião, nos séculos XVI e XVII, existiram movimentos e periódicos [políticos e de ativismo e de ativismo ideológico], naturalmente clandestinos, de oposição. A reforma Luterana marcou o caminho. Lutero foi também neste sentido um gênio e professor que aceitou o ofício de escrever como uma missão apostólica a diferentes estratos sociais (nobres, clérigos, camponeses) de acordo com o interesse do momento. (Tradução nossa)

⁴ As publicações de aspecto político vão se convertendo no eixo de todo o movimento liberal. (Tradução nossa)

⁵ Rizzini (1998), Guillamet (2004) e Sousa (2008) assinalam a existência, na China, do jornal oficial *King-Pao* ou *Pao*, que teria começado a ser editado na Idade Média. Os autores, entretanto, não convergem em relação à data de início da publicação, e não indicam se a folha chinesa teria influência no desenvolvimento do jornalismo no mundo. Marques de Melo (1973) afirma que há uma tendência dos estudiosos, como Rizzini, MacLuhan e Max Weber, de minimizar o fato de as técnicas de impressão terem sido aplicadas na difusão de conteúdo/informação antes da invenção de Gutemberg, seja na justificativa de não terem impacto no mundo ou pelo tipo de linguagem utilizada (ideogramas na China).

lançamento [na França] da *La Gazette Française*, de Marcellin Allard e Pierre Chevalier, em 1604” (SOUSA, 2008, p. 85). Já para Guillamet (2004) a data mais precisa para se indicar o provável surgimento do periodismo noticioso seria o ano de 1609, quando surgem, na Alemanha, os jornais *Aviso e Relation*. Segundo Guillamet, essas duas publicações tinham caráter informativo e eram distribuídas regularmente em períodos semanais.

Feito esse registro de natureza histórica, é importante observar, como o faz Álvares (2004), que o avanço do jornalismo ocorre na esteira da consolidação dos regimes liberais, entre as décadas de 1750 e 1880. José Javier Sanches Aranda (2004) atribuí à evolução da imprensa nesse período a intensidade das mudanças sociais, nas quais os jornais teriam assumido um papel político, na medida em que o próprio desenvolvimento da sociedade exigia dos periódicos o cumprimento dessa função.

É, pois, a partir da luta pela formação dos estados liberais que assinalamos a possibilidade levantada por Aranda, mesmo carente de um pouco mais de precisão, como observa o próprio autor, de que “[...] el periódico político fuel el representante del liberalismo revolucionario, que intentaba hacerse con el poder, mientras que el periódico de noticias lo fue del liberalismo conservador, instala en el poder” (ARANDA, 2004, p. 87)⁶.

A observação de Aranda sobre periódicos de cunho político encontra par, por exemplo, no jornal *Le Cri du Peuple* (O Grito do Povo), editado por Jules Vallès (jornalista, romancista e comunardo), em Paris, de 1871 a 1884, que expunha as contradições entre os interesses da burguesia e do proletariado na Comuna de Paris⁷. Em 6 de abril de 1871, ante a possibilidade das tropas prussianas marcharem sobre Paris contra a Comuna, Vállès publica no *Le Cri du Peuple* texto intitulado *É preciso escolher*.

A bandeira branca contra a bandeira vermelha: o velho mundo contra o novo! O último confronto! Quem triunfará, os sobrinhos de Hoche ou os netos de Catlhelineau?

Foi a bandeira branca a que cobriu os soldados infames! A bandeira vermelha é a que foi defendida por soldados honestos! [...]

[...] Que toda Paris se mobilize e que as mulheres sigam os homens, que as crianças sigam as mães, que os 92 da Comuna estejam no meio.

⁶ O periódico político foi o representante do liberalismo revolucionário, que estava tentando tomar o poder, enquanto o jornal de notícias era do liberalismo conservador, instalado no poder. (Tradução nossa)

⁷ Ato revolucionário do proletariado parisiense, a Comuna de Paris foi proclamada formalmente em 28 de março de 1871, e é reconhecida como primeiro governo da classe trabalhadora exercido diretamente pelos trabalhadores. A experiência da Comuna de Paris durou até maio daquele ano, quando, na Semana Sangrenta (22 a 28 de maio de 1871), o proletariado parisiense foi massacrado pela burguesia Francesa com o apoio das tropas prussianas, que marcharam livremente pela França até Paris.

Avante!
 Eles falavam de um punhado de vermelho! Aí está um milhão de cabeças!
 Avante! [...]
 [...] É preciso escolher: levante em massa, marcha sobre Versalhes; a inundação – ou então, se negocia com o mundo! PARIS LIVRE!
 É preciso escolher depressa.
 Versalhes prisioneira, ou Paris Livre!
 Afora isso, não há saída. [...]
 [...] Que seja tomada uma resolução suprema! Enquanto esperam, vigia, guardas nacionais de Paris! Vigia pela cidade!
 Não avanceis e não recueis! Sede soldados, os que podem ser heróis!
 Vigia e que a Comuna decida! (VALLÈS, 1992, p. 24-26)

Consideradas as contradições relacionadas à consolidação dos estados liberais, Aranda (2004) compreende que o desenvolvimento do jornalismo contribuiu para o avanço do reconhecimento da liberdade de imprensa na Europa – mesmo que dentro de um marco legal e político –, sendo a própria liberdade de imprensa a expressão de um desejo de implantação de uma sociedade liberal.

Conforme apontam Guillamet (2004), o fim da censura e o surgimento da liberdade de imprensa ocorreram inicialmente na Inglaterra, em consequência da Revolução Inglesa, mas avançou definitivamente por toda a Europa somente após a Revolução Francesa, com a declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que no seu artigo 11^o instituiu formalmente na constituição a liberdade de imprensa.

Ainda de acordo com Guillamet, o jornalismo é impulsionado na Europa no início do século XIX, com o avanço do liberalismo e a partir da instauração da liberdade de imprensa: “[...] el establecimiento de la libertad de imprenta, cuya extensión más lenta y escalonada – Inglaterra, 1695; Estados Unidos de América, 1786; Francia 1789; España, 1810 – es paralela al progreso de liberalismo político y económico” (GUILLAMET, 2004, p. 43)⁹.

No entanto, Aranda (2004) observa que a consolidação da liberdade de imprensa no velho continente não foi pacífica e nem necessariamente um fenômeno revolucionário, configurando-se, de acordo com o autor, ao modo burguês.

En este sentido, en el terreno político se suele hablar de un liberalismo censitario, de minorías que detentan la representación según un criterio de tipo económico, de cuánto se paga en impuestos, qué es lo que da opción al derecho de elegir y de ser

⁸ Art. 11^o. A livre comunicação das idéias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>.

⁹ [...] o estabelecimento da liberdade de imprensa, cuja extensão mais lenta e gradual – Inglaterra, 1695; Estados Unidos da América, 1786; França 1789; Espanha, 1810 – é paralelo ao progresso do liberalismo político e econômico. (Tradução nossa)

elegible. Así, se fue consolidando una libertad entendida al modo liberal burgués, que permitía un orden compatible con algunos de los principios revolucionarios. (ARANDA, 2004, p. 84)¹⁰.

O instrumento adotado para essa prática censitária, segundo expõe Aranda (2004), foi a criação do depósito prévio de uma quantia ao estado, que era aplicada apenas a jornais de cunho político. Para o autor, essa medida tinha o objetivo de inibir o surgimento de periódicos de oposição ao governo, uma vez que eles não conseguiriam reunir recursos financeiros para serem publicados. Entretanto, tal medida não impediu que esses periódicos circulassem na clandestinidade, Aranda (2004, p. 85)¹¹ : “ante la hipocresía de la proclamação de una libertad sólo posible para algunos”.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS ORIGENS DO JORNALISMO NO BRASIL

As transformações sociais em curso no velho mundo tiveram impacto nas colônias europeias, como as da América Latina, possibilitando o surgimento e/ou o fortalecimento de movimentos pela autonomia das colônias, caracterizado, geralmente, pela insatisfação dos colonizadores com a metrópole, sem que necessariamente o objetivo fosse a instalação de regimes progressistas. Com o desenvolvimento das colônias e a tensão entre os interesses da burguesia e do velho regime, como afirma Eric Hobsbawm (2005), nas décadas de 1770 e 1780, foram criadas as condições para a multiplicação dos conflitos nas colônias.

É também no século XVIII, como observa Patricio Bernedo (2004) que estão situadas as primeiras iniciativas do jornalismo na América Latina, ligadas aos interesses da coroa espanhola, cujo intuito era fortalecer os vínculos com suas colônias. Alinhadas a esse objetivo, o autor registra a circulação no vice-reino de Lima, em 1715, da *La Gaceta de Lima*, nominada *Gazeta de Lima* a partir de 1744, editada até a década de 1790, e no vice-reino do México, em 1722, a publicação da *La Gaceta de México y Noticias de Nueva España*, que passou a ser chamada de *Gazeta de México* em 1739.

Ao tomarmos como referência as formulações de Bernedo (2004) nota-se que, em 1808 – com a intervenção de Napoleão na Espanha e com o início da Guerra de

¹⁰ Nesse sentido, no terreno político costuma-se falar de um liberalismo censitário, formado por minorias que detêm representação segundo o critério econômico, como o quanto é pago em impostos, que dá a opção ao direito de eleger e ser elegível. Assim, consolidou-se uma liberdade entendida na via liberal burguesa, que permitia uma ordem compatível com alguns dos princípios revolucionários. (Tradução nossa)

¹¹ Frente à hipocrisia da proclamação de uma liberdade só possível para alguns.

Independência Espanhola, na qual foram organizadas, pelos espanhóis resistentes, juntas provinciais e autônomas –, o jornalismo começou a se desenvolver na América Latina, pois os grupos crioulos, a exemplo do que o ocorria na metrópole, passaram a se organizar politicamente agindo de forma autônoma. “Fueron ellos [os crioulos] quienes tomaron la palabra como portavoces del pueblo – entendido como una comunidad política –, y por esta vía comenzaron a romper el tradicional esquema existente para generar publicaciones en América [...]” (BERNEDO, 2004, p. 138)¹².

Essa mudança possibilitou, como observa Bernedo (2004), o surgimento de vários manuscritos promovidos pelas elites crioulas, dos quais a maioria era anônima, que questionavam a relação entre a colônia e o reino. Já nos últimos anos da ocupação francesa na Espanha, em 1810, a liberdade de imprensa foi consagrada na cidade espanhola de Cádiz, tendo como consequência sua aplicação nos vice-reinos da Venezuela, Nova Granada, Chile, Quito e do Rio da Prata, contribuindo para as instalações de prelos nesses países, conforme aponta Bernedo (2004).

Assim como ocorreu na relação da Espanha com seus vice-reinos na América Latina, as Guerras Napoleônicas influíram diretamente para o desenvolvimento do jornalismo no Brasil, com a chegada da corte joanina, em 1808, na colônia, mesmo que a atividade de impressão não tenha sido uma das preocupações de Dom João na retirada da família real de Portugal. Foi por ordem de Antônio de Araújo Azevedo, posteriormente Conde da Barca, que uma tipografia ainda desmontada seguiu a bordo da Medusa, uma das embarcações da esquadra portuguesa, que tinha como destino a colônia brasileira. (MARQUES DE MELO, 1973; MOREL; BARROS, 2003; RIZZINI, 1988; SODRÉ, 1999).

Antes da chegada da corte joanina ao Brasil, registra-se iniciativas para a utilização de prelos no Recife, em 1706, Rio de Janeiro nos anos 1746/1747¹³ e Vila Rica, em 1807 (MARQUES DE MELO, 1973; RIZZINI, 1988; SODRÉ, 1999). Marques de Melo (1973) aponta, ainda, tentativas de se manter imprensas no Recife, pelos holandeses em 1642, no Paraná em 1700, por jesuítas espanhóis, e no ano de 1770, em Salvador, que seria

¹² Foram eles [os crioulos] quem tomaram a palavra como porta-vozes do povoado – entendido como uma comunidade política –, e por esta via começaram a romper o tradicional esquema existente para gerar publicações na América.

¹³ Rizzini (1988) e Sodré (1999) indicam que essa tipografia foi instalada no Rio de Janeiro por Antônio Isidoro da Fonseca em 1746. Já Marques de Melo (1973) considera o ano de 1747. Foi nesse ano, de acordo com Rizzini (1988) e Sodré (1999), após ordem régia proibindo tipografias no Brasil, que a tipografia de Antônio Isidoro da Fonseca foi fechada.

destinada à produção de cartas de jogar e não à tiragem de jornais ou qualquer outra publicação do gênero.

A inexistência de iniciativas mais duradouras de instalação de tipografias no Brasil, no entanto, não impediu a circulação, mesmo que tímida, de alguns periódicos no país vindos de Portugal antes da corte joanina se instalar na colônia, como a *Gazeta de Lisboa*, a partir de 1778, conforme observam Marco Morel e Mariana Monteiro de Barros (2003), que registram ainda quinze jornais vindos da metrópole no governo do marquês de Pombal (1667 a 1704). Por outro lado, Rizzini (1998) afirma que no período do ministério do marquês de Pombal não circularam na colônia impressos de caráter noticiosos e sim publicações de pouco valor informativo.

Em junho de 1808, começou a circular no Brasil o *Correio Brasiliense* fundado por Hipólito da Costa, que era editado em Londres e financiado pelo capital inglês, como afirma Marques de Melo (2012). Três meses depois, em setembro de 1808, foi publicada a primeira edição da *Gazeta do Rio de Janeiro*, produzida na oficina da Impressão Régia, que havia sido fundada em maio daquele ano, tendo entre suas atribuições a incumbência de “examinar os papéis e livros que se mandassem publicar e fiscalizar que nada se imprimisse contra a religião, o governo e os bons costumes” (Instruções *apud* Rizzini, 1988, p. 317).

Ao observarmos essa instrução da corte joanina, vemos que com o primeiro jornal oficial formalizou-se também a censura. Marques de Melo (2012) pondera, no entanto, que por ser produzido em Londres o *Correio Brasiliense* estaria livre do exame prévio de seu conteúdo antes de sua publicação. Entretanto, como assinala Sodré (1999), o jornal de Hipólito da Costa foi alvo de perseguição da corte. É provável que essa ação contra o *Correio Brasiliense* tenha relação com o fato de o seu fundador ter sido um monarquista constitucional, como observa Rizzini (1988) e, na avaliação de Nelson Werneck Sodré (1998) ter defendido ideias liberais, mesmo não tendo se manifestado a favor da independência do Brasil.

Afora as controvérsias sobre a circulação ou não de jornais no Brasil antes de 1808 – como vimos em Morel e Barros (2003) e Rizzini (1988), incluindo a questão levantada por Marques de Melo (2012) quanto a Hipólito da Costa ter sido ou não o primeiro jornalista brasileiro (pergunta que Marques de Melo [2012] diz permanecer sem resposta) –, parece-nos mais apropriada à reflexão sobre o contexto histórico das origens do jornalismo em território

brasileiro, a avaliação de Morel e Barros (2003) de que a imprensa, entendida aqui enquanto o conjunto de práticas e meios utilizados para a difusão de informação de natureza jornalística, desenvolve-se no país com a consolidação da opinião pública.

É interessante sublinhar uma especificidade nem sempre destacada: o surgimento da imprensa no Brasil acompanha e vincula-se a transformações nos espaços públicos, à modernização política e cultural do Estado nacional. Do ocaso do Antigo Regime, passando pela recepção do **ideário liberal**, surgem os espaços da liberdade de imprensa que, embora não seja causa, vai compor e interferir no quadro da separação com Portugal e da edificação da ordem nacional. (MOREL; BARROS, 2003, p. 7, grifo nosso)

Morel e Barros (2003) tomam o surgimento do movimento pela independência do Brasil, a partir de 1820, como marco para a consolidação da opinião pública, abrindo campo para o desenvolvimento do jornalismo no país. Por mais que, de fato, nesse período tenha ocorrido um aumento significativo na publicação de jornais por todo território brasileiro, não podemos deixar de lado as considerações de Sodré (1999) sobre a chamada imprensa áulica, considerada por ele a fase proto-histórica do jornalismo do país, e da qual a *Gazeta do Rio de Janeiro* seria o marco.

Para o historiador, por estar em declínio “O absolutismo luso precisava, agora, defender-se. E realizou a sua defesa em tentativas sucessivas de periódicos, senão numerosas” (SODRÉ, 1999, p. 29), editados e até mesmo financiados pela corte com o objetivo de divulgar suas ideias e combater aquelas que lhe eram contrárias, como as liberais defendidas por Hipólito da Costa no *Correio Brasiliense*. Entre esses jornais, produzidos no exterior ou no Brasil, Sodré (1999) documenta publicações como as *Reflexões sobre o Correio Brasiliense* (1809), *A Idade de Ouro do Brasil* (1811), *O Investigador Português* (1811), que posteriormente criticaria a política de Dom João, como faziam, por exemplo, *O Espelho* (1814) e *O Campeão Português*, provavelmente surgido entre 1811 e 1818.

Apesar desses registros, o pouco tempo de circulação que essas publicações tiveram, por serem em parte impressas fora do país ou pela tiragem irregular em função da falta de condições materiais (inexistência de tipografias, como vimos), aliado à falta de condições políticas em função das iniciativas da corte joanina para inibir a publicação de jornais, é que, para Sodré (1999), até o surgimento das condições materiais e políticas, pode ser uma imprecisão considerar a chamada imprensa áulica como imprensa brasileira.

É, portanto, em consequência da Revolução Liberal do Porto, em 1820, cujo governo provisório instituiu a liberdade de imprensa no dia 21 de setembro daquele ano,

mesmo tendo sido nomeada uma Comissão de Censores (SOUSA, 2009) que, em 2 de março de 1821, foi decretado o fim da censura prévia no Brasil. Todavia, Rizzini (1988) observa que o decreto promulgado pelo governo do Rio de Janeiro retirou a censura prévia dos manuscritos, mas passou a aplicá-la nas provas tipográficas. Entretanto, ainda de acordo com Rizzini (1988), após a publicação desse decreto e uma vez jurada no Brasil as bases da Constituição pelas Cortes de Lisboa, a censura prévia teria sido de vez abolida no país, até o segundo reinado, tendo reaparecido em episódios da República¹⁴.

Com o fim da censura, começaram a surgir tipografias no Brasil, como a Nova Tipografia e a Moreira e Garcez, instaladas no Rio de Janeiro, em 1821. No ano seguinte, o da independência do Brasil (1822), surgem as oficinas de Silva Porto e Cia, de Santos e Sousa, do *Diário do Rio de Janeiro* e de Torres e Costa, conforme registra Sodré (1999), para quem a instalação de oficinas tipográficas no país constitui parte da base material para o avanço do jornalismo no território nacional. Rizzini (1988) aponta ainda a existência de tipografias no Pará, Maranhão, Pernambuco e Baía, sendo que, de acordo com ele, na província mineira não foram impressos periódicos.

Com a Revolução Liberal do Porto, o movimento pela independência do Brasil passa a ganhar força, tendo como uma de suas consequências, entre 1821 e 1822, o surgimento de jornais no país como o *Diário Constitucional* (Bahia – 1821), *Revérbero Constitucional Fluminense* (Rio de Janeiro – 1821) e a *Sentinela da Liberdade na Guarita de Pernambuco* (Recife – 1822)¹⁵, que veiculavam ideias emancipadoras, e publicações como o *Semanário Cívico* (Bahia – 1821), *O Conciliador do Maranhão* (Maranhão – 1821), *O Relator Verdadeiro* (Recife – 1822), alinhados ao governo, conforme documenta Sodré (1999).

Ao analisarem o surgimento da imprensa no Brasil no século XIX, Morel e Barros (2003) caracterizam a produção de jornais no período da independência como artesanal, por serem produzidas por no máximo duas pessoas e depois enviadas às tipografias, sendo em muitos casos ali mesmo vendidos, e observam:

¹⁴ O estudo de Rizzini compreende os anos de 1500 a 1822, com a observação feita sobre a República, e assim não inclui o período da ditadura militar, no qual foi exercida a censura e perseguição a jornais opositores e críticos ao regime militar.

¹⁵ Segundo Sodré (1999), fundada por Cipriano Barata a(s) Sentinela(s) mudava de nome de acordo com o local no qual aparecia, coincidindo ainda com as prisões para as quais seu criador era levado. Barata, de acordo com o autor, foi preso mesmo tendo imunidade após ter sido eleito pela Bahia para a Constituinte.

Outra característica da primeira geração da imprensa brasileira era a veemência da linguagem. Havia, é certo, órgãos mais bem-comportados, que se pretendiam apenas noticiosos, geralmente no campo econômico ou literário. Mas **a imprensa como instrumento político, de convencimento, revelando as paixões e conflitos, preponderava – fosse conservadora ou contestadora, exaltada ou moderada.** O estilo panfletário, pasquineiro, dava a tônica, independentemente da coloração política. Por isso tudo, a imprensa da primeira metade do século XIX no Brasil privilegiava o *doutrinário*, o propagandístico, em detrimento do *factual* e decisivo. (MOREL & BARROS, 2003, p. 49, grifo nosso)

É, pois, após os conflitos pela independência do Brasil, a ascensão e o fim do Império (incluído o período regencial) e a proclamação da República, que, segundo Sodré (1999), a imprensa brasileira passa a incorporar tecnologias capazes de alterar sua forma de produção de artesanal para industrial. Ainda de acordo como o autor, em 1895 aparece no Brasil o primeiro prelo *Derriey*, italiano, com capacidade de imprimir 5 mil jornais por hora. Nesse mesmo ano, o *Jornal do Brasil* passa a imprimir seus clichês por zincografia¹⁶. Ainda em 1895, o jornal *A Notícia* utiliza, pela primeira vez, o serviço telegráfico para a apuração de uma reportagem, publicando notícia sobre a Guerra de Independência Cubana.

No período em que a empresa jornalística começa a se consolidar enquanto grande imprensa (transição da imprensa de artesanal para industrial), até então, destacam-se nos jornais a literatura publicada por meio de folhetins, sendo que os periódicos e o jornalismo eram vistos por literatos como Olavo Bilac, Artur Azevedo, Raul Pederneiras e Paulo Barreto como um meio de obter reconhecimento e de ganhar algum dinheiro, como assinala Sodré (1999). Em contrapartida, os jornais incrementavam suas vendas com a curiosidade do público que aguardava a publicação de um novo ‘episódio’ em suas páginas.

No interior das mudanças na produção dos jornais, Sodré (1999) observa ainda a generalização das relações capitalistas na grande imprensa. A venda de informação implicou na exigência de mudanças nos periódicos.

Tais alterações serão introduzidas lentamente, mas acentuam-se sempre: a tendência ao declínio do folhetim, substituído pelo colunismo, e pouco a pouco, pela reportagem; a tendência para a entrevista, substituindo o simples artigo político; a tendência para o predomínio da informação sobre a doutrinação; o aparecimento de temas antes tratados como secundários, avultando agora, e ocupando espaço cada vez maior, os policiais com destaque, mas também os esportivos e até os mundanos. Aos homens de letras, a imprensa impõe, agora, que escrevam menos colaborações assinadas sobre assuntos de interesse restrito do que o esforço para se colocarem em condições de redigir objetivamente reportagens, entrevistas, notícias. (SODRÉ, 1999, p. 296-297)

¹⁶ O clichê é uma placa de metal na qual eram impressas as páginas de jornal. A zincografia é a impressão na qual se utiliza uma placa de zinco.

Portanto, com a transição da imprensa artesanal para a industrial, no final do século XIX e início do século XX, ocorrida no interior da expansão das relações capitalistas no país, “A imprensa, no início do século, havia conquistado seu lugar, definido sua função, provocado a divisão do trabalho em seu setor específico, atraído capitais” (SODRÉ, 1999, p. 275). Essa divisão do trabalho, mesmo que incipiente dada a falta de profissionalização da atividade do jornalista naquele período, já apresentava os sinais das contradições entre proprietários e os trabalhadores dos jornais, incluindo aí as contraposições entre os jornalistas e repórteres no exercício de suas funções nas redações dos jornais.

Com o desenvolvimento da grande imprensa e em meio às contradições relacionadas à consolidação da empresa jornalística, Gustavo de Lacerda, repórter de O Paiz, que “[...] não escondia as suas revoltas contra a distinção que, naquela época, se procurava fazer entre redactores e reporters [...]”¹⁷ (ABRANCHES, 1938, p. 5), passou a defender a criação de uma associação de jornalista que, entre outras funções, ocupar-se-ia da formação do jornalista.

O jornal, bradava elle entusiasmado, faz a paz e faz a guerra; e o **reporter**, se não é já, virá a ser em toda a parte um grande jornalista. Para que o humilhávamos entre nós? ‘Eduquemol-o, concluía enlevado pelo seu sonho empolgante: e, para isso, quando nos organizarmos em um centro poderoso de acção, teremos a nossa **Escola Profissional** dentro da **CASA DO JORNALISTA**’ (ABRANCHES, 1938, p. 7, grifos do autor)

A Associação de Imprensa, posteriormente denominada Associação Brasileira de Imprensa (ABI), foi fundada no dia 8 de abril de 1908, na sala da Caixa Beneficente dos Empregados do jornal O Paiz, sendo Gustavo Lacerda conclamado seu primeiro presidente. O primeiro esboço da Escola de Jornalistas provavelmente foi elaborado no terceiro ano de existência da ABI, conforme pudemos observar em Abranches (1938). Entretanto, o curso de jornalismo só viria a ser instituído no sistema de ensino superior do país por meio do decreto-lei 5.480, de 13 de maio de 1943, como veremos no próximo capítulo.

1.2 O JORNALISMO COMO PRODUTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Na medida em que buscamos contextualizar as origens históricas do periodismo, compartilhamos do ponto de vista de Adelmo Genro Filho, que compreende “[...] o jornalismo como fenômeno histórico-social concreto e não apenas como organização formal

¹⁷ Nessa fase do jornalismo, os repórteres apuravam os fatos e as informações referentes a eles, para depois reportá-los aos redatores que, a partir desse relato, redigiam as matérias que seriam publicadas nos jornais.

da linguagem que manifesta conteúdos explícitos ou implícitos [...]” (GENRO FILHO, 2012, p. 20).

Ainda de acordo com Genro Filho (1989), na segunda metade do século XIX, como consequência da expansão mundial do capitalismo, o jornalismo passou por significativas mudanças tanto na circulação dos jornais, em função dos avanços tecnológicos, quanto no seu conteúdo. “Até então o jornalismo era um instrumento nas lutas sociais e políticas, identificado com os partidos, difusor de opiniões, escritos em estilo literário, que apenas reservava espaço para a informação” (RANGEL, 1981, *apud* GENRO FILHO, 2012, p. 173).

Como já observado, o *Le Cri du Peuple* (Grito do Povo), editado por Jules Vallés, é exemplo desse periodismo praticado na metade do século XIX. Vejamos trecho do artigo de Vallés, intitulado *A Comuna*, publicado em 26 de maio de 1884.

Eles crêem que a enterraram, amortalhada em uma camisa de federado.
Ela ressuscita, e aí está, renascendo em meio a coroas e flores.
Nós que fomos da grande revolta, nós os sobreviventes da tempestade, nós estaremos lá – os filhos ou viúvas daqueles que morreram também estão! [...]
[...] É a marcha para frente de seu exército que, fulminado há treze anos, irá se reorganizar sobre o mesmo território onde correu o mais puro sangue de suas veias. É neste solo fertilizado pela hecatombe que se fala de assentar no chão plantas e arbustos, que serão as fronteiras verdes e vivas do pedaço de terra que queremos transformar na pátria dos nossos mortos.
Talvez proibam essa invasão, aqueles que não souberam deter a outra. Mas não arrancarão a idéia que se enraizou no cérebro dos pobres e que os impele à greve próxima: greve da carne para máquina, greve da carne de canhão. [...] (VALLÈS, 1992, p. 49-50)

Na análise de Genro Filho (1989), o jornalismo informativo – tipificado pelo que ele considera como uma ideologia da objetividade, surgida em contraposição a um conteúdo noticioso caracterizado pelo estilo literário e opiniões dos jornalistas – desponta no seio das contradições da sociedade capitalista, marcada, na segunda metade do século XIX, pela tensão entre igualdade formal e a desigualdade real, cidadania real e cidadania imaginária, e pela necessidade da classe dominante, a burguesia, de universalizar suas ideias.

Por um lado, o jornalismo vem suprir necessidades profundas dos indivíduos e da sociedade que, teoricamente, independem das relações mercantis e capitalistas, embora tenham sido necessidades nascidas de tais relações e determinadas por elas. Não se trata, então, de carências meramente subjetivas ou ideológicas dos indivíduos que, através do jornalismo, teriam reforçada sua “condição imaginária” de cidadania. Por outro lado, em virtude do caráter de classe da sociedade burguesa, o jornalismo cumpre uma tarefa que corresponde aos interesses de reprodução objetiva e subjetiva da ordem social. (GENRO FILHO, 2012, p. 179-180).

Portanto, o jornalismo surge e se estabelece como uma atividade profissional no interior do desenvolvimento da sociedade moderna e da consolidação do capitalismo, sendo assim expressão da própria sociedade capitalista, suas ideias e contradições de classe.

É essa contradição que forma a base histórica para que o jornalismo seja um fenômeno ambivalente, já que esse conflito [cidadania real e imaginária] atravessa a lógica jornalística. É esse fenômeno que autoriza pensar num jornalismo informativo feito sob uma ótica de classe oposta e antagônica à ótica burguesa, assim como abre brechas para certas **posturas críticas** à ordem burguesa nos veículos controlados pelas classes dominantes. Esse último aspecto depende, não apenas da capacidade teórica e técnica do jornalismo, da sua ideologia e talento, mas também de uma dupla relação de forças: a luta política interna na redação e a luta mais ampla - e fundamental - pela influência e o controle sobre os meios de comunicação (GENRO FILHO, 2012, p. 180, grifo nosso).

Não cabe a este trabalho instalar uma discussão sobre o controle e a socialização dos meios de comunicação. O que se pretende aqui, com a referência a Genro Filho, é fixar o papel do jornalismo na sociedade, a fim de problematizar a formação crítica do jornalista, dada a possibilidade de posturas críticas do jornalista no exercício de sua atividade profissional em contraposição às ideias da classe dominante, conforme aponta Genro Filho.

O exercício do jornalismo em contraposição ao estado de coisas de uma sociedade pode ser observado, por exemplo, no papel desempenhado pela imprensa alternativa no Brasil durante o período da ditadura militar, quando, de acordo com Bernardo Kucinski, “[...] entre 1964 e 1980, nasceram e morreram cerca de 150 periódicos que tinham como traço comum a oposição intransigente ao regime militar” (KUCINSKI, 1991, p. 5). Exemplos dessa oposição aos militares são os jornais Movimento, Opinião, O Sol, Binômio e Resistência, que sofreram com a censura e dois quais alguns jornalistas foram perseguidos pela ditadura militar por suas críticas ao modelo de estado vigente no Brasil naquela época.

É, pois, dada a dimensão histórico-social do jornalismo e a possibilidade de posturas críticas do jornalista em relação à realidade que o cerca, na qual “[...] a totalidade é a histórica como autoprodução humana, totalidade que se abre em possibilidades cuja concretização depende dos sujeitos” (GENRO FILHO, 2012, p. 45), que pretendemos, a seguir, abordar a formação crítica do jornalista.

CAPÍTULO 2 – ENSINO DO JORNALISMO NO BRASIL

Em 1869, surgia nos Estados Unidos da América (EUA) a primeira iniciativa voltada ao ensino superior de jornalismo. O general Lee, então reitor do Washington College (atualmente Washington e Lee University), havia reservado na instituição “cinquenta lugares gratuitos para moços destinados à imprensa” (RIZZINI, 1953, p. 5).

Entretanto, a proposta não avançou, tendo sofrido resistência de proprietários de jornais e periodistas que contestavam a ideia de criação do curso de jornalismo, sob o argumento de que os profissionais da área aprenderiam a profissão nos próprios locais de trabalho, as redações dos jornais. Sobre essa reação contrária ao ensino universitário do jornalismo, Rizzini observa:

A resistência dos meios de imprensa dos Estados Unidos ao ensino jornalístico tinha que ceder ao contacto da evidência e à pressa do progresso. No fim do século passado [XIX], ao acender-se a disputa sobre aquele ensino, era já marcante o desenvolvimento dos jornais, desde sessenta anos antes impelidos pela industrialização das manufaturas e dos transportes, por numerosos inventos e melhoramentos no campo das artes gráficas, e também pelo arrôjo de novos profissionais, notadamente Gordon Bennett, o fundador do “New York Herald”, cujos processos de ganhar leitores e dinheiro assinalaram o berço do que depois se chamou de imprensa amarela¹⁸ (RIZZINI, 1953, p. 6).

Antes de a primeira escola de jornalismo ser finalmente criada, em 1908, na Universidade de Missouri, que já havia tentado sem sucesso instalar o curso em 1898 (RIZZINI, 1953), a defesa da criação de cursos de jornalismo nas universidades passou a contar com o apoio de Joseph Pulitzer, diretor proprietário do ‘New York Word’. Em 1903, conforme relata Rizzini (1953), após ter proposto uma doação de US\$ 2 milhões à Universidade de Harvard para a criação da escola de jornalismo, Pulitzer decide não repassar a verba à instituição por divergir do currículo proposto pelo reitor Charles William Eliot, cujas disciplinas, do ponto de vista do jornalista, teriam um aspecto mais tecnicista, vejamos: “1, Administração (organização dos cargos e funções do jornal); 2, Administração (oficinas); 3. Legislação; 4. Ética; 5. História da Imprensa; 6, Forma literária do jornal; 7, Revisão das matérias gerais em conformidade com o jornalismo” (RIZZINI, 1953, p. 22).

Em 1904, Pulitzer publica artigo intitulado *The College of Journalism*, na *The North American Review*, no qual contestava o discurso de que os jornalistas dependiam

¹⁸ O termo imprensa amarela, usado para caracterizar o jornalismo de tipo sensacionalista, surgiu no final do século XIX. Nesse período Joseph Pulitzer, proprietário do *New York Word*, protagonizou com William Randolph Hearst, dono do *The New York Journal*, uma disputa comercial por leitores valendo-se do gênero socialista. Posteriormente, Pulitzer passou a defender a criação de escolas jornalistas.

apenas de sua aptidão natural para ingressar na profissão e que teriam condições de aprender a atividade só por meio da prática, nas redações dos veículos. “This last [erros dispensiosos para o aspirante à profissão] is the process by which the profession of journalism at present obtains its recruits. It works by natural selection and the survival of the fittest, and its failures are strewn along the wayside” (PULITZER, 1904, p. 642).¹⁹

No artigo, Pulitzer defende que toda a inteligência deveria ser desenvolvida. Ele observa ainda que em uma redação os periodistas não tinham tempo e nem inclinação para ensinar a um repórter o básico da profissão de jornalista. Em sua concepção, o curso de jornalismo deveria ser anticomercial, privilegiando o conhecimento e a cultura. “I wish to begin a movement that will raise journalism to the rank of a learned profession, growing in the respect of the community as other professions far less important to the public interests have grown” (PULITZER, 1904, p. 657)²⁰.

Em 1912, um ano após a morte de Pulitzer, tiveram início as atividades da Escola de Jornalismo de Columbia, criada com o apoio dele, que doara os recursos antes destinados à criação do curso na Universidade de Harvard. Entretanto, como observa Rizzini (1953) – num período em que a procura por bons jornalistas superava a oferta e atendia os interesses do Estado – foi o currículo do curso de jornalismo da Universidade de Missouri que passou a ser visto como uma referência para outras iniciativas na área. Tal currículo “[...] compunha-se de: língua e literatura; política; sociologia; história geral; história pátria; economia; história e princípios de jornalismo; legislação de imprensa; administração de jornal (*newspaper publishing*); e publicidade” (RIZZINI, 1953, p. 26).

Marques de Melo (1974) considera que as iniciativas de instalação de cursos de jornalismo nos EUA tiveram uma repercussão imediata no Brasil. De fato, como vimos, coincidência ou não, em 1908, mesmo ano de criação da escola de jornalismo da Universidade Missouri, foi fundada a ABI, que tinha entre seus objetivos a criação de uma escola profissional, cujo um dos objetivos era por fim ao tratamento diferenciado dado a repórteres e jornalistas, como idealizava o fundador da associação, Gustavo de Lacerda.

¹⁹ Esse último [erros dispensiosos para o aspirante à profissão] é o processo pelo qual a profissão de jornalismo atualmente obtém seus recrutas. Ele funciona por seleção natural e a sobrevivência do mais forte, e suas falhas estão espalhadas ao longo do caminho.

²⁰ Desejo iniciar um movimento que elevará o jornalismo à categoria de uma profissão erudita, crescendo no respeito da comunidade, à medida que outras profissões muito menos importantes para os interesses públicos crescem.

Em 1918, a ABI realizara o 1º Congresso Brasileiro de Jornalistas, no Rio de Janeiro, no qual foram aprovadas as diretrizes para a criação da escola de jornalismo da associação, que expressava a seguinte compreensão sobre a formação do periodista:

Segundo o regulamento estabelecido para a Escola de Jornalismo, onde havia idéias colhidas nas organizações norte-americanas, o curso geral seria de três anos, além de um curso vestibular de dois anos, que são de preparo para a matrícula no instituto. (...) A Escola de Jornalismo, que não queria ser oficial, que não faria doutores nem bacharéis, mas que se propunha unicamente a propinar a seus alunos o ensino de matérias julgadas essenciais à prática da profissão cuidando da cabeça e das mãos dos estudantes, com a teoria necessária e a prática das artes de gravar. (Sá, 1955, *apud* MARQUES DE MELO, 1974, p. 16).

Ao levarmos em conta a referência acima, a nosso ver, pode-se considerar que a formação do jornalista proposta na escola da ABI, que não foi levada adiante, tenderia a um perfil técnico-instrumental, na medida em que não pretendia formar nem bacharéis e nem doutores, limitando-se ao ensino de matérias práticas, entendidas como essenciais ao exercício da profissão, em prejuízo de uma formação teórica mais ampla, capaz de articular as habilidades e competências do jornalista.

Em 1935, com a criação da UDF pelo educador Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Brasil, no período em que o Rio de Janeiro era a capital do país, foi instituído o primeiro curso de jornalismo em território nacional. Na avaliação de Marques de Melo, a orientação do curso instituído por Anísio Teixeira tinha uma perspectiva diferente da orientação então adotada pela ABI, uma vez que o “enfoque assemelhava-se muito mais às experiências européias, cujas diretrizes buscavam valorizar a formação humanística do profissional, inculcando-lhe também os valores éticos” (MARQUES DE MELO, 1974, p. 17).

Entretanto, nos dois primeiros anos do Estado Novo (1937-1946), com a publicação do Decreto-Lei 1.063, de janeiro de 1939, que transferiu os estabelecimentos de ensino da UDF para a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, o curso de jornalista criado por Anísio Teixeira foi extinto (Marques de Melo, 1974). Quatro anos depois, por meio do decreto-lei 5.480, de 13 de maio de 1943, o Governo Vargas instituiu o curso de jornalismo no Brasil, que passaria a funcionar na Faculdade Nacional de Filosofia em cooperação a ABI, atendendo assim, segundo Marques de Melo (1974), a apelos da própria associação.

Em 1934, ainda de acordo com Marques de Melo (1974), Vitorino Castelo Branco, com o apoio da Associação dos Profissionais de Imprensa de São Paulo, tentou promover o primeiro Curso Livre de Jornalismo no país, tendo sido denunciado pelo sindicato

dos jornalistas ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) – órgão do governo, criado por Getúlio Vargas em 1939, sendo um instrumento de censura e propaganda do Estado Novo –, sob a alegação de que a iniciativa teria fins puramente comerciais. “[...] essa significou a primeira reação dos setores profissionais e empresarias ao ensino de jornalismo, o que persistiria depois, também em relação aos cursos oficiais” (MARQUES DE MELO, 1974, p. 18).

Apesar de instituído formalmente em 1943, somente três anos depois, com a publicação do decreto 22.245, de 6 de dezembro 1946, que o primeiro currículo do curso de jornalismo foi definido. No ano seguinte, conforme idealizado por Cásper Líbero, dono do vespertino *A Gazeta*, foi criado o curso de jornalismo da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma vez que, de acordo com a legislação, o ensino na área deveria ser vinculado às faculdades de filosofia.

Na avaliação de Marques de Melo (1974), naquele período já havia maior aceitação dos cursos de jornalismo tanto em função de campanha desenvolvida pela ABI ao longo dos anos, quanto pela mudança da percepção dos próprios empresários em relação ao curso, como Cásper Líbero. Depois de 1958, com a publicação do decreto 43.839, que conferiu autonomia ao ensino de jornalismo, foi criada a Faculdade de Jornalismo Cásper Líbero, conforme desejo manifestado em seu testamento por Cásper Líbero, falecido em agosto de 1943.

2.1 CURRÍCULOS E DIRETRIZES CURRICULARES DE JORNALISMO

Como vimos, o curso de jornalismo foi instituído formalmente no sistema de ensino superior do país por meio do decreto-lei 5.480, de 13 de maio de 1943. Em cumprimento ao artigo 5º do referido decreto, que normatizava a estrutura do curso, condições de matrícula e regime escolar, foi publicado, em dezembro de 1946, o decreto 22.245, no qual se definia a seriação de disciplinas (artigo 2º), o tempo de conclusão em três anos e as seguintes sessões para o curso: formação, aperfeiçoamento e extensão cultural, sendo formalizado assim o primeiro currículo do curso de jornalismo.

Em 1962, já com a autonomia das escolas de jornalismo, foi implementado o primeiro currículo mínimo do curso de jornalismo, conforme parecer 323, de 16 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE). Esse documento problematizava a seguinte questão: “a tendência geral é a de que o curso de jornalismo compreenda não só a formação

dos profissionais da imprensa, mas também a dos que praticam a divulgação no rádio e na televisão” (DOCUMENTA, 1962, p, 77). Vale observar que no decreto 24.719, de março de 1948, que alterou a redação do artigo 2º do decreto 22.245, de 1946, constava a disciplina de radiodifusão e, incluía, pela primeira vez, publicidade junto com organização e administração de jornal, essas duas últimas disciplinas existentes no currículo desde 1946.

Seguindo a tendência do parecer CFE 323/1962, com a influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (CIESPAL)²¹ – que defendia uma base ampla de conhecimento e treinamento técnico para o curso de jornalismo, articulados pelos aspectos fenomenológico, instrumental e cultural –, o parecer 984/65 do Conselho de Ensino Superior (CES), aprovado em 19 de março de 1966, considerava, para além dos jornais diários, o jornalismo ilustrado, periódico, radiofônico, televisionado, cinematográfico, publicitário e de relações públicas, como alguns dos ramos de atividade do jornalista e afirmava: “Recomendável, pois, é a formação de jornalista polivalente, cuja especialização seria complementada mediante pós-graduados” (DOCUMENTA, 1966, P. 69).

Em 1963, a CIESPAL promoveu um seminário em Quito, no qual a instituição propunha que as escolas de jornalismo adotassem a denominação Ciências da Informação. Foi, no entanto, após o seminário realizado pela CIESPAL juntamente com a ABI, no Rio de Janeiro, que, em 1969, foi criado o currículo mínimo de comunicações, proposta apresentada por Celso Kelly, então presidente da associação e relator do parecer CFE 631, aprovado em setembro de 1969 (MARQUES DE MELO, 1974).

O artigo primeiro do anteprojeto anexo ao parecer CFE 631/69, dispunha:

A formação de profissionais para as atividades de jornalismo, escrito, radiofônico, televisado, e cinematográfico, de relações públicas; de publicidade e propaganda; de editoração; de documentação e divulgação oficiais; e de pesquisa da Comunicação, será feito no curso de graduação em Comunicação Social do que resultará o grau de bacharel, de habilitação polivalente, ou com menção apenas das habilitações específicas. (DOCUMENTA, 1969, p. 115).

Assim disposto, foram criadas as habilitações específicas de jornalismo, relações públicas, publicidade e propaganda, editoração e habilitação polivalente, cujo curso deveria

²¹ Com sede em Quito, no Equador, a CIESPAL foi criada em 1959, pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, na sigla em inglês) e tem como um de seus objetivos a cooperação com faculdades e escolas de comunicação da América Latina. A instituição é uma das organizações da sociedade civil registrada na Organização dos Estados Americanos.

ser iniciado a partir do ensino da disciplina básica Introdução às Técnicas de Comunicação, que incluía a compreensão prática de todas essas habilitações (DOCUMENTA, 1969).

Em 1977, o currículo mínimo de comunicação social é reorganizado por meio do parecer CFE 1.203/77, no qual se questionava a formação de comunicadores com o domínio das técnicas de produção de conteúdo, mas “[...] despreparados para intervir no quadro de realidade política e cultural de seu País” (DOCUMENTA, 1977, p. 47). Portanto, ao expressar o entendimento de que a Comunicação Social é uma forma de intervenção na sociedade, o parecer CFE 1.203/77, incorpora pela primeira vez a noção de crítica na formação do comunicador social, entre os quais estão os jornalistas.

Pretende-se a formação de profissional habilitado a utilizar e modificar as técnicas de Comunicação Social e, com elas, a partir de uma **visão histórico-crítica**, não apenas atuar, mas **atuar como agente de transformação e desenvolvimento da sociedade em que está inserido**, sem perda de uma visão humanística e universal e sem o que, a universidade carece de sentido. (DOCUMENTA, 1977, p. 47, grifos nossos)

Ao pontuar a evolução dos currículos de jornalismo/comunicação ao longo dos anos, o parecer CFE 1.203/77 indica, até aquele momento, a existência de três fases do currículo da área: clássico-humanística (início dos cursos até a metade da década de 1960), técnico-científico (década de 1960) e crítica-reflexiva (década de 1970). Cláudia Peixoto de Moura (2002), ao observar o parecer 480 do CFE, de 1983, inclui ainda uma quarta fase, caracterizada por ela como crise de identidade, tomando como referência para essa denominação [...] “as críticas de setores empresariais, secundadas por setores oficiais, ao ensino de Comunicação” (DOCUMENTA, 1983, p. 2), entre os quais alguns defendiam inclusive a extinção do curso. Nesse contexto, inserem-se também as críticas de professores e estudantes à qualidade do ensino em comunicação, porém com a defesa da manutenção do curso.

Ainda de acordo com Moura, o currículo da década de 1970, tomado como crítico-reflexivo, enfatizava

[...] os estudos teóricos da Comunicação, os fundamentos para uma Teoria da Comunicação adequada à sociedade latino-americana com o distanciamento da prática profissional, crítica aos modelos teóricos importados nas fases anteriores, e tem como resultado das reflexões: teses, livros, artigos e melhoria do ensino teórico (Moura, 2002, p. 92)

De fato, ao analisarmos o parecer CFE 1.203/77, nota-se uma ênfase maior às matérias de fundamentação geral humanística e de fundamentação específica, com uma

abordagem voltada a discussões mais teóricas da sociedade, em particular a brasileira, que, juntas, deveriam ocupar 60% da grade curricular, em relação aos 40% que caberiam às matérias de natureza profissional, caracterizadas pelo ensino de técnicas ligadas às diferentes habilitações do curso de Comunicação Social, com as da profissão de jornalista. É também na década de 1970 que ganham força as teorias críticas do currículo que, ao contrário dos modelos tradicionais de currículo, mais preocupados com o desenvolvimento das habilidades profissionais, presam pela relação do currículo com a sociedade, como veremos a seguir.

Ao caracterizar o currículo mínimo do curso de Comunicação Social da década de 1980 como expressão de crise de identidade, Moura salienta o seguinte debate em torno das discussões referentes ao currículo daquela época:

[...] críticas dos setores empresariais e oficiais ao ensino da Comunicação, solicitando a extinção dos cursos, pela defesa dos setores acadêmicos e profissionais aos Cursos de Comunicação devido ao conhecimento e pesquisa da área, pelas críticas dos professores, estudantes e profissionais à qualidade do ensino no Curso de Comunicação, e críticas dos professores à falta do objeto específico da Comunicação, revelando uma crise de identidade (Moura, 2002, p. 92-93).

Moura (2002) observa que os trabalhos da comissão especial formada, inicialmente, por três conselheiros e três professores – instituída por meio da Portaria nº 179 de 1980, do CFE, para analisar o currículo do curso de Comunicação Social – foi ampliada com a participação de representantes de vários segmentos da área de comunicação, alcançando o número de 21 membros, incluindo estudantes e professores de comunicação, além de profissionais da área.

Os defensores da manutenção do curso de Comunicação Social sustentavam que o conhecimento sobre a realidade social (político, cultural, econômico e científico) nos quais estudantes estão inseridos, era indispensável para a formação do comunicador. Em contraposição ao argumento de que a formação de comunicador poderia ser obtida nos locais de trabalho, os favoráveis ao curso também argumentavam que o conhecimento técnico não deveria ser limitado a práticas já consagradas pelo uso (DOCUMENTA, 1983).

Superado esse debate, foi fixado entre os pontos do parecer CFE 480/83, que orientaram a reformulação do currículo mínimo do curso de Comunicação Social naquele ano, a diretriz de “ampliar, fortalecer e especificar as matérias técnico-laboratoriais, com objetivo de **reforçar as atividades de caráter prático**, entendendo como tal não a prática meramente

imitativa, **mas a prática acompanhada da reflexão crítica** sobre seu significado” (Moura, 2002, p. 94, grifos nosso).

Baseada no parecer 480/83, Moura (2002) afirma que o último currículo mínimo do curso de Comunicação Social foi fixado pela resolução do CFE nº 2, de 24 de janeiro de 1984, que homologou o referido parecer. Depois dessa resolução, “O processo de discussão e de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Comunicação Social teve início com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996” (FARO, 2003, p. 139) e representou o fim da resolução CFE 2/84.

Como aponta José Salvador Faro (2003), a discussão sobre o currículo dos cursos de comunicação social, incluindo o jornalismo, é instalada com a publicação do edital nº 4, de 3 dezembro de 1997, da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC, a partir do qual as Instituições de Ensino Superior foram convocadas para apresentar propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos superiores. No edital 4/97, da SESU/MEC, havia os indicadores sobre quais diretrizes curriculares deveriam ser formuladas para a área de Comunicação Social. Faro registra, ainda, que diferentes entidades ligadas à área de comunicação tomaram parte desse debate, resultando num “leque extraordinariamente variado de propostas e bastante diversificado quanto à sua procedência” (FARO, 2003, p. 140).

Apesar dessa ampla participação de setores afins com a Comunicação Social, como instituições de ensino, representativas profissionais, a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS), Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (INTERCOM), Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPOS) e Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ) – essa última apontada por Faro (2003) como aquela que apresentara um projeto mais sólido para o debate das diretrizes curriculares –, Faro observa:

[...] a área de Comunicação Social apresentava-se desequilibrada frente ao desafio de reunir, numa única proposta, a heterogeneidade com a qual as diversas habilitações compreendiam a sua inserção nos cursos de graduação. O pano de fundo dessa polêmica era, como se viu depois, a possibilidade do desmembramento dos cursos em quantas especificidades profissionais eles pudessem comportar. (FARO, 2003, p. 141)

E conclui:

Não é difícil imaginar a amplitude dos efeitos que essa perspectiva adquiria, especialmente quando se leva em conta que a área da Comunicação, no âmbito do ensino e da pesquisa, ainda que possa ser considerada uma área nova nas Ciências

Sociais Aplicadas, já havia construído uma sedimentação que decorria de sua articulação como campo de reflexão teórica. **A possibilidade de que as habilitações profissionais, tradicionalmente inseridas nesse campo, pudessem adquirir o perfil de cursos autônomos, acaba por acenar com uma fragmentação que vinha em sentido contrário, isto é, dava peso a uma ótica que privilegiava a formação técnico-profissional, no lugar de uma formação mais propriamente universitária.** (FARO, 2003, p. 141, grifo nosso)

As primeiras DCN para o Curso de Comunicação Social e suas habilitações foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 3 de abril de 2001, conforme as orientações estabelecidas no parecer CNE 429, de 2001, tendo como objetivos flexibilizar a estrutura dos cursos e orientar a qualidade da formação, sendo regulada posteriormente pela Câmara de Educação Superior do CNE.

No perfil comum do egresso em comunicação social, as DCN de 2001 traziam entre seus parâmetros “a capacidade de criação, produção, distribuição e **análise crítica** referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas” (BRASIL, 2001, p. 16, grifo nosso), bem como:

utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo, portanto, competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social (BRASIL, 2001, p. 16, grifo nosso).

O debate sobre as diretrizes curriculares do jornalismo foi retomado com a publicação da Portaria MEC 203, de 12 de fevereiro de 2009, instituindo uma comissão formada por especialistas para elaborar a proposta de novas DCN para os Cursos de Graduação em Jornalismo. A comissão realizou três audiências públicas (Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília) sobre o tema e disponibilizou um endereço de correio eletrônico para o envio de sugestões, sendo realizada ainda consulta pública no portal do MEC. Entre as entidades presentes na audiência realizada em Brasília, no dia 8 de outubro de 2010, o parecer CNE 39, de 20 de fevereiro, de 2013, destaca a participação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) e FENAJ, e assinala que a COMPÓS e a ENECOS manifestaram-se contra a proposta apresentada pela comissão de especialistas.

Tanto a ENECOS quanto a COMPÓS criticaram a criação de diretrizes separadas para os cursos de jornalismo, por retirar a habilitação do rol das DCN de Comunicação Social do qual integrava. Na avaliação da primeira, corre-se o risco da “[...] extinção da área de

Comunicação Social como área de conhecimento [...]” (BRASIL, 2013, p. 2) e, para a segunda, além do distanciamento da área de comunicação, essa especificidade “[...] fragmenta e limita a formação jornalística, pois reflete pensamento tecnicista [...]” (BRASIL, 2013, p. 2).

No parecer CNE 39/2013 está registrado o seguinte posicionamento da COMPÓS sobre esse debate:

[...] a relação entre Jornalismo, Comunicação e Ciências Sociais Aplicadas e o contexto contemporâneo prevê ou favorece o comunicador polivalente: tecnologias, ampliação dos mercados, relação entre desigualdade social e diversidade cultural, o que demandaria um jornalista com capacidade de olhar mais amplamente a sociedade (BRASIL, 2013, p. 2).

Ao abordar as questões levantadas pela COMPÓS e pela ENECOS, o parecer CNE 39/2013 observa:

Para alguns, a ênfase em teorias gerais da comunicação seria positiva para a formação do jornalista. Ela proporcionaria aos futuros profissionais a necessária capacidade de ‘olhar mais amplamente a sociedade’, evitando-se assim uma formação estritamente ‘tecnicista’. Por outro lado, os que defendem o modelo de bacharelado específico para jornalismo alegam que o atual modelo, ou seja, generalista, reduz demasiadamente o espaço para discussões fundamentais à atividade do jornalismo em troca de discussões de natureza mais abstratas sobre comunicação e papel da mídia (BRASIL, 2013, p. 3).

O parecer transcreve também o posicionamento da comissão de especialistas instituída pelo MEC, para a qual há uma

[...] crescente autonomia [das discussões teóricas] em relação às práticas da comunicação, na direção de se tornar uma disciplina **estritamente crítica**, da área das Ciências Humanas, e não mais da área das Ciências Aplicadas. Em conseqüência, passou a não [se] reconhecer legitimidade no estudo voltado ao exercício profissional, desprestigiando a prática, ridicularizando os seus valores e se isolando do mundo do jornalismo (BRASIL, 2013, p. 4, grifo nosso).

Na discussão sobre a aprovação das DCN para os Cursos de Graduação em Jornalismo distintas das diretrizes nacionais dos Cursos de Comunicação Social, deve-se notar a preocupação da comissão de especialistas do MEC com a ênfase nas teorias gerais da comunicação e com a autonomia da teoria frente à prática, que tornariam o curso “estritamente crítico” em detrimento do exercício profissional, uma vez que a resolução nº 1, do CNE/CES, de 27 de setembro de 2013, que instituiu as diretrizes curriculares do curso de jornalismo, fixou a formação crítica como parte do perfil do profissional jornalista. Vejamos:

Art. 5º O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com **formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva**, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro,

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

A resolução CNE-CES 1/2013 estabelece ainda, no artigo 4º, que a elaboração do projeto pedagógico do curso de jornalismo – a partir de então um bacharelado desvinculado das diretrizes curriculares da área de comunicação – deve ser estruturada para “formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para **atuar criticamente na profissão**, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento” (BRASIL, 2013, p. 2, grifo nosso).

Portanto, mesmo com a compreensão da comissão de especialistas de que o curso de jornalismo, como uma das habilitações da Comunicação Social, teria se tornando estritamente crítico em prejuízo dos valores e do exercício profissional do jornalismo, conforme registrado no parecer CNE 39/2013, a indicação de uma formação crítica para o jornalista permaneceu no perfil do egresso e nas orientações para os projetos pedagógicos do curso de jornalismo, na resolução CNE-CES 1/2013, em vigência desde 2015.

É, pois, com a vigência da Resolução CNE-CES 1/2013, na qual a formação crítica foi considerada como parte do perfil do egresso do curso de jornalismo, que se propõe, nessa pesquisa, analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG, a fim de verificar se as concepções pedagógicas e componentes curriculares dos referidos cursos possibilitam a formação requerida aos estudantes dos cursos de jornalismo.

CAPÍTULO 3 – TEORIAS DO CURRÍCULO

Antes de iniciarmos a análise dos currículos da UFMG e PUC-MG, parece-nos apropriado abordar as teorias do currículo, principalmente as teorias críticas, pois, ao tomarmos como objeto deste estudo a formação do jornalista, por meio da análise dos projetos pedagógicos e grade curricular dos cursos de jornalismo dessas duas instituições, apresentam-se como instrumental teórico mais apropriado, uma vez que a elas caberiam a análise do conhecimento ensinado nas escolas (YOUNG, 2014).

No compromisso de nos aproximarmos de uma conceituação sobre o que é o currículo, observamos em Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo a ponderação de que os estudos nesse campo têm apontado para diversas compreensões do que seria o currículo, nas quais são incluídos elementos como grade curricular, cargas horárias, ementas e programas das disciplinas, entre outros (LOPES; MACEDO, 2013). Entretanto, de acordo com as autoras, todas as análises têm em comum “[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2013, l. 209).

Para além desse ponto comum, Lopes e Macedo chamam a atenção para o fato de que em torno do debate sobre o currículo, há uma série de outras indagações envolvendo a organização curricular. Entre essas questões, pontuamos aqui abordagens relacionadas à sociedade e suas contradições, cujas disputas podem ter influência na seleção dos componentes que compõe um currículo.

Ao propor uma reflexão sobre o conceito educacional do currículo, Michael Young (2014), citando David Scott, toma como referência a relação entre o aprendizado e conhecimento, enquanto atividade humana, cujo caráter histórico fez com que o conhecimento tenha se tornado cada vez mais complexo, diferenciado e especializado, seja ele produzido de forma tácita ou por meio de procedimentos científicos.

Para Young (2014), a relação entre o currículo e o conhecimento especializado, organizado e distribuído socialmente, deve estar presente nos estudos desse campo, considerando a contraposição entre conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. De acordo com ele, o currículo é

•um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;

•[o currículo] sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e etapa da escolarização. (YOUNG, 2014, p. 201)

José Gimeno Sacristán (2013) aponta que o currículo, ao mesmo tempo em que organiza e articula conteúdos segmentados, cria limites entre o que será ensinado e aprendido nas escolas, pois estrutura o grau de instrução em relação à idade, ao tempo e exigências para o avanço na escolarização, fazendo com que o currículo seja um meio regulador de pessoas. “Esse poder regulador ocorre – é exercido – sobre uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos *estruturados*: elementos ou aspectos que são afetados” (SACRISTÁN, 2013, p. 20, grifos do autor).

Feita essa aproximação da noção de currículo, com a qual procuramos demonstrar a relação entre a organização dos percursos curriculares e a influência das contradições sociais na definição dos conhecimentos e conteúdos objetos do ensino e do aprendizado, passamos a observar de forma mais específica as reflexões sobre as teorias do currículo. Tomaz Tadeu da Silva (2005) afirma que, em geral, a concepção de teoria está associada a uma correspondência com a realidade.

Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, na qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. (SILVA, 2005, p. 11)

Silva (2005) observa, ainda, que a teoria organiza uma forma de ver a realidade e, ao buscar descrever um objeto, em nosso caso o currículo, gera uma noção particular do próprio objeto. “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2005, p. 14). Portanto, mais do que uma definição, o que se busca, tendo como referência as teorias críticas do currículo, é a compreensão dos currículos a serem analisados, o entendimento do que eles ensinam, o que neles é entendido como formação crítica, e tentar responder se os currículos a serem analisados efetivam, bem como por quais meios, e a formação crítica do jornalista.

3.1 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

Segundo Silva (2005), foi nos Estados Unidos, na década de 1920, que o currículo teria sido tomado pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2005, p. 22).

Nos anos 20 do século passado, época na qual se situam as concepções citadas acima, os Estados Unidos experimentaram um período de expansão industrial, cujos princípios de administração científica de Frederick Taylor influenciaram a sociedade estadunidense. De acordo com Silva (2005), as ideias de Taylor fizeram-se presentes na noção de currículo de tal modo que a formulação teórica de John Franklin Bobbitt, sistematizada no livro *The curriculum* (1918), definia o currículo na “[...] especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12).

Lopes e Macedo (2013) também destacam a ascendência da industrialização e do taylorismo sob a proposta curricular de Bobbitt, bem como o avanço da urbanização e da procura por trabalhadores aptos a atuarem na produção, como fatores que influíram na proposta do educador estadunidense, cuja eficiência e formação para inserção no sistema produtivo eram dois pontos centrais no currículo por ele proposto.

A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 1. 260)

A partir dessas características do currículo proposto por Bobbitt, observamos em Silva (2005) que essa proposição, fundamentada nos conceitos de organização e administração industrial como instrumento de preparação para a vida ocupacional, sem levar em consideração os fatores externos que influenciam na organização curricular, limitava-se a uma técnica de fazer currículo, tipificadora dos modelos tradicionais de currículo, a partir da qual

Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitisse que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2005, p. 23-24)

Entre as concepções dos chamados modelos tradicionais de currículo, Silva (2005) aponta vertentes consideradas mais progressistas, entre as quais ele destaca a proposta de John Dewey, no livro *The Child and the Curriculum*, de 1956. Na formulação de Dewey, a ideia de planejamento permanece no currículo, mas a perspectiva econômica perde força frente à preocupação com a democracia, sem que isso significasse um questionamento do *status quo* da sociedade, como nas chamadas teorias críticas do currículo.

Sobre as tendências progressistas das teorias tradicionais do currículo, Lopes e Macedo entendem que elas tinham preocupação com a redução das desigualdades resultantes da sociedade industrial. As autoras também reconhecem Dewey como principal nome do progressivismo, que na compreensão delas via a experiência direta da criança no currículo como uma forma de superar o distanciamento entre a escola e os estudantes na preparação para sua vida adulta (LOPES; MACEDO, 2013).

Silva chama atenção para o fato de que as ideias de Dewey não exerceram a mesma influência que a formulação de Bobbitt para o campo do currículo, dada a percepção, no período de lançamento do livro de Dewey, de que na proposta de Bobbitt a educação poderia se tornar científica. Ainda de acordo com Silva, a concepção de Bobbitt sobre o currículo foi consolidada com a publicação do livro de Ralph Tyler, em 1949, *Princípios básicos de currículo e ensino*, no qual “[...] Tyler expande o modelo de Bobbitt, ao incluir duas fontes que não eram contempladas por Bobbitt: a psicologia e as disciplinas acadêmicas” (SILVA, 2005, p. 25), mantendo uma visão técnica do currículo e questões como organização e desenvolvimento (SILVA, 2015).

Para Lopes e Macedo (2013), a proposta de Tyler centra-se na fixação de objetivos, vincula currículo, avaliação e rendimentos dos alunos, expressando assim um entendimento eficientista do currículo.

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir

maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 1. 301)

Tomada como referência que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (Grundy *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14), pode-se afirmar, como vimos no exemplo da teorização de Bobbitt e Tyler, que os currículos das chamadas teorias tradicionais têm relação com a realidade social de sua época, seja na afirmação de valores ou até mesmo no interior de suas contradições, independente de que o questionamento do *status quo* e a transformação da sociedade não sejam centrais nessas formulações curriculares.

Abordamos as teorias tradicionais do currículo a fim de melhor compreender o desenvolvimento das teorias desenvolvidas no campo do currículo. Embora tenham sido questionadas pelas teorias críticas do currículo, deram sua contribuição nesse campo ao tornar o currículo objeto de estudo. Portanto, as teorias tradicionais do currículo dão base para observarmos os objetivos fixados e a organização curricular a serem analisados, para pontuarmos quais são as habilidades propostas na formação dos jornalistas para o exercício de sua profissão.

3.2 PRINCÍPIOS DA TEORIA CRÍTICA

Ao nos propormos pesquisar a formação crítica do jornalista a partir da análise dos currículos da UFMG e PUC-MG, por meio das teorias críticas do currículo, consideramos ser relevante compreender quais os princípios do pensamento teórico-crítico, a fim de fundamentar com o necessário rigor científico as reflexões sobre as teorias críticas do currículo e, conseqüentemente, sobre a formação crítica do jornalista.

Portanto, para avançar nessa tarefa, optamos por tomar como referência o ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica, de Max Horkheimer, não só pelas formulações do autor sobre chamada Indústria Cultural – produção e distribuição de bens simbólicos na lógica industrial –, na qual estão inseridos os meios de comunicação de massa em que são veiculados os conteúdo produzidos pelos jornalistas (as notícias), mas, principalmente, pelo fato desse filósofo ter se proposto a sistematizar o pensamento teórico-crítico no citado ensaio.

Antes de nos referirmos aos princípios da teoria crítica, em coerência com as proposições nela contidas, consideramos necessário abordar o período histórico no qual o texto ‘Teoria Tradicional e Teoria Crítica’ foi escrito por Max Horkheimer, em 1937, uma vez que a compreensão do desenvolvimento histórico é uma das características da própria teoria crítica e “[...] todo passo teórico faz parte do conhecimento do homem e da natureza que se encontra à disposição nas ciências e na experiência histórica” (HORKHEIMER, 1975, p. 150-151).

Segundo Paul-Lourent Assoun (1991), o ensaio ‘Teoria Tradicional e Teoria Crítica’ escrito por Horkheimer pode ser considerado como identidade teórica da Escola de Frankfurt, oficializada em 1923, por meio de decreto do Ministério da Educação da Alemanha, com o nome de Instituto de Pesquisas Sociais, mas cuja origem é o ano de 1922, tendo como marco a realização da Primeira Semana de Trabalho Marxista, organizada por Félix J. Weil, em Ilmenau, naquele país.

As instalações do Instituto foram inauguradas no dia 22 de junho de 1924, na cidade Universitária de Frankfurt. Em setembro de 1933, devido a pressões políticas, o Instituto é transferido para a sua sede em Genebra (Suíça), criada dois anos antes. Essa mudança forçada durou até agosto de 1950. Nesse período, o Instituto vinculou-se à Universidade de Columbia (EUA), com sua unidade em Nova Iorque sendo mantida mesmo após o regresso da Escola para Frankfurt (ASSOUN, 1991).

Com a ascensão de Hitler ao poder, Horkheimer foi afastado da Escola de Frankfurt em 1933 e, em julho do ano seguinte, instalou-se em Nova Iorque (EUA). Após retornar à Alemanha em 1948, Horkheimer é reempossado no Instituto em 1949. O teórico retorna aos Estados Unidos em 1954, como membro da Universidade de Chicago. Ele aposenta-se em 1958 e se instala em Montagnola (Suíça), de onde continuou mantendo contato com o Instituto (ASSOUN, 1991). É, pois, no período histórico marcado pela ascensão nazista, Segunda Guerra Mundial e Revolução Soviética que o autor escreve e publica o ensaio ‘Teoria Tradicional e Teoria Crítica’, em 1937.

Para além do registro histórico, consideramos essa contextualização também importante pelo fato de o autor apontar que a teoria constitui um todo unitário relacionado com a essência da sociedade em sua época. Sustenta a existência de um comportamento humano – crítico – que toma a própria sociedade como seu objeto, a fim de superar as

contradições entre sua compreensão da realidade e a organização estrutural da sociedade capitalista que, por meio da divisão social do trabalho, promove a cisão entre os indivíduos e a sociedade. Divisão essa, segundo o autor, tomada como natural pelas teorias classificadas por ele como tradicionais.

Na verdade, a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos, e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes. [...] São, portanto, momentos do processo de produção social [...]. A aparente autonomia nos processos de trabalho, cujo decorrer se pensa provir de uma essência interior ao seu objeto, corresponde à ilusão de liberdade dos sujeitos econômicos na sociedade burguesa (HORKHEIMER, 1975, p. 131).

Ao apontarmos aqui essa concepção de sociedade, nos aproximamos do conceito de totalidade, presente na teoria crítica, que para Horkheimer se baseia na peculiaridade de que “Mesmo os conceitos, que aparentemente são os mais afastados do núcleo da teoria, são, contudo, englobados no processo [das relações sociais]” (HORKHEIMER, 1975, p. 159).

Assim, na concepção de Horkheimer, uma teoria descontextualizada, independentizada do todo das relações sociais e sem uma fundamentação histórica, torna-se uma forma de conhecimento ideologizado. O autor é explícito ao dizer que o compromisso da teoria crítica, do indivíduo de comportamento crítico, é com a supressão da dominação de classe. De toda forma, ele também é claro ao afirmar que na hipótese de a teoria se fundamentar e se limitar a reproduzir as ideias de uma classe, ela não seria crítica. “Ela seria uma teoria tradicional caracterizada por uma problemática peculiar, e não a face intelectual do processo histórico de emancipação do proletariado” (HORKHEIMER, 1975, p. 143).

Portanto, por mais que se dê em “unidade dinâmica com a classe dominada” (HORKHEIMER, 1975, p. 144), e que as contradições sociais sejam elementos tomados pelo indivíduo de comportamento crítico para a transformação da realidade, a teoria crítica não pode ignorar as próprias contradições intrínsecas à classe com a qual está comprometido o pensamento crítico, pois “O vigor deste processo [de transformação social] se manifesta na possibilidade constante de tensão entre o teórico e a classe, à qual se aplica o seu pensar” (HORKHEIMER, 1975, p. 144). Assim, a crítica torna-se o ponto de vista externo às relações sociais, mesmo que necessariamente fundamentado na realidade concreta, tendo como objetivo a intervenção na realidade para sua transformação.

Considerada a relação da teoria crítica com o todo da realidade social e apontado o compromisso do teórico crítico com a transformação dessa realidade, passamos aqui a problematizar o comportamento crítico, apontado por Marcos Nobre (2011) como um dos princípios da teoria crítica, pelo fato dela não se “limitar a *descrever* o mundo social” (NOBRE, 2011, p. 1. 312, grifo do autor), uma vez que, de acordo com Horkheimer (1975), o compromisso do teórico crítico é a supressão da dominação de classes.

Assim, como observa Nobre (2011), a teoria crítica pressupõe não só o conhecer, mas também o agir. É, pois, nessa relação entre conhecimento e ação que o indivíduo de comportamento crítico, ao reconhecer a *práxis social* como objeto da atividade humana – sendo o pensar uma atividade humana –, nega e procura eliminar o dualismo entre a realidade e a condição humana, a teoria e a prática, o ser e o pensar, assumindo-se como sujeito ativo no interior das relações sociais.

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais. (HORKHEIMER, 1975, p. 138)

Portanto, ao assumir a condição de sujeito – consciente e ativo –, o indivíduo de comportamento crítico não adota uma contemplação neutra da realidade, mas sim uma reflexão feita a partir das bases reais da sociedade na qual está inserido (não exteriores a ela), colocando-se como sujeito da atividade histórica concreta (HORKHEIMER, 1975), pois “ele não tem apenas a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe parecem ligados necessariamente a toda organização estrutural da sociedade”, (HORKHEIMER, 1975, p. 138). Organização essa que, para o indivíduo de comportamento crítico, precisa ser transformada.

Ao compreender os movimentos históricos, a realidade social e sua dinâmica – composta por elementos como a relação entre o indivíduo e o estado, economia e política, classe e exploração, trabalho e mais valor – e que o todo da sociedade é fruto da atividade humana, o indivíduo de comportamento crítico não só tem a percepção das contradições sociais, mas entende que a “Sua vocação é a luta à qual pertence o seu pensamento” (HORKHEIMER, 1975, p. 144), cuja prática está voltada para a busca da emancipação humana. É, pois, a emancipação humana outro princípio da teoria crítica (NOBRE, 2011).

A emancipação humana é assumida como tarefa pelo teórico crítico na medida em que ele “[...] pretende conhecer sem abdicar da reflexão sobre o caráter histórico do conhecimento produzido” (NOBRE, 2011, p. 312), fazendo presente nas suas formulações o lugar do capitalismo enquanto uma forma histórica constituída socialmente (produto da atividade humana), que por meio de sua estrutura social promove a cisão entre o pensar e o agir, o sujeito e a realidade concreta, a divisão social do trabalho, inibindo as potencialidades da humanidade.

[...] descobrem [os indivíduos de comportamento crítico] que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital. (HORKHEIMER, 1975, p. 164).

Portando, a partir da negação do mundo do capital, do reconhecimento das categorias dominantes da sociedade, implicando, no comportamento crítico, a condenação dessa mesma sociedade, a produção teórica do indivíduo crítico não se restringe somente a estudar a natureza dos fenômenos sociais e seus efeitos, “pois a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1975, p. 164).

Colocada a emancipação do homem como objetivo da teoria crítica, ela passa a ser também a emancipação do próprio indivíduo de comportamento crítico, cujo pensamento, ao mesmo tempo em que reconhece a conexão de sua teoria com o todo da realidade social, articulada com as particularidades do mundo real, reconhece as contradições da sociedade e rejeita a naturalização de tais contradições. Em consequência disso, o indivíduo de comportamento crítico, ao se pôr em oposição a essa realidade, procura, no interior da *práxis social*, articular seu pensar e agir com vista à emancipação da humanidade, que significa também sua própria emancipação.

Analisados os princípios da teoria crítica, cuja finalidade que Horkheimer confere à crítica é um pensamento e atitude comprometidos com a transformação da realidade social, iremos observar nas teorias críticas do currículo o apontamento das conexões entre o currículo e a sociedade. São os aspectos desse vínculo que serão verificados nos currículos pesquisados neste trabalho, a partir das teorias críticas do currículo.

3.3 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Ao analisar as diferenças entre as teorias tradicionais do currículo, as teorias críticas e pós-crítica do currículo, Silva conclui:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-crítica, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada nas relações de poder. (SILVA, 2005, p. 16).

Partindo do pressuposto das teorias críticas do currículo de que não há neutralidade no currículo, pode-se ponderar que na construção do currículo estarão presentes diferentes interesses (políticos, econômicos e sociais) e compreensões teóricas sobre quais conteúdos deverão compô-lo.

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o **conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional**, têm uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo e econômico da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo. (SACRISTÁN, 2000, P. 108, grifo nosso).

Reconhecidas as relações de poder de uma sociedade, na medida em que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e faz da escola um determinado sistema social, no qual se reproduzem valores, costumes, ideias, sendo que as próprias relações sociais estarão presentes no currículo (SACRISTÁN, 2000), entende-se ser necessário observar o vínculo do currículo com a sociedade, suas instituições e estrutura, já que ele “[...] não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 2005, p. 46).

Foi na década de 1970 – precedida de acontecimentos como a guerra de independência de Angola em 1966, o Maio de 1968 na França, protestos contra a guerra do Vietnã e o surgimento de movimentos como o da contracultura nos anos de 1960 – que, segundo Silva (2005), os modelos tradicionais de currículo que tomavam o *status quo* como referencial desejável, passaram a ser contestados de forma definitiva nos Estados Unidos. É nesse contexto histórico que as proposições críticas do currículo, com seus questionamentos sobre a relação entre o ensino e a sociedade, ganham força.

Entre as teorias críticas do currículo surgidas no início da década de 1970, Silva destaca a existência de formulações mais gerais, que se ocupam da teoria educacional, como as de Louis Althusser, Pierre Bourdier e Jean-Claude Passeron. Na sua crítica à escola

capitalista, esses dois últimos autores desenvolveram a ‘teoria da reprodução’ no livro *Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, na qual a reprodução das relações de poder, da ‘cultura dominante’ se dá por meio do que eles identificam como violência simbólica.

Para Bourdieu e Passeron a escola submetia os filhos da classe trabalhadora a uma lógica cultural distinta de seus valores e práticas, o que garantiria a reprodução das ideias, sociabilidade e estrutura de classes dominantes. Em Bourdieu e Passeron “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código natural dominante”. (SILVA, 2005, p. 35).

No ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* – que teria fornecido a base para uma crítica marxista no campo da educação –, Althusser, com ênfase no conteúdo curricular, desenvolve a ideia de que a escola seria um dos aparelhos de reprodução e perpetuação das ideias dominantes, tendo no currículo um dos componentes de dominação ideológica, sendo que às classes subordinadas seria ensinada a obediência e às classes dominantes a dirigir, administrar, comandar (SILVA, 2005).

Samuel Bowles e Hebert Gintis no livro *A escola capitalista na América*, em contraposição à ênfase dada ao conteúdo por Althusser, dão centralidade, em sua análise, à reprodução das relações de trabalho na sociedade capitalista (obediência, pontualidade de um lado, comando e planejamento de outro) como um meio de as escolas replicarem o funcionamento dos locais de trabalho, cabendo aos trabalhadores atitudes de subordinação e aos representantes da burguesia desenvolver a prática de comando e autonomia. (SILVA, 2005).

De acordo com Silva (2005), mesmo que posteriormente essas proposições tenham sido questionadas pela literatura crítica desenvolvida entre os anos de 1970 e 1980, por verem nas formulações acima um determinismo econômico pelo fato de sua crítica partir da relação “[...] entre a escola e a economia, entre a educação e a produção” (SILVA, 2005, p. 32), essas obras teriam sido a base da teoria educacional crítica.

Entre os autores que questionam as teorizações críticas do currículo, por vezes classificadas como crítico-reprodutivista, está Dermeval Saviani. Para ele, o chamado ‘reprodutivismo’ explicitava os mecanismos e fazia a crítica das relações sociais objetivas, sem aprofundar-se sobre as contradições da sociedade, perdendo a dimensão da história e seu

movimento dialético, deixando de propor uma intervenção concreta na realidade (SAVIANI, 2011).

Ao desenvolver a tese da pedagogia histórico-crítica, Saviani relaciona a teoria educacional com o desenvolvimento social e as contradições de classe, procurando explicitar os interesses populares, assumindo a transformação da sociedade como um dos objetivos da pedagogia histórico-crítica.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 76).

A partir dessa perspectiva, ao abordar a educação escolar, Saviani sustenta que a função educativa deve estar associada ao conhecimento, ao saber sistematizado, que para ele “define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2011, p. 84). Esse saber, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, é desenvolvido socialmente e historicamente, sendo sistematizado na escola por meio do currículo.

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 81).

É, pois, no reconhecimento da atividade humana como elemento fundamental para a produção da realidade social, com seus movimentos históricos e contradições, que Saviani busca “articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Para Henry Giroux, que também questiona o ‘crítico-reprodutivismo’, na medida em que, a partir dessa perspectiva sustenta-se a compreensão das escolas como aparelhos de reprodução ideológica da sociedade capitalistas e/ou das relações e rotinas de trabalho, cuja consequência seria a formação de uma mão de obra passiva ao capital, os teóricos do chamado ‘reprodutivismo’ teriam falhado, pois “Não há lugar nos discurso deles para as categorias fundamentais da práxis: categorias como subjetividade, mediação, classe, luta e emancipação” (GIROUX, 1986, p. 18).

Reconhecidas essas categorias, e numa perspectiva que percebe na dialética o potencial para a transformação social, Giroux, a partir do estudo dos teóricos da chamada Escola de Frankfurt, vê na teoria crítica o pensamento e a ação no qual está inscrito a luta pela auto-empanciação do homem, pois ela orientaria a educação a partir de uma compreensão que enfatiza o lugar da ação humana na ruptura com o *status quo* da sociedade (GIROUX, 1986).

Ao situar a escola como um espaço cultural no qual estão presentes histórias, vivências, valores políticos e práticas contraditórias, que fazem dela uma expressão da sociedade na qual está inserida, Giroux entende ser

[...] importante que os alunos se confrontem com aquilo que a sociedade fez deles, como a sociedade os incorporou ideologicamente e materialmente em suas regras e lógica, e o que é que eles precisam afirmar e rejeitar em suas próprias histórias, a fim de iniciar o processo de luta pelas condições que lhes darão oportunidades de viver uma existência autodirigida. (GIROUX, 1986, p. 59)

Para Giroux (1986) a escolarização deveria ser investigada no interior do processo social, integrando a noção de crítica na teoria e prática do currículo, a fim de desvelar os padrões reguladores implícitos na escola. O autor aponta o estudo do currículo oculto como meio de cumprir essa tarefa, mas ele observa que essa investigação do currículo não pode se limitar a compreender o que deveria ser ensinado aos alunos a partir de sua realidade e suas expectativas.

É crucial que a noção de currículo oculto seja também ligada a uma noção de libertação, fundamentada nos valores de dignidade pessoal e justiça social. Assim, a essência do currículo oculto seria estabelecida no desenvolvimento de uma teoria de escolarização preocupada *tanto* com a reprodução *quanto* com a transformação. No cerne de tal teoria estaria o imperativo de ligar enfoques da consciência humana e da ação, a formas de análise estrutural que explorem como elas se interpenetram, ao invés de aparecerem como preocupações pedagógicas distintas. (GIROUX, 1986, p. 88, *grifos do autor*)

Giroux chama a atenção para o fato de que a noção de política não pode ser diluída nas formulações sobre o currículo oculto em favor de uma “[...] falsa exaltação da subjetividade [...]” (GIROUX, 1986, p. 100). Para tal, ele entende ser imprescindível “[...] uma visão que abranja todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização [...]” (GIROUX, 1986, p. 100), sendo necessário para isso analisar as escolas tendo como referência a teoria da totalidade, ou seja, no interior das práticas sociais em relação com as instituições “que controlam a produção, distribuição e legitimação do capital econômico e cultural na sociedade dominante” (GIROUX, 1986, p. 90).

Entre os teóricos que se dedicaram ao estudo do currículo oculto está Michel Apple, que ao problematizar essa questão parte do ponto de vista de que as estruturas prevaletentes em uma sociedade dominam a vida cultural, incluindo aí as escolas e os currículos. Em sua abordagem, o autor julga importante ir além da análise econômica, sem descartá-la, dando ênfase à perspectiva cultural e ideológica.

[...] devemos complementar a análise de cunho econômico com uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas ‘são mediadas’ nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas. O foco, então, deve também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos. (APLLE, 2008, p. 36)

Apple, então, chama a atenção para a propriedade simbólica, a complexidade das relações envolvidas na distribuição de tal capital cultural, da qual as escolas são instituições ativas na formação de consciência, tendo a ação humana, e suas contradições, como um dos elementos de mediação da prática e do cotidiano escolar.

Admitida a ação humana nesse processo, é preciso “[...] pensar sobre o conhecimento escolar como algo gerado a partir de conflitos ideológicos e econômicos tanto ‘fora’ quanto ‘dentro’ da educação. Esses conflitos e forças estabelecem limites às respostas culturais (não as determina mecanicamente)” (APLLE, 2008, p. 69). Ainda de acordo com o autor, aquele que estiver no poder buscará definir qual conteúdo é admitido como conhecimento mais adequado aos diferentes grupos sociais e às áreas de conhecimento, disponibilizando-os nos diferentes níveis da educação, a partir da definição e estruturação dos currículos.

A partir das premissas acima, é possível inferir que a estruturação do currículo está sujeito à influência de diferentes grupos sociais e elementos que, para Sacristán (2013), em referência a Michel Apple, pode refletir e/ou expressar interesses políticos, econômicos, de classe (corporativos), religiosos, culturais e de identidade nas disputas envolvendo o currículo.

Portanto, nas teorias críticas do currículo, ao contrário da visão dos modelos tradicionais, cuja preocupação estava voltada para o desenvolvimento das habilidades profissionais, a compreensão dos efeitos do currículo assume relevância. Nessa perspectiva, noções como ideologia, emancipação, correspondência das relações sociais, dentro e fora da

escola, e cultura dominante assumem a centralidade das análises, sendo que o eixo das proposições curriculares é deslocado das técnicas de desenvolvimento do currículo, como nas formulações tradicionais, para os conceitos que possibilitem uma compreensão do que o currículo faz, como nas teorias críticas, apontando para a necessidade da transformação social, como defendem Saviani (2011) e Grioux (1986).

3.4 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

De acordo com Lopes (2013), as teorias pós-críticas do currículo tornaram-se dominantes no Brasil em meados dos anos 2000, apesar de já existirem estudos pós-estruturais do currículo no final da década de 1970 e textos em língua portuguesa desenvolvidos nessa área nos anos de 1990, como as traduções e estudos sobre o pensamento de Michel Foucault – o pós-modernismo e o pós-estruturalismo em contraposição às noções como a razão iluminista, sujeito autônomo e consciente –, realizados por Tomaz Tadeu Silva, que teriam influenciado as pesquisas sobre as teorias curriculares no Brasil.

Segundo Maria Aparecida da Silva (2006), o pós-modernismo, que teria emergido no contexto histórico do fim do socialismo real no leste europeu, crise do modelo taylorista-fordista, fim da guerra fria e avanço do neoliberalismo, questiona as teorias críticas do currículo ao inaugurar os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais. Para Silva (2006), na medida em que negam as grandes narrativas (iluminismo, idealismo e o marxismo) e a possibilidade de um conhecimento universal, “Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso” (SILVA, 2006, p. 5).

Lopes (2013) observa que o uso do prefixo ‘pós’ associado a um movimento ou escola de pensamento implica pôr em dúvida um conjunto de teorias.

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. (LOPES, 2013, p. 9)

Ao problematizarem esse debate acerca das teorias pós-críticas do currículo, Lopes e Macedo levantam a seguinte questão sobre uma possível proximidade entre o pós-modernismo e o pós-estruturalismo:

Embora por vezes confundido com pós-modernidade, o pós-estruturalismo engloba autores que dialogam especialmente com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos e questionando outros. Na medida em que esse diálogo implica o questionamento de aspectos fundamentais da Modernidade, por vezes ele se aproxima do que é denominado pensamento pós-moderno (LOPES; MACEDO, 2013, p. 1. 499-504).

Na concepção das autoras, a associação feita entre o pós-estruturalismo com o pós-modernismo deve-se ao fato dessas correntes de pensamento questionarem princípios da modernidade. Sobre o pós-estruturalismo, Lopes e Macedo observam que ele se aproxima do estruturalismo na medida em que confere à linguagem função central na constituição do mundo, do social. Por outro lado, distancia-se do estruturalismo por ele negligenciar os fenômenos culturais e não incluir na sua análise o fato de que a linguística estrutural seria marcada pela própria linguagem. (LOPES; MACEDO, 2013).

Partindo dessa conceituação de Lopes e Macedo, destacamos aqui cultura e linguagem como duas categorias decisivas nas formulações das teorias pós-críticas do currículo, uma vez que os discursos sobre a sociedade contemporânea tomam como referência o multiculturalismo, fazendo presente nas discussões políticas, inclusive nas do currículo, o debate sobre a diversidade cultural. Portanto, nesse contexto, reflexões sobre as questões identitárias, como gênero, raça e etnia, ganham destaque nas teorias pós-críticas do currículo, a partir da conceituação pós-estrutural e culturalista.

Ao abordarmos o contexto histórico das teorias do currículo, em coerência com as proposições da teoria crítica e das teorias críticas do currículo, consideramos necessário discorrer também sobre as teorias pós-críticas do currículo, não só pela historicidade, como pelo fato, assinalado nas teorias críticas do currículo, de que o currículo não é um elemento neutro face às relações de poder e às contradições da realidade social. Portanto, quando nos propomos a analisar os currículos da UFMG e PUC-MG, é importante observarmos, também, a presença ou não dos elementos elencados pelas teorias pós-críticas do currículo.

A incidência das contradições e relações de poder que existem na elaboração de um currículo pode ser notada, por exemplo, nas discussões sobre a formulação das DCN para curso de jornalismo, que resultou na resolução CNE-CES 1/2013, como vimos no capítulo dois desta dissertação. Nesse debate, instituições como a COMPÓS e ENECOS foram contrárias à proposta da comissão de especialistas do MEC de desvincular o curso de jornalismo do campo da Comunicação Social.

Para a COMPOS, tal dissociação prejudicaria a formação de um jornalista capaz de ter percepção mais ampla da sociedade, pois essa capacidade seria favorecida por meio da articulação do curso de jornalismo como a Comunicação Social e as Ciências Sociais Aplicadas. Já para a Enecos, a desvinculação do curso de jornalismo do campo da Comunicação “[...] fragmenta e limita a formação jornalística, pois reflete pensamento tecnicista [...]” (BRASIL, 2013, p. 2).

Por sua vez, a comissão de especialistas do MEC argumentou que a predominância de discussões teóricas e práticas da Comunicação Social, teriam tornado o jornalismo uma área estritamente crítica, em desfavor o estudo do exercício profissional do jornalismo, “desprestigiando a prática, ridicularizando os seus valores e se isolando do mundo do jornalismo” (BRASIL, 2013, p. 4). Por fim, prevaleceu a retirada do curso de jornalismo do rol da DCN da Comunicação Social, permanecendo, no perfil do egresso, a perspectiva da formação crítica.

Assim, iremos analisar, no próximo capítulo, como os cursos da UFMG e PUC-MG estruturaram seus projetos pedagógicos e curriculares a partir da vigência da resolução CNE-CES 1/2013, a fim de compreender qual perspectiva formativa neles contida.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULOS DA UFMG E PUC-MG

Ao nos propormos analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da PUC-MG e UFMG, adotaremos a análise de conteúdo como procedimento metodológico para compreender as concepções pedagógicas e componentes curriculares dos referidos cursos, revelando o perfil formativo que propiciam aos estudantes de jornalismo.

A fim de ampliarmos nossa compreensão sobre as concepções presentes nos referidos projetos pedagógicos e estruturas curriculares, lançamos mão, também, das entrevistas feitas com os integrantes dos cursos da UFMG e PUC-MG, obtendo informações que, provavelmente, não seriam possíveis de serem percebidas apenas nos documentos pesquisados.

Ao problematizar a atitude crítica, Marilena Chauí afirma que a atitude filosófica, crítica por excelência, tem duas características: negativa e positiva. De acordo com a autora, com a primeira, o filósofo questiona o *status quo*, as ideias pré-estabelecidas e diz não ao senso comum. A segunda, consiste na indagação de ideias, fatos, comportamentos e valores, questionando o porquê das coisas serem como são e não de outra maneira (CHAUÍ, 2000).

Esses questionamentos e indagações filosóficas, como destaca Chauí, devem ser feitas de modo sistemático.

[...] a Filosofia trabalha com enunciados precisos e rigorosos, busca encadeamentos lógicos entre os enunciados, opera com conceitos ou idéias obtidos por procedimentos de demonstração e prova, exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado. Somente assim a reflexão filosófica pode fazer com que nossa experiência cotidiana, nossas crenças e opiniões alcancem uma visão crítica de si mesmas. (CHAUÍ, 2000, p. 13)

Ao nos aproximarmos das reflexões propostas por Agostinho José Soares, entendemos que esses elementos apontados por Chauí são características da postura crítica em geral. Segundo Soares (1998), a crítica está associada à fixação de critérios que nos permite conhecer o modo de ser e a estrutura de um objeto. Para se estabelecer tais critérios, como, por exemplo, na crítica de um filme, é necessário “[...] através de um prévio conhecimento do contexto, o analisarmos, isto é, refletirmos sobre suas propostas, sua situação na história, sua relação com outras obras ou artes, enfim, quando pudermos analisar o filme em profundidade e extensão” (SOARES, 1998, p. 19).

Em sua reflexão sobre a filosofia, Soares (1998) aborda ainda as noções de radicalidade e totalidade, que em articulação com a crítica, formam uma unidade atitudinal. Ao contrário do que o autor classifica como consciência ingênua, para a qual “A realidade é apenas recebida ou enquadrada em um sistema de idéias que se cria por si mesmo” (SOARES, 1998, p. 20), a filosofia, e por extensão, a postura crítica, deve considerar a totalidade da realidade, levando em conta toda a sua multiplicidade, mantendo assim o real “no contexto próprio que possibilite a compreensão das relações ali existentes” (SOARES, 1998, p. 21).

De acordo com Genro Filho, “[...] o jornalismo cumpre uma tarefa que corresponde aos interesses de reprodução objetiva e subjetiva da ordem social” (GENRO FILHO, 2012, p. 180). E essa tarefa é cumprida pelos jornalistas no processo de produção da notícia, que compreende a elaboração da pauta, reportagem (apuração, entrevista e produção do texto) e edição, conferindo significado aos fatos.

O processo de significação produzido pelo jornalismo situa-se na exata contextura entre duas variáveis: 1) as relações objetivas do evento, o grau de amplitude e radicalidade do acontecimento em relação a uma totalidade social considerada; 2) as relações e significações que são constituídas no ato de sua produção e comunicação. (GENRO FILHO, 2012, p. 61)

Para Genro Filho, “A complexidade do fato jornalístico decorre da contradição inerente à produção do próprio mundo social” (GENRO FILHO, 2012, p. 61). É, pois, a partir da relação da produção da notícia com o mundo objetivo, e pelo fato de a notícia ser uma forma de significação da realidade, que a crítica como instrumento de desvelamento do mundo social encontra lugar na formação do jornalista.

Portanto, a formação crítica deve proporcionar ao jornalista conhecimento da estrutura e modo de ser do seu objeto: a sociedade em sua totalidade. Assim, a partir do que refere Soares (1998), deve-se colocar os fatos, “em um ponto de crise”, conhecendo-os para, “segundo critérios pessoais, decidir sobre o seu valor” (SOARES, 1998, p. 19).

De modo que a formação crítica do jornalista deve instrumentalizar teoricamente a prática, para que ele possa estabelecer critérios para a análise dos fatos, a fim de compreender as contradições do mundo social, seja na sua afirmação ou negação.

Feita essa aproximação com o conceito de crítica, passamos agora para a análise dos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos UFMG e PUC-MG. Em 2015, os projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Comunicação Social, como eram os da UFMG e da

PUC-MG foram atualizados para atenderem à Resolução CNE-CES 1/2013, tornando o curso de jornalismo bacharelado, distinto das habilitações do campo da Comunicação Social.

Criado em 1962, a UFMG (2015) tem ofertado, desde o final da década de 1990, disciplinas de forma integrada no seu Curso de Comunicação Social, sob a justificativa do fortalecimento de um projeto pedagógico comum às habilitações do campo da comunicação e de possibilitar uma formação mais abrangente ao egresso do curso, em contraposição à compartimentação das habilitações.

Para o Departamento de Comunicação Social da UFMG,

[...] a repetição de um desenho tradicional da habilitação, sob a forma de cursos autônomos, resulta no risco de uma configuração ao mesmo tempo excessivamente genérica e restritiva, pois, ao tentar abarcar um conjunto de competências e habilidades definidas estritamente pela habilitação, periga convergir para uma **visão demasiadamente técnica do trabalho e para um perfil circunscrito do/a profissional** (UFMG, 2015, p. 5, grifo nosso).

De toda forma, em cumprimento da resolução CNE-CES 1/2013, que fixa a criação do bacharelado em jornalismo, a UFMG “Adapta então o processo de formação em Jornalismo solicitado pelas novas Diretrizes Curriculares em consonância com o princípio pedagógico de formação integrada e global em Comunicação Social propugnado pela UFMG” (UFMG, 2015, p. 10), marcado, de acordo com a UFMG, pela interdisciplinaridade e visão de um projeto pedagógico comum para o campo da Comunicação Social capaz de abranger outras dimensões da área na formação do jornalista.

A partir dessa perspectiva, a UFMG aponta o seguinte objetivo em seu projeto pedagógico:

O curso de Jornalismo da UFMG tem como objetivo formar jornalistas **com perfil crítico-reflexivo**, consistente formação humanística (que não se confunde com formação enciclopédica) apto a desenvolver referências éticas na abordagem de questões profissionais e cotidianas; bem como uma **formação mais abrangente, contemplando as mais diversas práticas de comunicação**, através de percursos orientados correspondentes a múltiplas vocações que permita ao/à egresso/a reconhecer a diversidade de tarefas e ocupações que pode exercer no campo profissional; também, com uma formação que valorize as habilidades de leitura (em sentido lato), de construção e solução de problemas e de produção de novos conhecimentos (destrezas cognitivas e metacognitivas) (UFMG, 2015, p. 19, grifo nosso).

Ao definir a efetividade da interdisciplinaridade, visando à formação crítica-reflexiva do jornalista, a UFMG estrutura a oferta dos seguintes percursos curriculares aos estudantes: Bacharelado com Formação Complementar Aberta e Formação Livre ou

Bacharelado com Formação Livre, caracterizados pela flexibilidade de conteúdos e articulação da formação em comunicação, humanidades e profissional, de forma a possibilitar aos ingressos no curso contato com diferentes habilidades profissionais.

Esses dois percursos têm em comum atividades curriculares obrigatórias como disciplinas, laboratórios e projetos de conteúdo variável e atividades optativas. No Bacharelado com Formação Livre os estudantes devem integralizar os créditos optando por disciplinas de seu interesse. É essa escolha individual que caracteriza a formação livre. Já no Bacharelado com Formação Livre e Formação Complementar Aberta, além da escolha individual por disciplinas, os alunos precisam propor projeto de formação complementar, que deve ser autorizado pelo colegiado de curso e orientado por um professor. A escolha por qual percurso curricular a ser cumprido durante a graduação deve ser feita pelos próprios estudantes.

Na apresentação do projeto pedagógico do Curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação e Artes (FAC) da PUC-MG (2015), reformulado e definido como bacharelado a partir da vigência da resolução CNE-CES 1/2013, relata-se que o seu curso de jornalismo foi criado em 1971, visando à formação humanística do egresso, de forma integrada às disciplinas dos departamentos de Letras, Ciências Sociais, Economia, Administração, História, Filosofia e Ciências da Religião, incluindo a experimentação de linguagens jornalísticas.

Essa perspectiva de integração permanece no curso de bacharelado em jornalismo da PUC-MG, instituído a partir de 2015, uma vez que a pretendida formação humanística do egresso de jornalismo da PUC-MG deve ser “[...] obtida pelo aprender e pelo fazer jornalísticos contidos na matriz curricular e em diversas iniciativas da Faculdade de Comunicação e Artes neste direcionamento” (PUC-MG, 2015, p. 18), e também porque a instituição defende a interdisciplinaridade como estratégia do curso. Além do jornalismo, a FAC²² é composta pelos cursos de Cinema e Audiovisual, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Como objetivo geral do curso de jornalismo, a PUC-MG fixa a proposta de “Formar profissionais em jornalismo com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para **atuar criticamente na profissão**, de modo responsável, produzindo assim seu

²² As informações sobre quais cursos são oferecidos pela Faculdade de Comunicação e Artes da PUC-MG estão disponíveis no site <http://www.fca.pucminas.br/#>

aprimoramento” (PUC-MG, 2015, p. 12, grifo nosso). Para tal, os egressos do curso devem ser capazes de:

[...] conhecer a realidade política, social e cultural, saber articular a atividade jornalística com a construção da cidadania e da democracia, compreender as implicações do fazer jornalístico em seus componentes éticos, políticos e sociais bem como adotar critérios técnicos de rigor, objetividade e independência na produção jornalística visando o interesse e bem estar público [...] (PUC-MG, 2015, p. 15).

Para alcançar esses objetivos, a matriz curricular do curso de jornalismo da PUC-MG (2015) inclui Atividades Complementares de Graduação, Estágio Curricular, Trabalho de Conclusão de Curso e disciplinas divididas em oito períodos.

A grade curricular do curso de Jornalismo foi estruturada tendo como base três eixos de articulação de conteúdos e disciplinas: Fundamentação Humanística e Sociocultural; Fundamentação Contextual; Fundamentação Específica e Formação Profissional e Qualificação (PUC-MG, 2015, p. 34).

É a partir desses eixos, fixados para articular o percurso formativo do seu curso de jornalismo, que a PUC-MG destaca no seu projeto pedagógico a determinação do artigo 5º da resolução CNE-CES 1/2013, de que “O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva [...]” (Brasil, 2013 *apud* PUC-MG, 2015 p. 20).

Como vimos no capítulo 2, mais precisamente no ponto em que abordamos os currículos e as diretrizes curriculares para o curso de jornalismo, a separação da habilitação de jornalismo do rol das DCN da Comunicação Social, conforme determinado pela resolução CNE-CES 1/2013, foi objeto de polêmica entre a COMPÓS e a ENECOS, para os quais tal medida indicava uma orientação tecnicista na formação do jornalista, e a comissão de especialistas instituída pelo MEC, cujo entendimento era de que havia uma tendência de a habilitação em jornalismo tornar-se uma “disciplina estritamente crítica, da área de Ciências Humanas, e não mais da área das Ciências Aplicadas” (BRASIL, 2013, p. 4), em detrimento da prática profissional do jornalismo.

Ao analisar o perfil da comissão de especialistas instituída pelo MEC, Ediene do Amaral Ferreira (2017) aponta a tendência de esses *experts* assumirem a perspectiva neoliberal nas suas formulações sobre a educação, cuja consequência nas DCNJ de 2013 seria a adoção de uma perspectiva mercadológica para o curso de jornalismo. Em referência ao debate sobre as diretrizes para o curso de jornalismo promovido no Espaço Revista CULT, do

qual participou Ciro Marcondes Filho²³, Ferreira procura frisar essa perspectiva de mercado nas DCNJ. “Acho que o espírito das diretrizes é realmente de atender às empresas de jornalismo. De subordinar a formação universitária ao mercado de trabalho” (MARCONDES FILHO *apud* FERREIRA, 2017, p. 120).

Mesmo não tendo sido este o objetivo de sua tese, Ferreira pontua, a partir do pensamento de Marcondes Filho, que as diretrizes estariam em contraposição à noção de uma formação crítica para o jornalista: “[...] retrocesso em todo um trabalho de décadas, que se propunha à construção de mentes críticas na imprensa brasileira” (MARCONDES FILHO *apud* FERREIRA, 2017, p. 121).

Em 2016, nos dias 24 e 25 de maio, PUC-MG e UFMG coordenaram o Encontro Nacional de Escolas de Comunicação, realizado no Campus Coração Eucarístico da PUC-MG, do qual participaram 67 professores de comunicação, entre eles 25 coordenadores de curso, de 23 universidades de todo o país, tendo o currículo com um dos pontos de discussão na programação²⁴, que incluiu a participação de vários professores de jornalismo. No documento final do encontro, mesmo sem criticar a orientação das DCNJ de 2013 de se retirar o curso de jornalismo do campo da Comunicação Social, está assinalado a “[...] natureza **transdisciplinar** dos cursos da área de Comunicação Social” (Encontro, 2016, p. 6, grifo nosso).

É, pois, visando a essa perspectiva transdisciplinar que tanto a UFMG quanto a PUC-MG procuram estruturar seus currículos, a fim de articular seus cursos de jornalismo com o campo da Comunicação Social. Um de nossos entrevistados confirma que a UFMG procurou manter a interdisciplinaridade com a Comunicação Social no seu projeto pedagógico, vejamos: “O esforço todo na elaboração do projeto era exatamente isso, preservar o perfil do Comunicador Social, embora a formação passou a ser em jornalismo” (informação verbal).

Já em relação à PUC-MG, registramos a seguinte consideração sobre a manutenção da relação do curso de jornalismo com o campo da Comunicação Social:

²³ Ciro Juvenal Rodrigues Marcondes Filho é pesquisador de conceito 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), doutor pela Universidade de Frankfurt, pós-doutor pela Universidade de Grenoble (França) e professor titular da ECA-USP desde 1987. Currículo disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7984648859899240>>.

²⁴ A programação do Encontro Nacional de Escolas de Comunicação de 2016 está disponível no seguinte endereço eletrônico: < <https://midiaenarrativa.wordpress.com/2016/05/23/encontro-nacional-das-escolas-de-comunicacao/>>.

“[...] continuamos com o mesmo projeto que tínhamos antes, apenas separando a habilitação do jornalismo, continuamos achando que é fundamental na formação do jornalista, inclusive para que ele tenha um exercício crítico profissional, a formação nas humanidades, nos outros campos que integram uma formação mais plural do profissional da comunicação [...]” (informação verbal).

A interdisciplinaridade com a área da Comunicação Social também é vista na UFMG como um meio de manter uma perspectiva crítica na formação dos estudantes de jornalismo. "A saída que encontramos foi ter um currículo mais flexível e manter uma base da comunicação social" (informação verbal).

Ao observarmos que UFMG e PUC-MG mantêm nos seus projetos pedagógicos a integração com as disciplinas do campo da Comunicação Social, na compreensão de que a transdisciplinaridade propicia uma formação crítica aos estudantes de jornalismo, mesmo com a determinação da resolução CNE-CES 1/2013 de desvinculação da habilitação de jornalismo do campo de Comunicação Social, verificamos que as universidades mineiras elaboraram estratégias que mantiveram o vínculo com esse campo.

Portanto, levando em consideração a formulação e a premissa de que o pensamento crítico articula sua teoria com a totalidade das relações sociais, entendemos que a opção feita pela UFMG e PUC-MG de manter a relação entre as propostas pedagógicas e as disciplinas dos cursos do campo da Comunicação Social reforçam a possibilidade de uma formação crítica para os estudantes de jornalismo.

Feita essas considerações, cabe a nós, a partir de agora, analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG, tomando como referência as teorias do currículo, mais precisamente as teorizações críticas, a fim de apontar se, e como, os currículos dessas instituições de ensino superior propiciam a formação crítica ao jornalista.

4.1 MATRIZES CURRÍCULARES DOS CURSOS DE JORNALISMO DA UFMG E PUC-MG

A resolução CNE-CES 1/2013 determina que os cursos de jornalismo tenham uma carga horária de, no mínimo, 3.000 (três mil horas), das quais pelo menos 200 (duzentas) horas devem ser reservadas para o estágio curricular supervisionado, que desde então passou a ser obrigatório, podendo ocupar no máximo 600 (seiscentas) horas do tempo destinado à formação dos jornalistas.

A distribuição da carga horária deve incluir conhecimentos sobre a realidade local, regional e nacional e as atividades laboratoriais devem ser realizadas desde o primeiro semestre do curso, observando a equidade entre os seguintes **eixos de fundamentação**: **humanística** (capacitar o jornalista para desempenhar sua função de difusor de informações de interesse da cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, política, geografia humana, economia, raízes étnicas, cultural popular crenças e tradições, articulada com questões internacionais e a diversidade cultural, observando as singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana); **específica** (conceituação da profissão por meio da fundamentação histórica, taxonômicas, éticas, epistemológicas, ordenamento jurídico, deontológico, pensadores e obras canônicas, e instrumentos de autorregulação), **contextual** (embasar o conhecimento das teorias da comunicação), capazes de propiciar uma formação crítica; **profissional** (conhecimento teórico e prático das técnicas, gêneros e formatos jornalísticos); **aplicação processual** (fornecer ferramentas técnicas e metodológicas para a cobertura jornalísticas nas diferentes áreas de atuação) e **prática laboratorial** (conhecimentos da profissão, cumprindo ainda o papel de integrar os demais eixos), voltados para o domínio das técnicas necessárias ao desempenho do ofício de jornalista. (Brasil, 2013, p 4-5, grifos nossos).

Antes de analisarmos a distribuição da carga horária dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG, consideramos pertinente chamar a atenção para o fato de que, a partir da resolução CNE-CES 1/2013, as atividades laboratoriais devem ser ministradas desde o primeiro semestre e articular os demais eixos. Para um de nossos entrevistados, as DCN para o curso de jornalismo indicam que “A tendência é que esse modelo mais técnico ganhe uma proeminência maior [...]” (informação verbal) e assim “[...] possibilitaram algumas escolas e orientações a fazerem um corte na perspectiva de menos humanidade e mais disciplinas profissionalizantes [...]” (informação verbal).

Nosso entrevistado reconhece a importância do uso da tecnologia e domínio da técnica na formação do jornalista, mas reitera sua preocupação de que as DCN para o curso de jornalismo possam ter favorecido a proposta de uma formação exclusivamente profissionalizante. “Claro que o domínio das tecnologias e das possibilidades que isso traz é importante. Mas a escola tem que refletir isso como algo que faz parte de um processo de uma formação crítica, teórica, estrutural mais abrangente” (informação verbal).

Vejam os cursos como a PUC-MG e a UFMG distribuem as cargas horárias dos seus cursos, observando as orientações da resolução 1/2013, do CNE/CES:

Quadro 1 – Distribuição da carga horária do curso de jornalismo da PUC-MG²⁵

Eixos de formação			
FHS	FC	FE/FP	Total
816h	936h	1736h	3488 h

Fonte: PUC-MG (2015)

Obs: Os eixos de formação estão organizados da seguinte forma: Fundamentação Humanística e Sócio Cultural (FHS), Fundamentação Contextual (FC), Fundamentação Específica e de Formação Profissional (FE/FP). Segundo a PUC-MG essas quatro categorias atendem aos seis eixos do artigo 6º, da resolução 1/2013, do CNE/CES.

Quadro 2 – Distribuição da carga horária do curso de jornalismo da UFMG

Bach + FL (60h)	Eixos de formação									
	FH	FE	FC	FP	AP	PL	TCC	AC	EST	TOTAL
	420h	420h	480h	360h	360h	360h	300h	60h	240h	3060h
	2400 horas									
Bach +FL (60h) + (FCA= 240h)	FH	FE	FC	FP	AP	PL	TCC	AC	EST	TOTAL
	420h	360h	480h	360h	270h	270h	300h	60h	240h	3060h
	2160 horas									

Fonte: UFMG (2015)

Obs: Bach+FL e Bach+FL+FCA correspondem, respectivamente, ao bacharelado com formação livre e bacharelado com formação livre e formação complementar aberta. Os eixos de formação estão divididos em: Formação Humanística (FH), Formação Específica (FE), Fundamentação Contextual (FC), Formação Profissional (FP), Aplicação Processual (AP) e Prática Laboratorial (PL). As três últimas abreviações correspondem ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Atividade Complementar (AC) e ao Estágio Obrigatório (EST).

Como vimos no quadro 2, a PUC-MG procurou concentrar os seis eixos fixados no artigo 6º da resolução CNE-CES 1/2013 em três tópicos: Fundamentação Humanística e Sócio Cultural (FHS), Fundamentação Contextual (FC), Fundamentação Específica e de Formação Profissional (FE/FP). Nesse último, além dos dois itens indicados em seu próprio enunciado, insere-se a prática laboratorial, pela presença de disciplinas vinculadas aos laboratórios, e ainda a aplicação processual, na medida em que

Também faz parte deste eixo a oferta de competências que garantam ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, jornalismo audiovisual, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho. Em termos das práticas laboratoriais, a função deste eixo é desenvolver habilidades

²⁵ Os quadros foram montados de acordo com as orientações contidas na página 123 do Manual para normalização de publicações, elaborado por Júnia Lessa França e Ana Cristina de Vasconcelos, publicado pela Editora UFMG, 9ª edição, em 2014.

inerentes à profissão a partir da aplicação de informações, valores e dinâmicas próprias de cada suporte e linguagem. (PUC-MG, 2015, p. 38)

A partir dessa referência ao Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da PUC-MG, entendemos que o eixo Fundamentação Específica Formação Profissional e Qualificação (Quadro 4) aproxima-se do saber-fazer importante para a formação profissional, na medida em que nele a instituição propõe o aprendizado das competências e habilidades e técnicas referentes à prática cotidiana dos jornalistas.

Quadro 3 – Disciplinas do eixo Fundamentação Específica Formação Profissional e Qualificação/PUC-MG

Disciplinas	CH (h/a)
Introdução ao Jornalismo	68
Cibercultura e Jornalismo*	68
Teorias do Jornalismo	68
Ética e crítica da mídia	68
Apuração e Redação*	68
Fotografia*	68
Radiojornalismo*	68
Fotojornalismo*	68
Planejamento gráfico*	68
Jornalismo especializado*	68
Telejornalismo*	68
Jornalismo Econômico*	68
Produção e Edição em Áudio*	68
Jornalismo Investigativo*	68
Jornalismo Político*	68
Redação e Produção em Telejornalismo*	68
Edição em Telejornalismo*	68
Edição Jornalística*	68
Estágio Supervisionado	240
Gestão e Comunicação Integrada	68
Jornalismo Cultural*	68
Assessoria de Comunicação	68
Produção em Jornalismo Digital*	68
Total: 23	1736

Fonte: PUC-MG

* disciplinas vinculadas com a prática laboratorial.

Das 23 disciplinas do eixo de fundamentação específica e profissional, 17 estão vinculadas com a prática laboratorial, num total de 1156 horas/aula, e 340 horas/aula distribuídas entre as disciplinas de introdução ao jornalismo, teorias do jornalismo, ética e crítica de mídia, gestão e comunicação integrada, e assessoria de comunicação, com 68 horas/aula cada. As quatro primeiras estão relacionadas ao eixo de fundamentação específica, com questões referentes ao jornalismo como sua história e características, correntes e tendências teóricas, princípios éticos e filosóficos, e o jornalismo integrado à comunicação, seu ambiente social e empresarial.

A nosso ver, a fundamentação específica é um dos elementos que favorecem a formação crítica do jornalista. Entretanto, a preponderância das disciplinas vinculadas aos laboratórios no eixo de fundamentação específica e profissional da PUC-MG, não nos autoriza a inferir que esse fator, por si só, implicaria em prejuízo à formação crítica do jornalista, dado o equilíbrio com os eixos de Fundamentação Humanística e Sócio Cultural, Fundamentação Contextual, que juntos totalizam 1752 horas/aula.

Ainda em relação à distribuição da carga horária do curso de jornalismo da PUC-MG, observamos que o eixo Fundamentação Contextual (Quadro 5) inclui a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ministradas do 6º ao 8º período, num total de 188 horas/aula, na qual os alunos podem optar entre o desenvolvimento de produtos dos ramos do jornalismo e da Comunicação e/ou na experimentação de linguagens. Ao optar pela pesquisa, seguida de um produto, o estudante deverá escolher entre a elaboração de um “livro-reportagem, vídeos, ensaio fotográfico, reportagens para mídia impressa, radiofônica, televisiva, entre outros” (PUC-MG, 2015, p. 61). Em relação à experimentação de linguagens, “entende-se planejamento de produção comunicacional e jornalística com foco em novas linguagens, modelos, rotinas produtivas dentre outros característicos do fazer jornalístico” (PUC-MG, 2015, p. 61).

A nosso ver, com essas duas orientações para a disciplina de TCC, o trabalho de conclusão de curso, na PUC-MG, tende a ter uma produção voltada aos produtos do jornalismo – seja na elaboração de um produto midiático ou no que se refere à fixação de métodos, procedimentos, rotinas e ações voltadas nas novas linguagens do jornalismo, como as mídias sociais – e não deixa claro a possibilidade de o estudante realizar um trabalho monográfico, de caráter mais teórico.

O eixo fundamentação contextual dedica 136 horas/aula à realização de seminários, do 1º ao 4º período, com 34 horas/aula cada, que juntamente com as Atividades Complementares de Graduação, com 120 horas/aula, possibilitariam, de acordo com a PUC-MG, a flexibilização do currículo de jornalismo, na medida em que são entendidas por essa instituição como forma de incluir conteúdos que não estejam na grade curricular do curso de jornalismo. A proposta é que os seminários sejam realizados por profissionais e especialistas da área, considerados de renome.

Quadro 4 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/PUC-MG

Disciplinas	CH (h/a)
Introdução aos Estudos da Comunicação	68
Comunicação e Literatura	68
Seminário: Novas Tendências no Jornalismo	34
Oficina de Leitura e escrita	68
Seminário: Jornalismo e Sociabilidade	34
Teorias da Comunicação	68
Cinema	68
Seminário: Jornalismo e Contemporaneidade	34
Seminário: Jornalismo e Inovação	34
Semiótica	68
Teoria e Pesquisa em Comunicação	68
TCC I	68
Comunicação e Conjuntura Internacional	68
TCCII	50
Teorias da Imagem	68
TCC III	70
Total: 16	936

Fonte: PUC-MG

O eixo Fundamentação Humanística e Sociocultural “[...] prevê a destinação de uma relevante carga de horas/aula para disciplinas de Ciências Humanas e Ciências Sociais [...]” (PUC-MG, 2015, p. 35). Nele estão presentes duas disciplinas de cultura religiosa, somando 68 hora/aula, ministradas nos 3º e 4º período. A nosso ver, a inclusão desses dois componentes no currículo da PUC-MG corrobora as formulações de que o currículo não é um corpo neutro, mas desenvolvido no interior das relações sociais, como as ideológicas, uma vez que a entidade mantenedora é a Sociedade Mineira de Cultura, que tem entre seus objetivos difundir ação missionária da Igreja Católica Universal e da Igreja local, contribuir para a formação cristã e desenvolver a solidariedade, entre outros campos, no religioso²⁶.

Quadro 5 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística e Sociocultural/PUC-MG

Disciplinas	CH (h/a)
Circuitos Artísticos Culturais	34
Filosofia: Razão e Modernidade	68
Introdução às Ciências Sociais	68
História Contemporânea	68
Cultura Religiosa: Fenômeno Religioso	68
Filosofia: Antropologia e Ética	68
Antropologia e Comunicação	68
Teorias Sociais Contemporâneas	68
Economia	68
Cultura Religiosa: Pessoa e Sociedade	34
Economia Brasileira	68
Política e Comunicação	68
Formação do Brasil Contemporâneo	68
Total: 13	816

Fonte: PUC-MG

²⁶ Informações disponíveis no site <https://www.pucminas.br/institucional/Paginas/entidade-mantenedora.aspx>. Acesso em: 12 abr 2019.

Como vimos na distribuição da carga horária do curso de jornalismo da UFMG (Quadro 2), o estudante deverá optar entre o bacharelado com formação livre e bacharelado com formação livre e formação complementar aberta. Na formação livre, comum a esses dois percursos curriculares, o estudante precisará cursar, no 3º período, uma disciplina de outro curso de graduação, em qualquer campo de conhecimento, num total de 60 horas/aula.

Já a formação complementar e aberta está prevista na grade curricular do 4º ao 8º período, num total de até 300 horas/aula. Nela, o estudante, com a orientação de um docente, poderá optar por disciplinas a serem cursadas em áreas distintas da UFMG ou até mesmo em outras instituições de ensino superior. A proposta deverá ser feita pelo próprio aluno e será submetida ao Colegiado de Curso, que observará a conexão entre as disciplinas escolhidas.

Além da escolha de uma disciplina na formação livre, ambas as modalidades de bacharelado têm em comum as disciplinas organizadas nos eixos de formação determinados pelas DCNJ, divididas entre obrigatórias e optativas, o Trabalho de Conclusão de Curso, a prática laboratorial, estágio obrigatório e as seguintes atividades complementares: monitoria e extensão, discussões temáticas, eventos da área, agência júnior em Comunicação Social e vivências profissionais.

Ao procurar incorporar a interdisciplinaridade em seu projeto pedagógico, ante a “perspectiva profissionalizante” (UFMG, 2015, p. 20) das DCN do curso de jornalismo, esta instituição de ensino define Mídias e Linguagens e Processos Sociais da Comunicação como as duas matrizes curriculares básicas e gerais capazes de integrar os diferentes conteúdos da área de Comunicação Social no percurso curricular, seja com disciplinas obrigatórias ou optativas.

Vejamos qual a concepção da UFMG sobre as duas matrizes curriculares definidas por ela:

Mídias e linguagens: essa matriz **articula disciplinas e atividades que se alimentam das teorias da linguagem, como linguística, análise do discurso e semiótica**, e dos estudos e análises de mídias e produtos da comunicação, como o jornal, a televisão, o cinema e vídeo, a web e o rádio. Com isso, **caracteriza-se pela apreensão dos processos e práticas específicos dos dispositivos midiáticos, vistos como lugares que articulam linguagens, tecnologias e processos semânticos e estéticos**. Assim, define-se tanto uma competência específica – a apreensão dos processos midiáticos – como sua interface com outras áreas de conhecimento, como as Letras, as Artes Visuais, o Design e a Estética. (UFMG, 2015, p. 20, grifos nosso)

Processos sociais da comunicação: nesta matriz, os processos midiáticos são observados e apreendidos a partir das relações histórico-sociais, políticas e culturais

que os envolvem e nos quais atuam. Assim, os **processos culturais e identitários, as relações das mídias e as demais instituições sociais, as ações dos sujeitos em comunicação - no âmbito da política, da sociabilidade ou do planejamento estratégico, por exemplo - constituem sua especificidade** e articulam-se com os saberes oriundos das Ciências Sociais, como a Antropologia, Sociologia, Filosofia, da Administração, dentre outros. (UFMG, 2015, p. 20, grifo nosso)

Como vimos, os estudos da linguagem, do discurso, como articuladores de uma prática social, como o jornalismo, são temas próprios do estruturalismo e do pós-estruturalismo. Essa segunda posição teórica embasa as teorias pós-críticas do currículo, assim como os estudos culturais e identitários, presentes na matriz curricular Processos sociais da Comunicação. De modo que consideramos que há influência dessas teorias pós-críticas na concepção curricular da UFMG.

A UFMG propõe, ainda, que essas duas matrizes curriculares sejam conjugadas por meio de conhecimentos em Comunicação Estratégica (gestão do processo comunicacional como recurso estratégico de organizações), Processos Jornalísticos (informação jornalística e noticiabilidade), Criação e Análise Verbo-audiovisual (articulação entre imagens e outras linguagens e o processo de composição textual, e dimensões estéticas e informativas), Fundamentos Sócio-simbólicos da Comunicação (compreensão do processo comunicacional em seus aspectos epistemológicos sociais e discursivos e formas de organização no conhecimento na Comunicação Social) (UFMG, 2015).

Na análise da distribuição da carga horária no currículo da UFMG, vemos que as disciplinas estão organizadas em grupos, que correspondem aos seis eixos fixados no artigo 6º da resolução CNE-CES 1/2013. No eixo de Fundamentação Humanística (Quadro 6) os alunos devem cursar obrigatoriamente, do 1º ao 4º período, as disciplinas História Social dos Meios, Introdução Estudos de Linguagem, Fundamentos de Análise Sociológica (1º período), Projetos A1²⁷ (2º período), Introdução à Teoria Democrática (3º período), Comunicação e Cultura (4º Período, com 60 horas/aula), totalizando 420 horas/aula, das quais 120 horas/aula são dedicadas à disciplina Projetos A1, de caráter profissionalizante.

Do 4º ao 8º período, a opção pela matrícula nas disciplinas do eixo Fundamentação Humanística deve ser feita pelo próprio estudante, que pode optar por uma

²⁷ Embora vinculadas na grade curricular aos diferentes eixos de formação (humanística, específica, contextual, profissional, aplicação processual e prática laboratorial) as disciplinas de projeto A1, A2, B1, B2 e C são todas de caráter profissionalizante, com 120 horas/aula cada. As duas primeiras voltadas para o repertório básico em produtos da comunicação, as duas seguintes para o repertório básico de jornalismo, e a terceira para a análise crítica de produto de comunicação, correspondendo a 600 horas/aula do curso de jornalismo da UFMG.

das 37 disciplinas do Grupo 9 (G9), listadas no quadro 11, – outras atividades de comunicação –, entre as quais estão as disciplinas teóricas como Introdução à Filosofia: Filosofia da Ciência e Epistemologia, Introdução à História da Cultura, Modernidade e Mudança Social, e laboratoriais ou práticas como Oficina de Vídeo Documentário, Oficina de Conteúdo Variável e Laboratório de Planejamento de Campanha, com 60 horas/aula cada.

Quadro 6 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística/UFMG

Disciplina	Obrigatória/Optativa	CH (h/a)
História Social dos Meios	OB	60
Introdução aos Estudos da Linguagem	OB	60
Fundamentos de Análise Sociológica	OB	60
Introdução à Teoria Democrática	OB	60
Projetos A I	OB	120
Comunicação e Cultura	OB	60
Introdução à Filosofia: Ética	OP/G9	60
Introdução à Filosofia: Filosofia da Ciência e Epistemologia	OP/G9	60
Introdução à História da Cultura	OP/G9	60
Tópicos em História do Brasil	OP/G9	60
Abordagens Temáticas em Sociologia	OP/G9	60
Modernidade e Mudança Social	OP/G9	60
Total 12	..	780

Fonte: UFMG

Obs: Disciplina obrigatória (OB); disciplina optativa (OP); outras atividades da comunicação (G9)

É preciso registrar que, nos 3º, 5º e 7º períodos, as disciplinas do G9 pelas quais o estudante deve optar são as correspondentes ao eixo de aplicação processual (Quadro 8). Entre as disciplinas desse eixo, no 1º e 2º períodos, o aluno deve cursar obrigatoriamente Design em Comunicação (1º período), Som e Sentido (1º período), Oficina de Narrativas Audiovisuais (2º período), ambas caracterizadas na grade curricular da UFMG como laboratoriais, totalizando 225 horas/aula. As disciplinas do eixo Prática Laboratorial, compõem o Grupo 2 (G2) e são todas optativas, com 90 horas/aula cada. Do 3º ao 8º período, o estudante pode escolher quais dessas disciplinas pretende cursar, totalizando 540 horas/aula. Ao todo, as disciplinas vinculadas aos laboratórios somam 810 horas/aula, se consideramos as quatro que são ministradas nos 1º e 2º períodos, mas que estão enquadradas no eixo das disciplinas de aplicação processual.

Quadro 7 – Disciplinas do eixo de Aplicação Processual/UFMG

Disciplina	Obrigatória/Optativa	CH (h/a)
Design em Comunicação	OB	90
Som e Sentido	OB	90
Oficina de Narrativas Audiovisuais	OB	45
Oficina de Fotografia	OB	45
Oficina de Vídeo Documentário	OP/G9	45
Oficina de Conteúdo Variável	OP/G9	45

Técnicas de Comunicação Dirigida	OP/G9	60
Assessoria de Imprensa	OP/G9	60
Estéticas da Comunicação	OP/G9	60
Total 9	..	495

Fonte: UFMG

Obs: Disciplina obrigatória (OB); disciplina optativa (OP); outras atividades da comunicação (G9)

Quadro 8 – Disciplinas do eixo Prática Laboratorial/UFMG

Disciplina	Obrigatória/Optativa	CH (h/a)
Laboratório de Produção de Reportagem	OP/G2	90
Laboratório de Assessoria em Comunicação	OP/G2	90
Laboratório de Jornalismo Especializado	OP/G2	90
Laboratório de Pesquisa	OP/G2	90
Laboratório em Comunicação	OP/G9	90
Tópicos em Laboratório de Comunicação Social	OP/G2	90
Tópicos em Laboratório de Relações Públicas	OP/G2	90
Total 7	..	630

Fonte: UFMG

Obs: Disciplina optativa (OP); outras atividades da comunicação (G9); Laboratórios (G2)

As disciplinas do eixo Fundamentação Específica (Quadro 10), correspondentes aos estudos sobre a profissão de jornalista, que devem ser feitas obrigatoriamente pelos estudantes são Linguagem, Técnicas e Processo do Jornalismo (2º Período), Teorias do Jornalismo (3º Período), Projetos AII (3º período), Narrativa Jornalística (5º Período) e Seminário de Projeto Experimental – Jornalismo (6º período), totalizando 360 horas/aula.

Já no eixo Fundamentação Contextual (Quadro 10), que se refere ao conhecimento das teorias da comunicação, são obrigatórias as disciplinas Teorias da Comunicação (2º período), Fundamentos da Comunicação Organizacional (3º período), Processos de Criação em Mídias Digitais (4º período) e Mercadologia (4º Período), num total de 240 hora/aula. Do 3º ao 8º períodos, os estudantes poderão optar pelas disciplinas do Grupo 1, que completam a carga horária desse eixo com mais 360 horas/aula.

Quadro 9 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Específica/UFMG

Disciplina	Obrigatória/Optativa	CH (h/a)
Linguagem, Técnicas e Processos do Jornalismo	OB	60
Projetos A II	OB	120
Teorias do Jornalismo	OB	60
Narrativa Jornalística	OB	60
Seminário de Projeto Experimental- Jornalismo	OB	60
História do Jornalismo	OP/G9	60
Estudos Contemporâneos de Jornalismo	OP/G9	60
Estudos de Jornalismo	OP/G9	60
Total 8	..	540

Fonte: UFMG

Obs: Disciplina obrigatória (OB); disciplina optativa (OP); outras atividades da comunicação (G9)

Quadro 10 – Disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/UFMG

Disciplina	Obrigatória/Optativa	CH (h/a)
Teorias da Comunicação	OB	60
Fundamentos da Comunicação Organizacional	OB	60
Mercadologia	OB	60
Processos de Criação em Mídias Digitais	OB	60
Comunicação e Política	OP/G1	60
Teorias da Imagem	OP/G1	60
Pesquisa na área da Comunicação	OP/G1	60
Teorias da Opinião Pública	OP/G1	60
Novas Estéticas da Imagem	OP/G1	60
Comunicação e Interações Sociais	OP/G1	60
Estudos em Comunicação	OP/G1	60

Fonte: UFMG

Observação: Disciplina obrigatória (OB); disciplina optativa (OP); Contexto (G1)

Ao abordarmos a relação entre as disciplinas teóricas e as de caráter prático, um de nossos entrevistados ponderou que os alunos têm a seguinte percepção sobre a teoria: “Às vezes os alunos se queixam porque são disciplinas que exigem muita leitura, mas que, por outro lado, dão uma base para uma formação crítica importante e uma compreensão também do campo da comunicação não como algo particularizado, dividido como cursos” (informação verbal).

A partir dessa constatação, entendemos que, se por um lado, a flexibilidade proposta no currículo da UFMG possibilita ao estudante optar por disciplinas que mais lhe interessem, por outro, consideramos a possibilidade de que o aluno possa direcionar sua formação para uma perspectiva mais profissionalizante.

Isso seria possível, pois, como vimos, as disciplinas laboratoriais podem totalizar até 810 horas/aulas, se incluirmos as disciplinas obrigatórias dos 1º e 2º períodos. Também porque, no Grupo 9, que vai do 3º ao 8º período, constam disciplinas que abrangem os eixos de fundamentação profissional, aplicação processual e específica, e as atividades complementares. Em contraponto à hipótese de que os alunos privilegiem, no Grupo 9, apenas disciplinas de caráter estritamente profissionalizantes, ele precisa cursar as disciplinas do Grupo 1 (G1), presentes no currículo também do 3º ao 8º período, totalizando 660 horas/aula, se contarmos as disciplinas obrigatórias do 1º e 2º período.

Listamos abaixo, no quadro 12, todas as disciplinas optativas oferecidas pelo curso de jornalismo da UFMG, possibilitando, assim, termos o conhecimento da totalidade de matérias disponíveis aos estudantes.

Quadro 11 – Organização dos grupos de disciplinas do curso de jornalismo da UFMG

G1 (CONTEXTO)	Comunicação e Política Teorias da Imagem Teorias da Opinião Pública Novas Estéticas da Imagem Comunicação e Interações Sociais Estudos em Comunicação Pesquisa na área da Comunicação
G2 (LABORATÓRIOS)	Laboratório de Produção de Reportagem Laboratório de Assessoria em Comunicação Laboratório de Pesquisa Laboratório de Jornalismo Especializado Tópicos em Laboratório de Comunicação Social* Tópicos em Laboratório de Relações Públicas
G9 (GERAIS)	Aula Especial (15h) Oficina de Vídeo Documentário Oficina de Conteúdo Variável Tópicos em Comunicação Social** (45h) Tópicos em Comunicação Social** (60h) Técnicas de Comunicação Dirigida Assessoria de Imprensa Estéticas da Comunicação Estéticas da Televisão Estudos Contemporâneos de Jornalismo Estudos de Jornalismo Formação em Comunicação (45h) Formação em Comunicação (60h) História do Jornalismo Laboratório de Criação Visual Laboratório de Planejamento de Campanha Laboratório em Comunicação Planejamento e Mídia Redação Publicitária Economia A1 Pesquisa de Mercado Introdução à Filosofia: Ética Introdução à Filosofia: Filosofia da Ciência e Epistemologia Introdução à História da Cultura Tópicos em História do Brasil Abordagens Temáticas em Sociologia Modernidade e Mudança Social Fundamentos de Libras Programa de Iniciação à Pesquisa Programa de Iniciação à Docência Programa de Iniciação à Extensão I Programa de Iniciação à Extensão II Programa de Iniciação à Extensão III Discussões Temáticas Participação em Eventos I Participação em Eventos II Vivência Profissional Complementar

* mais de uma oferta por semestre, ampliada e multifacetada nas áreas de produção de textos, criação digital, televisão, rádio, documentário, linguagens e mídia, dentre outras.

** inclui oferta periódica de atividades em torno da questão da mídia, gênero e sexualidade, rádio, TV, comunicação estratégica, dentre outras.

Fonte: UFMG (2015)

4.2 ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE JORNALISMO DA UFMG E PUC-MG

Ao nos propormos analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos da UFMG e da PUC-MG, a fim de compreender se eles propiciam a formação crítica do jornalista, tomando como instrumental teórico as formulações sobre a teoria crítica e as teorias críticas do currículo, entendemos ser importante observar as ementas das disciplinas dos respectivos currículos, a fim de tentarmos identificar noções como ideologia, classe social, controle social, poder e luta de classes, transformação social e autoemancipação, presentes nas teorias críticas do currículo.

Ainda no campo das teorias críticas, a fim de ampliar as perspectivas de nossa análise, também observamos nas ementas dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG questões pertinentes às teorias pós-críticas do currículo, como multiculturalismo, gênero, identidade, discurso e linguagem. Para tal, procuramos observar as ementas a partir de sua relação com o artigo 6º da resolução CNE-CES 1/2013, que prevê os seguintes eixos de formação: humanística, específica, contextual, profissional, aplicação processual e prática laboratorial. Também levaremos em consideração o modo como UFMG e PUC definiram e organizaram suas matrizes curriculares, tomando como referência esses seis eixos.

Em nossa investigação sobre as ementas do currículo da PUC-MG, destacamos as disciplinas de Política e Comunicação – na qual são abordadas questões como “desenvolvimento e problemas no capitalismo [...]. Poder da comunicação na sociedade contemporânea”, (PUC-MG, 2015, p. 31) – e Introdução aos Estudos da Comunicação, cuja ementa problematiza “A história da comunicação e o contexto social” (PUC-MG, 2015, p. 27), respectivamente, vinculadas aos eixos de fundamentação Humanística e Sociocultural e Contextual, que mais se aproximam das questões problematizadas pelas teorias críticas do currículo.

Ainda no estudo desses dois eixos, assinalamos, no de fundamentação Humanística e Sociocultural, o papel conferido à cultura. Na disciplina Circuitos Artísticos Culturais, propõe-se a “Introdução ao campo da Comunicação Social como articulação de fenômenos culturais multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares; discussão sobre a natureza da cultura contemporânea [...] exploração do campo cultural da cidade, incentivando a participação do aluno em atividades culturais [...]” (PUC-MG, 2015, p. 28). Na disciplina Filosofia: Antropologia e Ética se problematiza “O ser humano como ser no mundo

e sua dimensão simbólica e cultural.” (PUC-MG, 2015, p. 28). Ambas demonstram afinidade às teorias pós-críticas do currículo.

Quadro 12 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística e Sociocultural/PUC-MG

Disciplinas	CH (h/a)
Circuitos Artísticos Culturais	Introdução ao campo da Comunicação Social como articulação de fenômenos culturais multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares; discussão sobre a natureza da cultura contemporânea (globalização, segmentação, cibercultura, terceiro setor); exploração do campo cultural da cidade, incentivando a participação do aluno em atividades culturais (cinema, vídeo, televisão, teatro, rua e internet).
Filosofia: Razão e Modernidade	As origens da Filosofia. A Filosofia como busca do conhecimento. Ciência e Filosofia: o surgimento da modernidade, a racionalidade instrumental e o impacto das novas tecnologias. A questão do saber e da linguagem nas sociedades contemporâneas.
Introdução às Ciências Sociais	Principais orientações teóricas das Ciências Sociais, sua peculiaridade, alcance conceitual e atualidade. Os paradoxos da Modernidade e da Contemporaneidade e a maneira como incidem sobre as atividades comunicacionais.
História Contemporânea	A revolução industrial. As revoluções burguesas. A expansão imperialista e a 1ª guerra. A Revolução Russa de 1917. A Grande Depressão. A 2ª guerra mundial. Gênese e dinâmica da Guerra Fria. O processo de descolonização e a formação do Terceiro Mundo. A globalização e a formação de blocos regionais.
Cultura Religiosa: Fenômeno Religioso	O fenômeno religioso: experiência e linguagem. O fenômeno religioso como experiência específica: limites e possibilidades da experiência de Deus. As categorias fundamentais de interpretação e de linguagem do fenômeno religioso. A Bíblia: livro de formação cultural do Ocidente. A Bíblia em sua formação histórica, cultural e literária. Os critérios de interpretação, os temas e as perspectivas de estudo da Bíblia e a experiência mística e de abertura que o livro sagrado propicia. O cristianismo e os desafios do diálogo ecumênico e inter-religioso no contexto de um mundo globalizado. História e fundamentos da cultura e tradições religiosas afro-brasileiras e indígenas.
Filosofia: Antropologia e Ética	Concepções filosófico-antropológicas. O ser humano como ser no mundo e sua dimensão simbólica e cultural. A condição ética da ação humana. Questões éticas fundamentais e atuais, sociedade de consumo, diversidade étnica e desafios ecológicos.
Antropologia e Comunicação	Reflexões básicas acerca dos fenômenos culturais, numa perspectiva sócio antropológica. A questão das trocas simbólicas, através das quais a comunicação se revela dimensão importante da cultura, e esta estruturante das trocas simbólicas.
Teorias Sociais Contemporâneas	Abordagem conceitual enfocando as principais matrizes teóricas que alicerçam as análises e pesquisas realizadas hoje nos campos das Ciências Sociais.
Economia	Objeto e método em Economia; introdução a Microeconomia; introdução a Macroeconomia: elementos de Contabilidade Social; elementos de Teoria Monetária; elementos de Economia Internacional.
Cultura Religiosa: Pessoa e Sociedade	Fundamentação da práxis cristã com referência no ensino social da Igreja. A categoria pessoa em diálogo com as categorias antropológicas contemporâneas. Temas atuais à luz do ensino social da Igreja: a família e a dimensão afetivo-sexual; o mundo do trabalho e a situação da propriedade; ordem social e política; cidadania, o compromisso com o cuidado e a defesa da vida humana e a ecologia e as perspectivas de construção de uma nova ordem mundial centrada na sustentabilidade, no amor e na paz.
Economia Brasileira	Teorias do desenvolvimento e economia brasileira. Instrumentos de política econômica (fiscal monetária e setor externo). Retrospectiva da economia brasileira. Economia brasileira contemporânea - programas de ajuste.
Política e Comunicação	A política e o poder político. Democracia: gênese, desenvolvimento e problemas no capitalismo e no socialismo. O Estado e a Sociedade Civil: expansão e crise. Poder da comunicação na sociedade contemporânea. Novas configurações da política na sociedade mediática. Esfera pública e política.
Formação do Brasil Contemporâneo	A construção do Estado e da sociedade civil no Brasil pós 1930. Estadania x Cidadania. O pacto populista. Autoritarismo militar e a transição para o governo civil. Desafios do Brasil contemporâneo. Instituições políticas, sociedade civil e participação política.

Fonte: PUC-MG

Quadro 13 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/PUC-MG

Disciplinas	CH (h/a)
Introdução aos Estudos da Comunicação	A natureza interdisciplinar da comunicação. Elementos e dimensões do processo de comunicação. A história da comunicação e o contexto social. A constituição do mercado cultural no Brasil. Iniciação à pesquisa em comunicação.
Comunicação e Literatura	Estudo de textos teóricos, literários e dramáticos, à luz da contemporaneidade, visando ampliar conhecimentos e possibilitar a expressão crítico-criativa do aluno.
Seminário: Novas Tendências no Jornalismo	Disciplina de natureza estratégica que permite a inclusão de diferentes conteúdos, de modo a suprir eventuais lacunas ou atender às demandas do corpo discente por determinados temas e abordagens.
Oficina de Leitura e escrita	Conceituações de linguagem: uma abordagem diacrônica. Relações entre linguagem e poder: as variedades linguísticas. Noções de discurso e enunciação. Conceituações de texto, contexto, co-texto e hipertexto. Produção textual: os elementos da textualidade. Oralidade e escrita: especificidades. Processos de leitura: estratégias cognitivas e metacognitivas.
Seminário: Jornalismo e Sociabilidade	Disciplina de natureza estratégica que permite a inclusão de diferentes conteúdos, de modo a suprir eventuais lacunas ou atender às demandas do corpo discente por determinados temas e abordagens.
Teorias da Comunicação	Teorias e modelos da pesquisa em comunicação. Teorias clássicas da comunicação e sua revisão crítica. Construção de um objeto de pesquisa em comunicação. Introdução dos alunos aos centros de pesquisa da Faculdade (CEPEC, CEIS e Comunicação Integrada).
Cinema	Panorama da história do cinema, contemplando principais movimentos, obras e autores. Linguagem e estética do cinema. As vertentes audiovisuais, produções industriais, independentes e artísticas.
Seminário: Jornalismo e Contemporaneidade	Disciplina de natureza estratégica que permite a inclusão de diferentes conteúdos, de modo a suprir eventuais lacunas ou atender às demandas do corpo discente por determinados temas e abordagens.
Seminário: Jornalismo e Inovação	Disciplina de natureza estratégica que permite a inclusão de diferentes conteúdos, de modo a suprir eventuais lacunas ou atender às demandas do corpo discente por determinados temas e abordagens.
Semiótica	Breve histórico da Semiótica, enfatizando relações com o campo da Comunicação Social. Apresentação de correntes de pensamento (ênfase em Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce). As noções de signo e linguagem em F. Saussure e C. S. Peirce. Compreensão semiótica de mídia e sistemas de linguagem, como cinema, vídeo, fotografia, televisão (relações constantes com JN, PP e RP especificamente em cada curso e na comunicação integrada, de modo mais amplo).
Teoria e Pesquisa em Comunicação	O estado atual do campo epistemológico da Comunicação. A convergência de saberes especializados: a multi e a transdisciplinarização dos estudos da comunicação. O pensamento comunicacional contemporâneo: principais correntes e tendências. Teorias e métodos de investigação em comunicação social.
Comunicação e Conjuntura Internacional	O novo ordenamento mundial e a questão da soberania nacional. Os desafios da globalização e as interpretações em voga nos campos das Ciências Sociais.
Teorias da Imagem	As dimensões semiótica, estética, ética, e política da imagem. A imagem como recurso estético e discursivo na Comunicação. A produção audiovisual contemporânea e suas implicações para o campo da comunicação.

Fonte: PUC-MG

As ementas das disciplinas do eixo de fundamentação Específica Formação Profissional e Qualificação, sejam de aplicação processual ou de prática laboratorial, vinculadas aos laboratórios ou não, corroboram o desenvolvimento das competências e habilidades da profissão de jornalista, como na disciplina de jornalismo especializado, que

trata das especificidades das diferentes áreas de jornalismo, ou as disciplinas de Gestão e Comunicação Integrada.

Para além das disciplinas voltadas para o ensino do ofício do jornalismo, esse eixo conta também com disciplinas como Introdução ao Jornalismo, que aborda a história do jornalismo e suas relações de poder, Ética e Crítica da Mídia, na qual é discutido o código de ética dos jornalistas, crítica da própria mídia e o controle da mídia pela sociedade, temáticas que se aproximam das questões problematizadas pelas teorias críticas do currículo, como sociedade e relações de poder.

Quadro 14 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Específica, Formação Profissional e Qualificação/PUC-MG

Disciplinas	CH (h/a)
Introdução ao Jornalismo	O jornalismo e sua trajetória histórica. As principais características do Jornalismo enquanto subcampo da Comunicação e especificidades dos diversos veículos. Linguagem jornalística, técnicas básicas. Ética e relação do Jornalismo com o poder.
Cibercultura e Jornalismo*	Dimensões e fenômenos contemporâneos da cibercultura. Sociedade em rede. Inclusão Digital. Gerenciamento e agenciamento de informações. Agendamento público de temas e uso das redes sociais.
Teorias do Jornalismo	Jornalismo como objeto e campo de estudo. As principais correntes e tendências teóricas na pesquisa sobre jornalismo. As rotinas produtivas e o fazer jornalístico. Pesquisa em jornalismo.
Ética e crítica da mídia	Os princípios filosóficos da ética. A ética, a comunicação e o fazer jornalístico. As leis e o Código de Ética do Jornalismo Brasileiro. A crítica da mídia. Os direitos do público à informação e a programações e publicações de qualidade. A figura do ombudsman. A democratização da informação. O controle da mídia pela sociedade civil.
Apuração e Redação*	O jornalismo informativo. Conceitos de notícia. As fontes no jornalismo. Processos de apuração. Critérios de seleção da informação. Elaboração da pauta jornalística. Os diversos tipos de entrevista. A entrevista individual e a coletiva. Introdução ao texto informativo em jornalismo. Tipos de lead. Objetividade jornalística. O tratamento noticioso da informação.
Fotografia*	A história da fotografia. A câmara fotográfica. O laboratório. Linguagem fotográfica. Produção de fotos.
Radiojornalismo*	História do rádio e do radiojornalismo. Linguagem radiofônica. Oralidade do texto. Técnicas de redação, reportagem e entrevista em jornalismo radiofônico. Legislação. (Práticas investigativas, educativas e de extensão).
Fotojornalismo*	A história do fotojornalismo. Desenvolvimento dos processos e linguagens. A utilização da fotografia em impressos jornalísticos – perspectiva crítica. A trajetória profissional no fotojornalismo. A fotografia digital: seu uso no jornalismo contemporâneo. (Práticas investigativas, educativas e de extensão).
Planejamento gráfico*	Estética aplicada ao material gráfico. Tipologia. Medidas gráficas. Planejamento e Projeto gráficos. Produção gráfica. Técnicas de composição e impressão.
Jornalismo especializado*	As notícias nas diversas editorias. Notícias da editoria de cidade. Apuração e especificidade do texto no jornalismo local. As notícias policiais. Apuração e especificidade do texto no jornalismo policial. As notícias esportivas. Apuração e especificidade do texto no jornalismo esportivo. O jornalismo interpretativo e o jornalismo opinativo.
Telejornalismo*	A história e as especificidades da televisão e do gênero telejornalístico. A linguagem telejornalística. Etapas de produção do telejornalismo.

Jornalismo Econômico*	A natureza do jornalismo econômico. A especificidade do texto do jornalismo econômico. A cobertura da economia e os grupos de poder. A interpretação e contextualização de informações e fatos econômicos. Economia e política. Economia e prestação de serviço.
Produção e Edição em Áudio*	Teorias do desenvolvimento e economia brasileira. Instrumentos de política econômica (fiscal monetária e setor externo). Retrospectiva da economia brasileira. Economia brasileira contemporânea - programas de ajuste.
Jornalismo Investigativo*	A investigação como procedimento jornalístico. As fontes pessoais e documentais. A contextualização e interpretação de fatos e informações. Critérios de avaliação da veracidade de informações. Problemas éticos da investigação jornalística. Conceito de reportagem. A construção da reportagem de investigação. Produtos do jornalismo de investigação. (Práticas investigativas, educativas e de extensão).
Jornalismo Político*	A natureza do jornalismo político. A cobertura diária das sedes dos Poderes Legislativo e Executivo e de entidades e instituições representantes da sociedade civil. As fontes e os critérios de noticiabilidade na cobertura política. Objetividade e imparcialidade na cobertura político-partidária. Jornalismo e eleições. O jornalismo sindical e de movimentos políticos.
Redação e Produção em Telejornalismo*	Linguagem audiovisual: composição, enquadramento, continuidade, iluminação, som, edição. Reportagens. A organização e planejamento de telejornais, programas e coberturas jornalísticas. (Práticas investigativas, educativas e de extensão).
Edição em Telejornalismo*	O processo e técnicas de edição. Aspectos da narrativa em telejornalismo. Produção e edição para diversos formatos jornalísticos audiovisuais. (Práticas investigativas, educativas e de extensão).
Edição Jornalística*	O processo de edição em jornalismo impresso. Produção, apuração, redação e edição de matérias e reportagens. Técnicas de edição: título, legenda, <i>copy desk</i> e chamada.
Gestão e Comunicação Integrada	O jornalismo como parte de um sistema de comunicação integrada. O ambiente social e empresarial da comunicação. Gestão da comunicação integrada.
Jornalismo Cultural*	Breve histórico do jornalismo cultural. Jornalismo cultural como mediação social. Jornalismo cultural impresso, nas mídias eletrônicas e na rede: diversidade de paradigmas. As funções do jornalista e do especialista no jornalismo cultural. O lugar da crítica, da crônica e do columnismo social no jornalismo cultural.
Assessoria de Comunicação	O papel do jornalista na Assessoria de Comunicação. A relação Assessoria e imprensa. A ação estratégica do assessor. Técnicas de assessoramento. Estudo de casos.
Produção em Jornalismo Digital*	Jornalismo e mídia digital. Gestão de informações on-line. Análise de discursos em ambientes digitais. Convergência entre os formatos da mídia tradicional e das mídias sociais digitais. Prática de jornalismo para web, mídias e dispositivos móveis. (Práticas investigativas, educativas e de extensão).

Fonte: PUC-MG

Obs: * Disciplinas vinculadas aos laboratórios.

No estudo das ementas do curso de jornalismo da UFMG, destacamos a disciplina Fundamentos de Análise Sociológica, no eixo de Fundamentação Humanística, na qual é discutida “Sociedade e Indivíduo; Socialização e Interação; Papéis, Status e Classes Sociais” (UFMG, 2015, p. 65). No eixo Fundamentação Contextual, a disciplina Teorias da Comunicação, em que se abordam as “Correntes teóricas e contextos sociohistóricos” (UFMG, 2015, p. 67), e Comunicação e Política, cujo um dos temas é a “Comunicação, controle social e poder” (UFMG, 2015, p. 74), com questões relacionadas à problemática das teorias críticas do currículo.

A relação que fazemos dessas duas disciplinas com as teorias críticas do currículo deve-se ao entendimento de que, na disciplina *Análise Sociológica*, as relações entre os indivíduos e a sociedade e as classes sociais, são problematizadas na formação dos estudantes, como propõe essas teorias. Com essa mesma tônica, as *Teorias da Comunicação* são discutidas a partir dos seus contextos sóciohistóricos e *Comunicação e Política* coloca em debate as relações de poder presentes na comunicação social, que podem trazer implicações para a prática profissional dos jornalistas, na medida em que os interesses dos detentores do poder podem influenciar na produção e divulgação dos conteúdos produzidos pelos jornalistas.

Entre as disciplinas que se aproximam das concepções presentes nas teorias pós-críticas do currículo, localizadas no eixo de *Fundamentação Humanística*, estão a *Introdução aos Estudos da Linguagem*, com temática sobre “Linguagem e Vida social. A comunicação enquanto interação simbólica. Os conceitos de Signo, Texto, Narrativa e Discurso. As materialidades da comunicação. A produção de sentido”, (UFMG, 2015, p. 64), e *Comunicação e Cultura*, na qual são abordadas “As relações comunicação e cultura. Mídia, cultura e poder. As relações global / local no mundo globalizado” (UFMG, 2015, p. 70).

A ementa da disciplina *Introdução aos Estudos da Linguagem* propõe abordar a relação entre linguagem e vida social, apontando para elementos do pós-estruturalismo que, como vimos em Lopes e Macedo (2003), confere à linguagem centralidade na constituição da realidade, do mundo e das relações sociais. Já a disciplina *Comunicação e cultura*, relacionando a sociedade e as novas formas de sociabilidade com a cultura na contemporaneidade, estabelece a cultura como elemento de organização da sociedade e da própria prática comunicacional. “O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido” (SILVA, 2005, p. 123).

Ainda na perspectiva próprias das teorias pós-críticas do currículo, observamos que ao definir a matriz curricular *Processos Sociais da Comunicação*, a UFMG considera que “[...] os processos culturais e identitários, as relações das mídias e as demais instituições sociais, as ações dos sujeitos em comunicação – no âmbito da política, da sociabilidade ou do planejamento estratégico, por exemplo – constituem sua especificidade [...]” (UFMG, 2015, p. 20).

Quadro 15 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Humanística/UFMG

Disciplina	Obrigatória/Optativa	CH (h/a)
História Social dos Meios	As práticas comunicativas em diferentes contextos sócios históricos. Surgimento e evolução dos meios técnicos contemporâneos. Institucionalização e profissionalização da comunicação. A mídia no cenário da globalização.	
Introdução aos Estudos da Linguagem	Linguagem e vida social. A comunicação enquanto interação simbólica. Os conceitos de Signo, Texto, Narrativa e Discurso. As materialidades da comunicação. A produção de sentido.	
Fundamentos de Análise Sociológica	Sociedade e Indivíduo; Socialização e Interação; Papéis, Status e Classes Sociais.	
Introdução à Teoria Democrática	Teoria democrática contemporânea: as fontes da democracia moderna. O desenvolvimento do arcabouço institucional das democracias representativas a partir do século XVIII. A crítica ao modelo de democracia representativa. As principais teorias da democracia desenvolvidas ao longo do século XX. Os dilemas dos arranjos democráticos contemporâneos.	
Comunicação e Cultura	As relações comunicação e cultura. Mídia e cultura na contemporaneidade. Novas formas de sociabilidade. Mídia, cultura e poder. As relações global / local no mundo globalizado.	
Introdução à Filosofia: Ética	Conceitos morais fundamentais e vida cotidiana. O lado moral do comportamento e a relação com ética filosófica, educação, formação, justiça, convicção, responsabilidade, consciência moral. Principais paradigmas éticos. Desafios da ética atual	
Introdução à Filosofia: Filosofia da Ciência e Epistemologia	As questões filosóficas relativas ao conhecimento em geral e ao conhecimento científico. Modos de constituição e fundamentação dos diversos tipos de conhecimento, as peculiaridades do conhecimento científico. O estatuto das ciências humanas e as ciências da natureza.	
Introdução à História da Cultura	Introdução ao conceito de cultura. A cultura de um ponto de vista da análise histórica. Matrizes teóricas dos estudos históricos. Cultura urbana e modernidade.	
Tópicos em História do Brasil	Conteúdo variável.	
Abordagens Temáticas em Sociologia	Conteúdo variável.	
Modernidade e Mudança Social	Conceitos Fundamentais no estudo da mudança; Progresso e Mudança Social; Modernidade e além da Modernidade.	
Projetos AI	Aquisição inicial de repertório básico em produtos da comunicação, como filmes, programas de tevê e rádio, jornais e revistas. A leitura de obras de área da comunicação como aquisição e síntese de informações e como fundamento para reflexão crítica.	

Fonte: UFMG

Quadro 16 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual/UFMG

Disciplina	Ementas
Teorias da Comunicação	Surgimento e consolidação do campo de estudos da comunicação. As teorias fundadoras. A contribuição interdisciplinar. Correntes teóricas e contextos sociohistóricos. Processos, funções, modelos da comunicação. Tendências contemporâneas. A ênfase comunicação e cultura. Comunicação e meios técnicos.
Fundamentos da Comunicação Organizacional	Aspectos teóricos da comunicação no âmbito das organizações contemporâneas. As organizações como construções discursivas e o papel reflexivo dos discursos em suas dinâmicas comunicativas. As teorias da comunicação aplicadas às dinâmicas relacionais das organizações: negociação, mediação de conflitos, argumentação e diálogo.
Mercadologia	Conceito de marketing. Funções mercadológicas. Marketing comercial, social e político. Administração e mercadologia. Fluxo de bens e serviços. Ferramentas publicitárias. Definição do preço. Gerência de produto.
Processos de Criação em Mídias Digitais	Lógicas comunicacionais em contextos de convergência; conceitos básicos para criação e análise de narrativas transmidiáticas; cultura participativa e mídias sociais; produção de sentido em conexões de redes e agendamento intermediário; reflexões sobre impactos da questão no âmbito do Jornalismo, da Publicidade e do entretenimento.

Comunicação e Política	A dimensão estratégica da comunicação. Comunicação, controle social e poder. Propaganda e ideologia. Relação entre esfera política e a esfera das mídias. Transformações nas condições da realização da política na contemporaneidade. Mídias e cidadania.
Teorias da Imagem	Introdução à semiótica da imagem. História e teoria da imagem fotográfica . O discurso cinematográfico. A experiência do cinema: o cine-espectador. A imagem na sociedade do espetáculo.
Pesquisa na área da Comunicação	A história e o desenvolvimento da ciência em interface com a produção reflexiva no âmbito da Comunicação. Especificidades do conhecimento científico. A comunicação como campo de conhecimento: a contribuição interdisciplinar e os paradigmas de produção de conhecimento na área. Metodologias de pesquisa em comunicação. O problema de pesquisa e a elaboração de projetos.
Teorias da Opinião Pública	Raízes históricas do conceito de opinião pública. O espaço midiático contemporâneo e as transformações do espaço público e privado. Comunicação e construção do espaço público. As pesquisas de opinião.
Novas Estéticas da Imagem	A estética do vídeo: da vídeo-arte ao vídeo-documentário. Relações entre o vídeo e televisão. A imagem no contexto das novas tecnologias. Artemídia: precursores e criações contemporâneas. Experiência estética e interatividade.
Comunicação e Interações Sociais	Matrizes paradigmáticas da perspectiva interacional: a herança pragmatista. A comunicação como prática e como experiência. Ação situada, reflexividade e construção de sentidos. Modelos interativos e contratos comunicacionais. A perspectiva relacional da comunicação.
Estudos em Comunicação	Pesquisas sobre comunicação na atualidade. Novas abordagens temáticas. Estudos no Brasil e América Latina. Tendências mundiais nos estudos da comunicação. A produção dos grupos de pesquisa em comunicação na UFMG.

Fonte: UFMG

Quadro 17 – Ementas das disciplinas do eixo de Fundamentação Específica /UFMG

Disciplina	Ementa
Linguagem, Técnicas e Processos do Jornalismo	O jornalismo como profissão e o campo de atuação do jornalista. Modalidades de jornalismo. Aspectos deontológicos e legais da profissão e do fazer jornalístico. Processos fundamentais do jornalismo: produção, pesquisa e edição. As fontes jornalísticas. As características básicas da linguagem.
Teorias do Jornalismo	As principais abordagens teóricas sobre o jornalismo: de Otto Groth ao agenda-setting. Jornalismo como forma de conhecimento. Jornalismo e vida social. O veículo jornalístico: características e especificidades. Métodos e lógica do trabalho jornalístico. Notícia e noticiabilidade.
Narrativa Jornalística	O conceito de narrativa. As diversas formas de narrativa jornalística. Os processos de tessitura da narrativa jornalística. O jornalista como contador de histórias. Estética e sentidos da narrativa no jornalismo impresso, televisivo e radiofônico e na web.
Projetos AII	Aquisição inicial de repertório básico em produtos da comunicação, como filmes, programas de tevê e rádio, jornais e revistas. A leitura de obras de área da comunicação como aquisição e síntese de informações e como fundamento para reflexão crítica.
Seminário de Projeto Experimental - Jornalismo	As características do Projeto Experimental. A elaboração de um projeto de trabalho ou monografia: etapas, processos e cuidados. Padrões de apresentação do projeto experimental. Elaboração de Relatórios.
História do Jornalismo	Surgimento, desenvolvimento e forma atual do jornalismo no Brasil e no mundo. O surgimento do jornalismo de notícias.
Estudos Contemporâneos de Jornalismo	Tendências contemporâneas das teorias do jornalismo no Brasil e no mundo.
Estudos de Jornalismo	A apreensão crítica dos produtos e processos jornalísticos: aspectos epistemológicos, éticos e metodológicos.

Fonte: UFMG

Os eixos de prática laboratorial, aplicação processual e formação profissional dão conta do saber-fazer do jornalista, ao propiciarem aos estudantes do curso ter conhecer, desenvolver e refletir sobre as habilidades e competências inerentes ao exercício da profissão de jornalistas. No eixo de Prática Laboratorial, por exemplo, estão incluídas disciplinas como Laboratório de Jornalismo Especializado e Laboratório de Pesquisa.

A primeira dessas duas disciplinas aborda a produção de conteúdo (notícias, reportagens e artigos), nos diferentes segmentos e/ou editorias da atividade jornalística (economia, política, cultura e esportes), incluindo os métodos de trabalho do jornalista (UFMG, 2015). Já a segunda, Laboratórios de Pesquisa, é proposto o “Exercício metodológico de pesquisa em comunicação. A experiência de um percurso analítico: construção do problema, coleta de dados, procedimentos de análise, conclusões” (UFMG, 2015, p. 78). A articulação dessas duas disciplinas, que são de caráter optativo, pode possibilitar ao estudante uma reflexão sobre sua a prática dos jornalistas a partir de métodos científicos.

Quadro 18 – Ementas das disciplinas do eixo de Prática Laboratorial /UFMG

Disciplina	Ementa
Laboratório de Produção de Reportagem	Produção de reportagens em diversas modalidades. Elaboração e manutenção de produto jornalístico - impresso, em web, em tevê e/ou rádio – para exercício de pauta, apuração, edição e produção de imagem para reportagem.
Laboratório de Assessoria em Comunicação	A comunicação integrada e o seu funcionamento nas organizações. Formas e planos de comunicação; estrutura e funcionamento de uma assessoria; conceitos, produtos e serviços.
Laboratório de Pesquisa	Exercício metodológico de pesquisa em comunicação. A experiência de um percurso analítico: construção do problema, coleta de dados, procedimentos de análise, conclusões.
Laboratório de Jornalismo Especializado	Processo de produção de notícias, reportagens e textos opinativos em mídia (tevê, rádio, impresso ou web) ou modalidade (científico, cultural, político, esportivo, etc) específica. Elaboração e manutenção de publicação jornalística em uma mídia ou modalidade para exercício de pauta, reportagem, edição, fotojornalismo e produção de anúncios.
Tópicos em Laboratório de Comunicação Social	Conteúdo variável.
Tópicos em Laboratório de Relações Públicas	Conteúdo variável envolvendo práticas laboratoriais voltados, dentre outros, a estudos de mercado e de negócios e avaliação e mensuração em comunicação.
Laboratório em Comunicação	Conteúdo variável.

Fonte: UFMG

Quadro 19 – Ementas das disciplinas do eixo de Aplicação Processual /UFMG

Disciplina	Ementa
Design em Comunicação	O processo de criação visual. Planejamento de criação para mídia eletrônica e mídia impressa. História da forma: transformações da percepção e da linguagem visual. Percepção da forma: estética; composição; tipografia. O digital: Representação e simulação; o mundo codificado.
Som e Sentido	Os diferentes gêneros do discurso sonoro. A linguagem radiofônica: características principais. A produção radiofônica: tecnologias e processos. Os novos processos de produção e transmissão digital. Exercícios de produção radiofônica, em diferentes gêneros discursivos.
Oficina de Narrativas Audiovisuais	A narrativa, formas e estratégias. O pensamento audiovisual e as formas expressivas: pintura, literatura, música, fotografia, cinema e vídeo. Novas formas expressivas e mídias digitais. Imagem, representação e significação.
Oficina de Fotografia	Fundamentos básicos: a câmara fotográfica, seus componentes e seus usos. Aspectos da história da fotografia: os precursores e os contemporâneos. A linguagem fotográfica: características principais. A fotografia no âmbito das práticas comunicativas. Exercícios de criação fotográfica.
Oficina de Vídeo Documentário	O que é documentário. Linguagem e técnicas. Projeto e roteiro para documentário. Realização de documentário.
Oficina de Conteúdo Variável	Conteúdo Variável.
Técnicas de Comunicação Dirigida	A comunicação dirigida em relações públicas e comunicação organizacional. Tipos de comunicação dirigida e seus instrumentos. Relações e estratégias de comunicação dirigida com públicos específicos das organizações: público interno, comunidades, imprensa, governo.
Assessoria de Imprensa	Relações entre organizações e imprensa. Assessoria de imprensa: conceitos, definições, estrutura e funcionamento. Comunicados à imprensa: aspectos gerais e redação. Atendimento a demandas de veículos jornalísticos e relação com os agentes da imprensa. Técnicas jornalísticas aplicadas à comunicação das organizações.
Estéticas da Televisão	A TV como dispositivo: linguagem, padrões, recorrências e tensões. Conceitos de uma poética televisual.
Formação em Comunicação	Conteúdo Variável
Laboratório de Criação Visual	Projetos gráficos de uma campanha publicitária: planejamento, criação e execução. Conceitos e definições da Comunicação Visual. Os elementos do layout. Padrões e sistemas de cores. Estudo de Fotografia. Diagramação e composição. Design gráfico. Produção gráfica. Formatos.
Laboratório de Planejamento de Campanha	Estruturação e função do Planejamento. Fundamentos do planejamento. Tipos de planejamento. Planejamento Estratégico. Planejamento Operacional ou setorial. Comunicação e investimento. Planejamento de Campanhas Publicitárias. Modelos e processos. Elaboração do plano de ação. Definição dos objetivos de comunicação e público a ser alcançado.
Planejamento e Mídia	Objetivos, estratégia e táticas do plano de comunicação. Conceituação, planejamento e cálculo de um plano de mídia. Objetivos de mídia em relação aos níveis de cobertura e target. Impacto e frequência na veiculação da mensagem. Durabilidade da mensagem e memória do produto, bem ou serviço. Pesquisa de audiência. Programação de mídia.
Redação Publicitária	Mensagens publicitárias promocionais e institucionais para veículos impressos, eletrônicos e digitais. Verbetes: conceito, argumento e imagem. O anúncio como texto verbo-visual. A escolha sintática e o repertório de imagens. O uso das figuras de linguagem. Evolução do texto publicitário. Produção e criação.
Fundamentos de Libras (Online)	Visão sócio-antropológica da Surdez. Aspectos históricos da Educação de Surdos e da formação da Libras. Relações entre surdos e ouvintes (educador, intérprete e família) e seu reflexo no contexto educacional. Noções básicas da estrutura linguística da Libras e de sua gramática. Filosofias educacionais aplicadas aos Surdos e sua produção textual. Comunicação Básica em Libras.

Fonte: UFMG

Quadro 20 – Ementas das disciplinas do eixo de Formação Profissional/UFMG

Disciplina	Ementa
Projetos B I – Jornalismo	O acompanhamento inicial do processo básico de produção jornalística. Aproximação crítica de teorias e realidade empírica. Desenvolvimento de reflexão sobre a observação. Aquisição de repertório em nível intermediário de produtos da comunicação como filmes, programas de tevê e rádio, jornais e revistas.
Projetos B II – Jornalismo	O acompanhamento crítico do processo de produção jornalística mais avançado. Aproximação crítica de teorias e realidade empírica. Desenvolvimento de reflexão sobre a observação. Aquisição de repertório em nível intermediário de produtos da comunicação como filmes, programas de tevê e rádio, jornais e revistas.
Projetos C – Jornalismo	Análise crítica de produto da comunicação, com aproximação de teorias e dados empíricos, além de experimentação metodológica. Aquisição de repertório avançado de produtos da comunicação como filmes, programas de tevê e rádio, jornais e revistas.

Fonte: UFMG

A partir da análise das ementas dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG, bem como levando em consideração a distribuição das horas aulas das disciplinas organizadas nos eixos formativos (humanístico, contextual, específico, profissional, aplicação processual e prática laboratorial), há indícios de que os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares dessas duas Universidades oferecem aos estudantes de jornalismo um instrumental teórico-reflexivo capaz de propiciar a formação crítica. Essa consideração deverá ser feita com mais precisão a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta de elaboração de novas diretrizes curriculares para o curso de jornalismo, com o objetivo de estimular a criação de bacharelados específicos nessa área, evidenciou-se, na polêmica entre a desvinculação da habilitação de jornalismo do campo da Comunicação Social, de um lado a percepção de que o curso teria um caráter estritamente crítico e, de outro, a de que a separação daria ao curso um caráter técnico-instrumental.

Ao fim dos debates e concluídos os trabalhos da comissão de especialistas do MEC, a Resolução CNE-CES 1/2013 determinou a desvinculação desse curso do campo da Comunicação Social e fixou, no artigo 5º, a formação crítica como parte do perfil do egresso para o exercício do ofício de jornalista. É, pois, a partir dessa polêmica, que assumimos a tarefa de analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de jornalismo da UFMG e PUC-MG, tendo em vista verificar se as concepções pedagógicas e componentes curriculares dos referidos cursos possibilitam a formação requerida aos estudantes dos cursos de jornalismo.

Ao propormos, neste trabalho, analisar os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos jornalismo da UFMG e da PUC-MG, tomando com instrumental teórico as teorias críticas do currículo e os princípios da teoria crítica, entendemos que seria necessário contextualizar as origens do jornalismo, uma vez que é próprio das teorias críticas investigar os movimentos históricos da realidade, as relações sociais, suas contradições e relações de poder.

Assim, no capítulo inicial, apontamos no Império Romano os primeiros registros de uma atividade com características do jornalismo, que desapareceram na Idade Média, época em que a difusão de ‘notícias’ era predominantemente oral. Foi com o Renascimento que surgiram as condições materiais e a necessidade histórica de circulação de informações manuscritas, seja para atender os interesses comerciais da burguesia emergente ou divulgação das ideias que expressavam as contradições e disputas de poder daquele período.

O jornalismo foi impulsionado pela criação do prelo tipográfico, por Gutemberg, em meados do século XV. A atividade, inicialmente bem recebida pelo papado e pela monarquia, posteriormente foi alvo de controle e censura prévia, devido à utilização da imprensa para questionar as relações de poder vigentes naquela sociedade.

Foi, portanto, no avanço desses movimentos históricos, mais precisamente como instrumento de luta política pela consolidação dos regimes liberais, que o jornalismo se desenvolveu e consolidou-se, tendo sido impulsionado principalmente após a Revolução Francesa, com o fim da censura e a liberdade de imprensa, instalada com a declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, mesmo que sujeita a regulamentações que tentavam restringir a circulação de periódicos de caráter político que pudessem questionar o *status quo* da sociedade.

Essas mudanças na sociedade europeia tiveram seus reflexos nas colônias, como nas da América Latina, onde a circulação dos primeiros jornais estava ligada aos interesses das metrópoles em fortalecer seus vínculos com as colônias, num período em que os colonizados manifestavam sua insatisfação com a metrópole e defendiam a autonomia das colônias.

No Brasil, por mais que existam registros de um uso incipiente de prelos no Recife, Vila Rica, Paraná e Salvador, foi com a chegada de Dom João e da família real que teve início o desenvolvimento da imprensa brasileira. O primeiro jornal a circular no país foi o Correio Brasiliense, em junho de 1808, editado em Londres por Hipólito da Costa. Em setembro daquele ano, foi publicada a Gazeta do Rio de Janeiro, o primeiro jornal editado em solo brasileiro, produzido na oficina da Impressão Régia.

Os movimentos de independência, ocorridos a partir de 1820, foram um impulso para a multiplicação da circulação de jornais no território brasileiro. Por um lado, circulavam jornais alinhados com os interesses da monarquia e, por outro, periódicos que expressavam as ideias daqueles que defendiam a independência e/ou a república. É importante registrar, ainda em relação à história do Brasil, o papel desempenhado pela imprensa alternativa, nos anos de 1964 a 1980, na resistência e denúncia da ditadura militar.

Ao fazermos essa contextualização histórica, procuramos primeiro demonstrar que o jornalismo e, conseqüentemente, a atividade profissional do jornalista, é um fenômeno histórico-social concreto, como observa Genro Filho (2012). No seu desenvolvimento histórico, o jornalismo é utilizado como meio de veiculação de ideias nas lutas políticas, como ocorreu durante a formação dos estados liberais ou na defesa dos interesses da classe trabalhadora, por ocasião da Comuna de Paris.

Com a consolidação do capitalismo e a necessidade da burguesia de universalizar suas ideias, o jornalismo, enquanto uma atividade profissional desempenhada no interior da indústria cultural, torna-se um instrumento da classe burguesa para a difusão dos seus valores e ideais, enfim, de sua ideologia. Como demonstra a história, entretanto, o domínio econômico dos meios de comunicação por parte da burguesia não impede que a prática do jornalista possa ser desempenhada de maneira crítica às relações dominantes na sociedade em uma determinada época. É, pois, no interior das contradições da própria sociedade capitalista que está dada a possibilidade da prática crítica do jornalista, que a nosso ver deve ser precedida pela formação crítica do jornalista.

Apontada a possibilidade da prática crítica do jornalista, nos empenhamos, no segundo capítulo, em localizar quando a noção de crítica surge como elemento na formação do jornalista. Assim, mantivemos a perspectiva da historicidade para apontar como surgiu o curso de jornalismo no Brasil. A primeira proposta de criação de um curso de jornalismo no Brasil foi elaborada três anos depois da criação da ABI, em 1908. Essa era uma aspiração de Gustavo Lacerda, um dos idealizadores da Associação e seu primeiro presidente, que pretendia com a escola combater a distinção que existia entre redatores e repórteres.

Foi também nesse período, mais precisamente na transição entre os séculos XIX e XX, conforme afirma Sodré (1999), que a imprensa brasileira deixa de ser artesanal e assume o caráter industrial. A incorporação de novas tecnologias na imprensa brasileira, ao mesmo tempo em que provocou a divisão do trabalho na produção impressa, evidenciou a falta de profissionalização da atividade do jornalista naquele momento.

Em 1904, os esforços para a criação de cursos de jornalismo no EUA ganha o apoio de Pulitzer que, naquele ano, publicou artigo no qual se manifesta contrário ao fato de os jornalistas aprenderem o ofício nas redações, defendendo que o jornalismo se tornasse uma profissão erudita. No Brasil, o primeiro curso de jornalismo foi criado por Anísio Teixeira, em 1935, na UDF, que foi fechado, quatro anos depois, durante o Estado Novo. Após essa iniciativa pioneira, Cásper Líbero passou a defender a criação do curso de jornalismo, instituído formalmente no país, em 1943, por Getúlio Vargas.

Em nossa investigação referente à legislação do curso de jornalismo, identificamos que a noção de crítica é incorporada ao currículo, pela primeira vez em 1977, como demonstra o parecer CFE 1.203/77. É nesse mesmo período que, em contraposição as

teorias tradicionais do currículo, as proposições das teorias críticas do currículo ganham força. Portanto, consideramos que a ideia de crítica na formação do jornalista, em 1977, delimita, no currículo, espaços para problematizações sobre os movimentos da história, as relações sociais, suas contradições, suas classes e relações de poder.

A noção de crítica na formação dos jornalistas permanece ao longo dos anos, estando presente também na atual DCN para o curso de jornalismo, definida por meio da Resolução CNE-CES 1/2013. Portanto, para analisarmos os projetos pedagógicos e currículos da UFMG e PUC-MG, tomamos como instrumental teórico as teorias críticas do currículo, com as quais se questionam as relações de poder, econômicas e ideológicas do currículo, apontando para a necessidade da transformação da sociedade, como propõe Saviani (2011) e Grioux (1986). Observamos, ainda, os princípios da teoria crítica, para qual o indivíduo de comportamento crítico reconhece e rejeita o estado de coisas da sociedade capitalista e assume na sua prática o compromisso com emancipação da humanidade.

Abordamos, também, o conceito de crítica, tomando como referência a formulação de Soares (1998) de que a finalidade da crítica é a fixação de critérios para a análise da estrutura de um objeto, com o objetivo de compreendê-lo para que possamos nos posicionar em relação a ele. Partimos também da reflexão proposta por Chauí (2000), de que cabe à atitude filosófica, e por extensão a toda atitude de caráter crítico, questionar o *status quo* e indagar sobre as razões pelas quais as coisas são de uma determinada forma e não de outra. É, pois, essa capacidade de estabelecer critérios precisos, rigorosos e bem fundamentados para observar, analisar e conferir significados aos fatos que entendemos ser um dos aspectos necessários à formação crítica do jornalista.

Observadas as teorias críticas dos currículos, os princípios das teorias críticas e o conceito de crítica, realizamos a análise dos projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e PUC-MG, levando em consideração as determinações da Resolução CNE-CES 1/2013.

Nossa primeira constatação foi que, apesar de, formalmente, essas duas instituições terem desvinculado a habilitação de jornalismo do campo da Comunicação Social, elas mantiveram a relação do curso com essa área, como confirmaram os nossos entrevistados, que manifestaram o entendimento de que a interdisciplinaridade é um dos elementos que propiciam a formação crítica.

Na pesquisa, pontuamos também que as disciplinas do currículo devem estar de acordo com os seis eixos de fundamentação (humanística, específica, contextual, profissional, aplicação processual e prática laboratorial) fixados no artigo 6º da Resolução CNE-CES 1/2013. Entendemos que os três primeiros têm como objetivo estabelecer parâmetros para a inclusão de disciplinas que possibilitem a formação crítica no currículo, enquanto os três últimos visam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício do ofício de jornalista.

Na análise dos currículos da UFMG e PUC-MG, procuramos observar o equilíbrio na distribuição das horas/aula na carga horária dos cursos de jornalismo, que de acordo com DCN deve ter no mínimo 3.000 horas das quais, no mínimo 200 horas até no máximo 600 horas precisam ser reservadas para o estágio supervisionado obrigatório.

O curso de jornalismo da PUC-MG tem um total de 3.488 horas, das quais 816 horas estão reservadas para o eixo de formação Fundamentação Humanística e Sócio Cultural (FHS), 936 horas são destinadas para a Fundamentação Contextual (FC) e 1736 horas para os eixos de Fundamentação Específica e de Formação Profissional (FE e FP), sendo que 240 horas são reservadas para o estágio.

Considerando que os eixos FHS e FC englobam a fundamentação humanística, específica e contextual, entendidas por nós como componentes capazes de viabilizar a formação crítica, entendemos que há equilíbrio com as disciplinas de caráter prático e profissionalizantes, ministradas nos eixos FE e FP.

O curso de jornalismo da UFMG tem um total de 3060 horas, distribuídas num total de 1320 horas para os eixos de fundamentação humanística, específica e contextual, e 1320 horas para os eixos de formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial, considerando as 240 horas destinadas ao estágio obrigatório.

Portanto, tanto a PUC-MG quanto a UFMG mantiveram na sua estrutura curricular o equilíbrio entre as disciplinas contidas nos eixos de fundamentação humanística, específica e contextual, consideradas como aquelas que podem dar uma percepção crítica da realidade e da prática profissional para os estudantes, e as disciplinas dos eixos de formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial, responsáveis pelo desenvolvimento do saber e fazer referente ao ofício de jornalista.

A formação humanística tem como objetivo incentivar a formação intelectual do jornalista, com ênfase na realidade brasileira, para a difusão de conteúdos relacionados à formação histórica, política, geografia humana, economia, raízes étnicas, culturais, crenças e tradições do país. O eixo de formação específica propõe ao estudante conhecer e refletir sobre a atividade do jornalismo a partir da história, pensadores e conceitos da profissão. A fundamentação contextual contempla as teorias da comunicação, podendo assim preservar a interdisciplinaridade com o campo da Comunicação Social.

Os eixos de formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial abrangem, entre outras, questões como o conhecimento teórico e prático das técnicas do jornalismo, aplicadas no dia a dia do exercício profissional do jornalista, sendo articulados, na formação do estudante, pela prática laboratorial. A nosso ver, as orientações contidas nesse eixo da DCN, por si só, não nos permite afirmar que as diretrizes teriam como consequência uma formação técnico-instrumental ao jornalista.

Ao contrário, como vimos nas ementas das disciplinas de Laboratório de Jornalismo Especializado e Laboratório de Pesquisa, que tratam, respectivamente, dos diferentes segmentos da cobertura jornalística e do “Exercício metodológico de pesquisa em comunicação” (UFMG, 2015, p. 78), ambas, caso articuladas, podem permitir ao aluno uma reflexão sobre sua prática a partir de métodos científicos.

As disciplinas de formação humanística podem, a partir do ensino de questões como história, economia, política e cultura, fornecer os conhecimentos necessários aos estudantes de jornalismo para a análise crítica da realidade social, na medida em que fornecem critérios para compreender e analisar os fatos do cotidiano não de forma isolada, mas no todo das relações sociais.

Como vimos, a UFMG fixa como objetivo do projeto pedagógico do curso de jornalismo “[...] formar jornalistas com perfil crítico-reflexivo, consistente formação humanística (que não se confunde com formação enciclopédica) apto a desenvolver referências éticas na abordagem de questões profissionais e cotidianas” (UFMG, 2015, p. 19). Para cumprir esse objetivo, a UFMG afirma que “O perfil profissional desejado é de um/a pessoa multiespecializada e teoricamente melhor embasada” (UFMG, 2015, p. 20).

Por sua vez, a PUC-MG assume em seu projeto o artigo 5º da resolução CNE-CES 1/2013 ao afirmar que “O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o

desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva [...]” (Brasil, 2013 *apud* PUC-MG, 2015 p. 20). E, para isso, conclui que é preciso “Formar profissionais em jornalismo com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão [...]” (PUC-MG, 2015, p. 12).

As duas instituições incorporam os seis eixos de formação (humanística, específica, contextual, profissional, aplicação processual e prática laboratorial) fixados pela resolução CNE-CES 1/2013, entretanto organizando-os de formas distintas em seus projetos pedagógicos. Diferentemente da UFMG, que apresenta esses seis tópicos sua estrutura curricular, a PUC-MG os concentra em três: Fundamentação Humanística e Sócio Cultural, Fundamentação Contextual, Fundamentação Específica e de Formação Profissional, mantendo os objetivos propostos pela referida resolução.

Na medida em que a UFMG e a PUC-MG assumem em suas propostas pedagógicas os eixos de formação definidos nas DCN do curso de jornalismo e as concepções neles contidas, e uma vez que, no nosso entendimento, os conhecimentos propostos nesses eixos podem fomentar a formação crítica do jornalista, compreendemos, portanto, que as concepções contidas nos projetos pedagógicos dessas duas instituições de ensino superior apontam para a formação crítica ao jornalista.

Nas ementas do curso de jornalismo da PUC-MG observamos que estão presentes no eixo de Fundamentação Humanística e Sociocultural questões referentes à história da humanidade, como a revolução industrial, as revoluções burguesas e a revolução russa, concepções éticas, filosóficas e antropológicas, economia brasileira e internacional, e o poder da comunicação na sociedade contemporânea, considerando elementos como poder político, estado e sociedade civil.

No eixo de fundamentação contextual do curso de jornalismo da PUC-MG são abordadas as teorias da comunicação, o campo epistemológico da Comunicação, a conjuntura internacional, literatura e estudos da linguagem. Já na fundamentação específica, profissional e qualificação estão presentes a história do jornalismo, correntes e tendências teóricas na pesquisa do jornalismo, ética, comunicação e o fazer jornalístico, e as disciplinas necessárias ao aprendizado das técnicas do jornalismo.

Na análise das ementas do curso de jornalismo da UFMG, observamos que o eixo de Fundamentação Humanística inclui temas como a prática comunicativa nos diferentes

contextos sócio históricos, status e classe sociais, a relação da comunicação com cultura, ética e filosofia, a filosofia o conhecimento geral e o científico, e a leitura de obras da comunicação como aquisição e síntese de informação para a reflexão crítica.

O eixo de fundamentação contextual aborda as teorias da comunicação, surgimento consolidação e campos de estudo, comunicação, controle social e poder, propaganda e ideologia, e opinião pública. A fundamentação específica aborda aspectos deontológicos da profissão e do fazer jornalístico, as abordagens teóricas do jornalismo, tendências contemporâneas do jornalismo, e aspectos epistemológicos, éticos e metodológicos do jornalismo.

Na prática laboratorial o estudante aprende as técnicas necessárias à produção de reportagens, práticas de assessorias de comunicação e conhecem os diferentes segmentos da cobertura de jornalismo, além de ter contato com outras disciplinas das habilitações da Comunicação Social, como relações públicas. O eixo de aplicação processual proporciona o conhecimento em design, linguagens e técnicas de documentários, linguagem radiofônica, de televisão e também promove a integração com disciplinas da Comunicação Social, como redação publicitária. O eixo de formação profissional é voltado para o acompanhamento da produção jornalística básica e avançado, e análise crítica de produto da comunicação.

Feitas essas ponderações sobre os projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e PUC-MG, e a partir da aproximação feita com o conceito de crítica e os princípios da teoria crítica, entendemos que os projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e PUC-MG, na medida em que oferecem aos estudantes de jornalismo um percurso curricular capaz de proporcionar a eles uma formação teórica que os permite fundamentar e estabelecer critérios para indagar o *status quo* da sociedade, em nossa época a sociedade capitalista, propiciam a formação crítica do jornalista.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Dushee de. **A fundação Gustavo de Lacerda**: Reminiscências dos primeiros dias da Associação Brasileira de Imprensa. Rio de Janeiro: Rodrigues & CIA, 1938. 69 p.
- ALMEIDA, Maria Cristina Rosa de. **As armadilhas dos TCCs**: práticas reprodutoras ou práxis transformadora no ensino de jornalismo?. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.
- ÁLVAREZ, Jesús Timoteo. In: BARRERA, C. (Coord). **Historia del Periodismo Universal**. Barcelona: Ariel, 2004. p. 25-39.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3d. Porto Alegre: Artmed, 2008. Livro eletrônico (e-book).
- ARANDA, José Javier Sánchez. In: BARRERA, C. (Coord). **Historia del Periodismo Universal**. Barcelona: Ariel, 2004. p. 77-116.
- ASSIS, Cássia Lobão. **Vivências com a escrita de textos nos cursos de jornalismo: das proposituras curriculares às interações em sala de aula**. 2005. Tese (Doutorado em Jornalismo e Editoração) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, SP, 2002.
- ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Editora Ática, 1991. 104 p. (Série Fundamentos, 6).
- AVANZA, Márcia Furtado. **Danton Jobim, o mediador de duas culturas**: por uma pedagogia do jornalismo. 2007. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos dos Meios da Produção Mediática) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, SP, 2007.
- BARRERA, Carlos. (Coord). **Historia del Periodismo Universal**. Barcelona: Ariel, 2004. 417 p.
- BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa. **Educação jornalística**: entre a cruz da academia e a espada do mercado. 2010. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS. 2010.
- BERNEDO, Patricio. In: BARRERA, C. (Coord). **Historia del Periodismo Universal**. Barcelona: Ariel, 2004. p. 135-163.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.480 de 13 de maio de 1943. Institui o curso de jornalismo no sistema de ensino superior do país, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mai. 1943. Seção 1. p. 7745.
- BRASIL. Decreto nº 22.245 de 6 de dezembro de 1946. Dá organização ao Curso de Jornalismo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 9 dez. 1946. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 24.719 de 29 de março de 1948. Altera o Decreto nº 22.245, de 6 de Dezembro de 1946, que deu organização ao Curso de Jornalismo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 30 abr. 1948. Seção 1. p. 5123.

BRASIL. Decreto nº 26.493 de 19 de março de 1949. Reorganiza o Curso de Jornalismo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 20 mar. 1949. Seção 1. p. 4142.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 49 de 9 julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Ministério da Educação**, 9 jul. 2001. Seção 1. p. 50.

BRASIL. Portaria SESU nº 203 de 12 fevereiro de 2009. **Ministério da Educação**, 12 fev. 2009. Seção 2. p. 1 - 26.

BRASIL. Parecer CNE nº 39 de 20 de fevereiro de 2013. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Jornalismo. **Ministério da Educação**, 20 fev. 2013. Seção 1. p. 10.

BRASIL. Resolução nº 1 de 27 set de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, CNE/CES, Brasília, Seção 1. p. 26.

CARDINAL, Milena de Jesus. **O ensino da comunicação empresarial em Mato Grosso do Sul: dificuldades para incorporar as novas mídias on-line**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP. 2013.

CARLONI, Paola Regina. **Narração, Ideologia e Experiência: os desafios da formação no Jornalismo**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2018.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. 567 p.

COUTO, Nadia Regia Almeida. **Educação, imprensa e modernização: um estudo histórico da formação do jornalista no Brasil**. 2007. Acesso em: 17 ago. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC. 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE ESCOLAS DE COMUNICAÇÃO. 2016, Belo Horizonte.

FARO, José Salvador. Diretrizes Curriculares para o Ensino de Comunicação no Brasil: uma História que Mudou as Perspectivas dos Cursos. In: PERUZZO, Cicilia Maria Krohling; SILVA, Robson Bastos (Orgs). **Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil**. São Paulo: Intercom, 2003. p. 139-146. (Coleção Intercom de Comunicação, v. 16).

FERREIRA, Ediene do Amaral. **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 em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2017.

FERREIRA, Jociene Carla Biachini. **Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de jornalismo.** 2013. 254 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, MG, 2012.

FRIGETTO, Maurício. **Uma escola de jornalismo: o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC.** 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Jornalismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2016.

GIROUX; Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação:** Para além das teorias da reprodução. Rio de Janeiro: Vozes. 1986. 336p.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide:** Para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2012. 240 p. (Série Jornalismo a Rigor, 6).

GOMES, Otêmia Porpino. **Formação do Jornalista Potiguar.** 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

GUILLAMET, Jaume. In: BARRERA, Carlos. (Coord). **Historia del Periodismo Universal.** Barcelona: Ariel, 2004. p. 43-74.

GURGEL, Eduardo Amaral. **A pedagogia do jornalismo na teoria e prática de Luiz Beltrão.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP. 2012.

HOBBSAWM, Eric John. **A era das revoluções:** Europa 1789-1848. 19. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2005. 464 p.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975. 125-162 p. (Os pensadores, 48).

JÚNIOR, Enio Moraes. **A formação cidadã do jornalista no Brasil:** um estudo de caso da formação do jornalista na USP. 2009. f 234. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2005.

KNEIPP, Valquíria Aparecida Passos. **Trajetória da formação do telejornalista brasileiro – as implicações do modelo americano.** 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2008.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e revolucionários** – Nos tempos da imprensa alternativa.

LAURENTI, Maria Elizabete Antonioli. **Liberdade curricular nos cursos de jornalismo: a responsabilidade e o desafio na formação profissional.** 2002. Tese (Doutorado em Jornalismo e Editoração) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

LOPES, Alice. Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Livro Eletrônico (e-book).

LOPES, Alice Cassimiro. **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 39, p. 7 – 23, 2013.

LOPES, Fernanda Lima. **Jornalista por canudo** – O diploma e o curso superior na *construção da identidade jornalística*. 2012. 316 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MASSALI, Fábio Robson. **Leitura literária e a formação do jornalista** – Histórias de leitura profissionais e estudantes de jornalismo da região Noroeste do Paraná. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2005. 248 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, SP. 2012.

MEC/CFE. **Documenta**, Publicação da Secretaria Geral. Rio de Janeiro, n. 10, p. 76-79, dez. 1962.

MEC/CFE. **Documenta**, Publicação da Secretaria Geral. Rio de Janeiro, n. 50, p. 69-70, abril. 1966.

MEC/CFE. **Documenta**, Publicação da Secretaria Geral. Rio de Janeiro, n. 105, p. 99-117, maio. 1969.

MEC/CFE. **Documenta**, Publicação da Secretaria Geral. Rio de Janeiro, n. 198, p. 44-55, maio. 1977.

MEC/CFE. **Documenta**, Publicação da Secretaria Geral. Rio de Janeiro, n. 274, p. 81-109, maio. 1983.

MARQUES DE MELO, José. **Sociologia da Imprensa Brasileira**. A implantação. Petrópolis: Vozes, 1973. 163 p. (Meios de Comunicação Social, 10. Série Pesquisas, 2).

MARQUES DE MELO, **Contribuições para uma pedagogia da comunicação**. São Paulo: Edições Paulinas, 1974. 240 p.

MARQUES DE MELO, **História do jornalismo**: Itinerário crítico, mosaico contextual, 1. ed. São Paulo: Paulus, 2012. 447 p. (Coleção Comunicação).

MELLO, Felipe Domingos de. **Ética e encantamento na preparação do jornalista** – Contribuições da Paideia. 2012.

MELO, Paulo Sergio de Oliveira. **A formação atual do comunicador social no Brasil**: ECA/USP – Um estudo de caso. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2006.

MOREIRA, Dayana Estevam. **A teoria versus a prática e as novas diretrizes curriculares**

nacionais no ensino do fotojornalismo. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Artes, Comunicação e Design) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016.

MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro de. **Palavra, imagem e poder:** o surgimento da imprensa no Brasil no século XIX. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Cláudia Peixoto. **O Curso de Comunicação Social no Brasil:** do Currículo Mínimo às novas Diretrizes Curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 344p. (Coleção Comunicação, 21).

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011. Livro Eletrônico (e-book).

OLIVEIRA, Eliane Freire de. **Múltiplas possibilidades:** A estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo. 2009. 401 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2009.

OLIVEIRA, Michelle Roxo de Oliveira. **Sobre fronteiras no jornalismo:** o ensino e a produção da identidade profissional. 2011. 383 f. Tese. (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2011.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo.** Belo Horizonte, 2015. 91 p.

PULITZER, Joseph. **The College of Journalism.** *The North American Review*, Cedar Falls, v. 178, n. 570, p. 641-680, mai. 1904.

RIZZINI, Carlos. **O Ensino do Jornalismo.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953. 56 p.

RIZZINI, Carlos. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. 445 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 11 ed. Campinas: 2011. Autores Associados. 137 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SOARES, Agostinho José. In: OLIVEIRA, Admardo S. de. **Introdução ao pensamento filosófico**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1998. (p. 9-29).

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999. 501 p.

SOUSA, Jorge Pedro (2008). **Uma história breve do jornalismo no Ocidente**. *Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação*.

SOUSA, Jorge Pedro (2009). **A liberdade de imprensa em questão no Portugal vintista**: as Cartas de José Agostinho de Macedo a Pedro Alexandre Cavroé. *Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação*.

TASENDE, Lorena Péret Tárzia. **Ação, pesquisa e reflexão sobre a docência na formação do jornalista em tempos de convergências das mídias digitais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2007.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2015.

VALLÈS, Jules *et alli*. **Crônicas da Comuna**. São Paulo: Ensaio, 1992. 314 p. (Cadernos Ensaio. Grande formato, v. 5).

VALVERDE, Franklin Larrubia. **O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista**. 2006. 227 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2006.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Ministério da Educação****Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica****CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Projeto CAAE: 96012918.8.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 19 de outubro de 2018.

Prezado (a) _____, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: *A formação crítica do jornalista: uma análise dos projetos pedagógicos e currículos da UFMG e PUC-MG*. Este convite deve-se ao fato de você ter/ser _____, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa, pois sua atuação como coordenador e/ou professor dos cursos de jornalismo a serem analisados, ou como representante de instituição que tenha tomado parte dos debates referentes às alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de jornalismo contribuirá para o aprofundamento do estudo proposto. Portanto, é a sua atuação nesse campo do ensino superior e o seu conhecimento sobre as discussões relacionadas ao curso de jornalismo que fazem da sua participação imprescindível.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Adriano Boaventura Cruz, RG: MG-8.126.911, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A pesquisa refere-se ao estudo da

formação crítica do jornalista, conforme perfil do egresso fixado no artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de jornalismo (resolução 1/2013), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Superior (CES), tendo como objetivo analisar os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos da UFMG e da PUC-MG, a fim de compreender qual o conceito de crítica fundamenta a formação do jornalista nos currículos analisados.

A pesquisa terá as seguintes fases: leituras exploratórias e reflexivas, por seu aspecto bibliográfico; levantamento da legislação educacional referente ao curso de jornalismo, conferindo a esse estudo caráter de análise documental, e entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com o objetivo de ampliar a compreensão dos fatores que influenciaram na elaboração das diretrizes fixadas na resolução 1/2013, do CNE/CES, na formulação dos projetos pedagógicos e curriculares da UFMG e PUC-MG, e da própria concepção de crítica para a formação do jornalista.

Por terem conhecimento no tema pesquisado, seja pela participação nos debates que resultaram na elaboração da resolução 1/2013, do CNE/CES, ou pela aplicação das diretrizes curriculares fixadas nessa resolução na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos da UFMG e da PUC-MG, os participantes poderão contribuir com essa pesquisa uma vez que as entrevistas podem revelar aspectos que os documentos oficiais (resoluções, pareceres, decretos, portarias, grades curriculares e projetos pedagógicos) não são capazes de demonstrar.

Não há benefícios diretos para os entrevistados. Por outro lado, pretende-se com a pesquisa apresentar conclusões capazes de aprofundar a compreensão da formação crítica do jornalista e, a partir da análise dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos da UFMG e da PUC-MG, contribuir com as reflexões sobre os atuais currículos dos cursos de jornalismo, mais precisamente dessas duas instituições, e sobre os efeitos da aplicação da resolução 1/2013, do CNE/CES, que alterou as diretrizes curriculares nacionais desse curso.

O procedimento aplicado nesta pesquisa (entrevista semiestruturada) oferece riscos mínimos à integridade moral, física, mental do entrevistado, que poderá ser acometido de algum sentimento negativo (insegurança, desconforto, constrangimento) durante a entrevista. Para evitar eventuais constrangimentos, a entrevista será gravada apenas em áudio, sem o uso de imagens, e o local onde ela será realizada poderá ser indicado pelo próprio

entrevistado, a fim de que a entrevista aconteça em um ambiente no qual ele se sinta seguro e à vontade para emitir suas opiniões sobre o tema abordado. Caso o entrevistado não queira indicar um local, sugerimos que a entrevista seja realizada em um ambiente reservado, como um escritório, gabinete e sala de estudos, para evitar ruídos e interrupções de terceiros, buscando manter ainda a privacidade do entrevistado. Entretanto, é assegurado o direito de não responder qualquer pergunta que lhe pareça imprópria, descabida, ofensiva ou por qualquer outro motivo.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador responsável pela pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: adrianoventura@uol.com.br, telefone (31) 98481-8079, pessoalmente ou via postal para Rua Professor Regozino Alves, n. 45, Bairro Novo São Lucas, CEP.: 30240-550, Belo Horizonte, Minas Gerais.

Caso prefira, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 – Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, _____ no _____ espaço _____ a _____ seguir:

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE EXCERTO DE FALA**Ministério da Educação****Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica****CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE EXCERTO DE FALA**

Eu, _____, CPF _____, RG _____, após tomar conhecimento e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, e benefícios da pesquisa provisoriamente intitulada A formação crítica do jornalista: uma análise dos projetos pedagógicos e currículos da UFMG e PUC-MG, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Adriano Boaventura Cruz, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, orientando da Prof^a. Dr^a. Sabina Maura Silva (CEFET-MG), a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização desses depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos elaboradores da pesquisa, acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à

minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Local: _____ Data ___/_____/_____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura: _____

Pesquisador principal: Adriano Boaventura Cruz CPF: 001.216.926-98

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Qual a sua avaliação sobre os procedimentos adotados para a discussão de formulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução 1/2013, do CNE/CES) para o curso de jornalismo?
- 2) Qual a sua avaliação sobre as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução 1/2013, do CNE/CES) para o curso de jornalismo? Quais os principais avanços e possíveis perdas em relação às diretrizes anteriores (Parecer CNE/CES 492/2001)?
- 3) Na sua avaliação, qual a consequência da desvinculação do curso de jornalismo do Campo da Comunicação Social? Na prática, como foi feita essa desvinculação na(s) faculdade(s) de Comunicação Social?
- 4) Quais mudanças mais significativas foram feitas nos projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo com a vigência, em 2015, da Resolução 1/2013, do CNE/CES?
- 5) Qual a sua concepção de crítica para a formação do jornalista?
- 6) Quais as concepções contidas no projeto(s) pedagógico(s) e conteúdos curriculares que possibilitam a formação crítica do jornalista? O que a instituição considera como formação crítica?
- 7) Qual a avaliação da instituição sobre o ensino de jornalismo após a vigência, em 2015, da Resolução 1/2013, do CNE/CES? Ela, de fato, possibilita a formação crítica do jornalista, conforme o artigo 5º da referida resolução?

APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Levantamento de Teses e Dissertações

Nº	Título	Autor (a)	Ano	Tipo*	Instituição	Área	Síntese da pesquisa
1	Narração, Ideologia e Experiência: os desafios da formação no Jornalismo	CARLONI, Paola Regina	2018	T	USP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Tem como objetivo compreender a formação no jornalismo com base nos conceitos desenvolvidos pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente Adorno, Benjamin e Horkheimer. Faz uma abordagem abrangendo o currículo mínimo de Comunicação Social até as diretrizes curriculares publicadas em 2013.
2	As diretrizes curriculares de 2013 do Curso de Jornalismo: O discurso e o perfil dos <i>experts</i> da comissão de especialistas	FERREIRA, Ediene do Amaral	2017	T	Univali	Educação	Analisa o perfil dos experts que atuaram na elaboração das atuais diretrizes, aponta a influência da lógica de mercado, em nível global, nos encaminhamentos que resultaram na Resolução CNE-CES 1/2013.
3	Processos da Ciência na Formação do Jornalista: o funcionamento de uma unidade de ensino	DIAS, Ricardo Henrique Almeida	2015	T	Unicamp	Ensino e práticas culturais	Elege a etapa de formação de jornalistas, a graduação, como um local adequado para trabalhar com um possível encaminhamento para problematizar o jornalismo científico praticado no Brasil, que para o autor se ocupa quase exclusivamente dos resultados da ciência. Segundo Dias, os processos históricos, sociais, políticos e econômicos em que a ciência está envolvida quase sempre são esquecidos pela mídia.
4	Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de jornalismo	FERREIRA, Jociene Carla Biachini	2013	T	UFU	Saberes e práticas educativas	Pesquisa a importância dada pelos professores atuantes nos cursos de jornalismo à concepção de docência universitária, formação profissional e saberes docentes dos professores.
5	Jornalista por canudo – O diploma e o curso superior na construção da identidade jornalística	LOPES, Fernanda Lima	2012	T	UFRJ	Comunicação e Cultura	Aborda o fim da exigência do diploma para o exercício da profissão do jornalista e as diretrizes curriculares (Resolução CNE-CES 1/2013) para o curso de jornalismo dissociadas do campo da Comunicação Social, com o objetivo de investigar a identidade do jornalista brasileiro na contemporaneidade, pontuando

6	Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional	OLIVEIRA, Michelle Roxo de	2011	T	UFF	Comunicação	questões como fazeres, valores e poderes do jornalismo. Para a autora, os currículos, passíveis de disputas e produtos de relações entre os sujeitos da sociedade, são os principais e legítimos elementos para a formação da identidade profissional dos jornalistas.
7	O ensino do interesse público na formação de jornalistas: elementos para a construção de uma pedagogia	JÚNIOR, Enio Moraes	2011	T	USP	Estudos dos Meios e da Produção Mediática	A tese tem como objetivo geral refletir e propor bases para um modelo pedagógico de ensino do interesse público e da cidadania na formação de jornalistas. O universo da pesquisa são docentes de Jornalismo de universidades brasileiras e portuguesas.
8	Educação jornalística: entre a cruz da academia e a espada do mercado	BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa	2010	T	UFMS	Educação	Analisa os preceitos teóricos da formação dos jornalistas e sua relação com o mundo do trabalho.
9	Múltiplas possibilidades: A estruturação dos projetos experimentais no ensino de	OLIVEIRA, Eliane Freire de	2009	T	USP	Interfaces Sociais da Comunicação	A pesquisa investiga o papel exercido pelos Projetos Experimentais em universidades paulistas, que possibilitam, por meio de diferentes experiências adotadas, a vivência, a aquisição e o domínio de técnicas importantes da produção jornalística para a formação ética e profissional dos graduandos em Jornalismo. Tem como referência principal as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Comunicação Social (Parecer CNE/CES nº 492/2001),
10	Trajетória da formação do telejornalista brasileiro – as implicações do modelo americano	KNEIPP, Valquíria Aparecida Passos	2008	T	USP	Estudo dos Meios e da Produção Mediática	A partir de entrevistas com 37 jornalistas, a autora pesquisou a trajetória de formação do telejornalista brasileiro, procurando traçar perspectivas futuras para os profissionais que atuam nesse ramo do jornalismo.
11	Globalização e educação: A formação do comunicador social na América Latina	SKATA, Maria Cristine Gramacho	2008	T	USP	Interfaces Sociais da Comunicação	A tese tem como objetivo analisar os efeitos da globalização na formação do comunicador, pela análise dos cursos de graduação em Comunicação Social em universidades latino-americanas. Tem como base o referencial teórico dos Estudos Culturais. Foi pesquisada a estrutura e os sistemas de ensino superior de cada país da amostra, as características dos cursos de Comunicação Social, e as mudanças ocorridas no "mercado educacional" da década de 1980 até 2007.
12	Formação do Jornalista	GOMES,	2007	T	UFRN	Educação	Analisa e faz o diagnóstico dos processos pedagógicos

13	Potiguar Danton Jobim, o mediador de duas culturas: por uma pedagogia do jornalismo	Otêmia Porino AVANZA, Marcia Furtado	2007	T	USP	Estudo dos Meios da Produção Mediática	inerentes à formação do jornalista potiguar. Analisa a contribuição do jornalista Danton Jobim, primeiro professor de Técnicas de Redação Jornalística do Curso de Jornalismo da Universidade do Brasil, com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento de uma pedagogia do jornalismo.
14	O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista	VALVERDE, Franklin Larrubia	2006	T	USP	Ciências da Comunicação	A dimensão pedagógica do estágio na formação do jornalista.
15	Vivências como a escrita de textos nos cursos de jornalismo: das proposituras curriculares às interações em sala de aula	ASSIS, Cássia Lobão	2005	T	USP	Ciências da Comunicação	Avalia as condições de trabalho e a produção de textos nos cursos de jornalismo.
16	Liberdade curricular nos cursos de jornalismo: a responsabilidade e o desafio na formação profissional	LAURENTI, Maria Elizabeth Antonioli	2002	T	USP	Ciências da Comunicação	Estuda os currículos da habilitação de jornalismo dos cursos de Comunicação Social do Estado de São Paulo, comparando o currículo mínimo do curso de jornalismo fixado pela Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 2, de 24 de janeiro de 1984, com as Diretrizes Curriculares de 2001.
17	A formação teórica em comunicação social no contexto da Universidade operacional: o caso da PUC/MINAS	MATTOS, Maria Angela	2002	T	UFRJ	Comunicação e Cultura	O resumo da tese não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A informação disponível no catálogo é de que o trabalho é anterior à Plataforma Sucupira. Também não há versão eletrônica do texto e resumo da tese disponível na no site da biblioteca da UFRJ.
18	A Comunicação Social na Legislação de Ensino Brasileiro: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares	MOURA, Cláudia Peixoto de	2001	T	USP	Ciência da Comunicação	Levantamento da a legislação referente aos currículos do Curso de Comunicação Social, desde a criação do curso de jornalismo em 1943 até a data de conclusão da pesquisa.
19	A Expocom como agente gerador de qualidade no ensino da comunicação social	TARSITANO, Paulo Rogério	1999	T	UMESP	Comunicação Social	Estuda o crescimento da Exposição da Pesquisa em Comunicação (Expocom) a partir da participação das instituições de ensino, que apresentam na exposição produtos comunicacionais, projetos experimentais e

							pesquisas experimentais. E avalia o grau de influência da Expocom na qualidade do ensino em comunicação social.
20	A teoria versus a prática e as novas diretrizes curriculares nacionais no ensino do foto jornalismo	MOREIRA, Dayana Estevam	2016	D	UFPR	Comunicação, Educação e Formações Socioculturais	Investiga a percepção dos professores de fotojornalismo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Jornalismo (Resolução CNE-CES 1/2013), observando a relação entre teoria e prática na disciplina de fotojornalismo.
21	Uma Escola de Jornalismo: O poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC	FRIGHETTO, Maurício	2016	D	UFSC	Jornalismo	Propõe uma reflexão sobre a pedagogia do jornalismo a partir da descrição dos conflitos em torno do projeto pedagógico e dos métodos de ensino e aprendizado da UFSC.
22	Observatórios de imprensa acadêmicos brasileiros: natureza, atuações e contribuições à formação jornalística	LOPES, Fernanda Kintschner	2016	D	UFMS	Mídia e Representação Social	Estudo sobre os projetos de observatórios de imprensa que são mantidos no âmbito das universidades brasileiras. Constata que a manutenção dos observatórios acadêmicos é importante para a formação do jornalista e para a melhoria dos processos e produtos jornalísticos.
23	Balão Mágico: Movimento Estudantil e a formação em Comunicação Social na UFES	BRITO, Hervacy	2013	D	UFES	História, Cultura, Sociedade e Políticas Eduacionais	O trabalho analisa a formação propiciada pela participação no movimento estudantil Balão Mágico da UFES. Considera a aprendizagem também é um processo de produção de subjetividade, constituindo uma reinvenção de si e de mundo para os sujeitos que participaram do movimento.
24	O ensino da comunicação empresarial em mato grosso do sul: dificuldades para incorporar as novas mídias on-line	CARDINAL, Milena de Jesus	2013	D	UMESP	Comunicação Social	Aborda o ensino da comunicação empresarial e a gestão do relacionamento com o público, considerando as implicações das mídias sociais no mercado.
25	Impacto da mídia digital: análise sobre as alterações visuais ocorridas nas capas dos jornais Folha e Globo e	MESQUISTA, Vânia dos Santos	2013	D	PUC-SP	Programa de Estudos Pós- Graduados em Comunicação e Semiótica	Aborda o impacto das novas tecnologias na prática e ensino do jornalismo.

26	as conseqüências no ensino de jornalismo As armadilhas dos TCCs: práticas reprodutoras ou práxis transformadora no ensino de jornalismo?	ALMEIDA, Maria Cristina Rosa de	2012	D	USP	Interfaces Sociais da Comunicação	Observa o desenvolvimento de TCCs no ensino de radiojornalismo, a fim de discutir a formação do jornalista como um profissional crítico, ético e inovador, cuja atuação seria pautada pelo interesse público.
27	Ética e encantamento na preparação do jornalista – Contribuições da Paideia	MELLO, Felipe Domingos de	2012	D	Faculdade Cásper Líbero	Comunicação na Contemporaneidade	Pesquisa o ensino da ética na graduação de jornalismo, levando em consideração a tarefa cotidiana do profissional dessa área de informar em âmbito coletivo
28	A pedagogia do jornalismo na teoria e prática de Luiz Beltrão	GURGEL, Eduardo Amaral	2012	D	UMESP	Comunicação Social	Tomar como referência a obra do professor Luiz Beltrão a fim de caracterizar o que seria a pedagogia da comunicação de Luiz Beltrão.
29	Ensino do telejornalismo em Goiás: formação acadêmica como garantir de qualidade da informação telejornalística comprometida com o exercício da cidadania?	ANDRADE, Tatiana Carilly Oliveira	2011	D	UFG	Comunicação, Cultura e Cidadania	Análise o ensino do telejornalismo em Goiás a partir da estrutura dos cursos de jornalismo de quatro instituições privadas de da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, da UFG, todas em Goiânia. Parte da premissa de que o jornalismo de TV é considerada na sociedade do conhecimento e da informação como uma mídia extremamente poderosa que pode ser usada como aliada na busca pelo exercício da cidadania e de uma sociedade democrática.
30	O impacto do estudo do corpo na formação do comunicador e em novas práticas empresariais	BAMBINI, Simone Ribeiro de Oliveira	2008	D	PUC-SP	Signo Significação nas Mídias	A pesquisa fez do estudo da comunicação humana nas organizações o seu objeto, investigando-o a partir do estudo do corpo como impacto na formação do comunicador, pois se entende como central a ligação entre as teorias da comunicação ensinadas nos cursos de comunicação social e a impossibilidade do surgimento de novas práticas empresariais.
31	Educação, imprensa e modernização: um estudo histórico da formação do jornalista no Brasil	COUTO, Nadia Regia Almeida	2007	D	UNESC	Educação	Investiga as circunstâncias para a criação do primeiro curso superior de jornalismo no Brasil, revista a história da imprensa, analisa qual a proposta de educação para o jornalista desde a criação do curso, e conclui que, ao longo dos anos, a discussão sobre a formação do jornalista coloca de um lado a defesa de uma formação humanista e de outro uma formação prática capaz de

32	Ação, pesquisa e reflexão sobre a docência na formação do jornalista em tempos de convergências das mídias digitais	TASENDE, Lorena Péret Tárzia	2007	D	PUC-MG	Programa de Pós-Graduação em Educação	preparar o profissional para o mercado de trabalho. Pesquisa sobre a formação de um aluno proativo na qual autora concluiu que o ensino de jornalismo deveria agir em parceria com os estudantes, a fim de acompanhar as mudanças no processo de produção e distribuição das notícias, ocorridas com a inserção das mídias digitais na prática dos jornalistas.
33	A formação atual do comunicador social no Brasil: ECA/USP – Um estudo de caso	MELO, Paulo Sergio de Oliveira	2006	D	UNICAMP	Educação	Analisa os projetos pedagógicos dos cursos de Relações Públicas, Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Escola de Comunicação e Arte da USP.
34	Livre Expressão: Para que te quero? O interesse público no ensino de jornalismo	SOUZA, Cristóvão Pereira	2006	D	UFRN	Educação	O objetivo central desta pesquisa foi compreender os significados de livre expressão e o que pensam os professores de jornalismo sobre os modos como tais significados são utilizados em suas práticas pedagógicas.
35	A formação cidadã do Jornalista no Brasil: Um estudo de caso da formação do jornalista na USP	JÚNIOR, Enio Moraes	2005	D	USP	Jornalismo	Analisa como a formação cidadã do jornalista era contemplada no currículo do curso de Comunicação Social da USP, na relação entre corpo discente e docente, na produção laboratorial e nos trabalhos de conclusão de curso.
36	Leitura literária e a formação do jornalista – Histórias de leitura profissionais e estudantes de jornalismo da região Noroeste do Paraná	MASSALLI, Fábio Robson	2005	D	UEM	Estudos Literários	O trabalho tem como objetivo central levantar as histórias de leituras de profissionais da mídia impressa e de estudantes do primeiro ano de um curso de jornalismo, comparando e analisando os dados levantados para discutir a importância da leitura literária na formação do jornalista.
37	Questões curriculares da habilitação em jornalismo da UEL na ótica de professores e alunos: ponto de partida para uma estruturação	VIANA, Maria Helena Cavazotti	1999	D	UEL	Educação	O resumo da tese não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A informação disponível no catálogo é de que o trabalho é anterior à Plataforma Sucupira. Também não há versão eletrônica do texto e resumo da tese disponível no site da biblioteca da UEL.
38	Formação do jornalista e leitura crítica de jornal	PEREIRA, Silvana Coleta Santos	1998	D	UFG	Educação Escolar Brasileira	Estuda a leitura de jornal feita por alunos formados do curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, da UFG, com base nas categorias comunicação, informação, leitura crítica e indústria cultural. Essas categorias forma estudadas dentro do contexto

39	O ensino de jornalismo no Brasil e na Argentina e as novas tecnologias de comunicação e informação	ZULIAN, José Antônio Bonfilho Delfes	1998	D	UFRGS	Comunicação e Informação	comunicacional, tendo como pressuposto que educar é um ato comunicativo. O resumo da tese não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A informação disponível no catálogo é de que o trabalho é anterior à Plataforma Sucupira. Também não há versão eletrônica do texto e resumo da tese disponível na no site da biblioteca da UFRGS.
40	Monitoria na graduação de comunicação: uma análise para a formação do comunicador social	JERÔNIMO, Luciana Saraiva de Oliveira	1995	D	UMESP	Comunicação Social	O resumo da tese não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A informação disponível no catálogo é de que o trabalho é anterior à Plataforma Sucupira. Também não há versão eletrônica do texto e resumo da tese disponível na no site da biblioteca da UMESSP.
41	O popular no ensino de Comunicação: A trajetória do Curso de Comunicação da PUC-MG	MATTOS, Maria Angela	1992	D	UMESP	Comunicação Social	O resumo da tese não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A informação disponível no catálogo é de que o trabalho é anterior à Plataforma Sucupira. Também não há versão eletrônica do texto e resumo da tese disponível na no site da biblioteca da UMESSP.

Palavras Chave: Formação do jornalista, formação crítica, ensinos de jornalismo, Formação do comunicador social, ensinos de comunicação social.

Período: Agosto a outubro de 2018.

*T = Tese e D = Dissertação

ANEXO A – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



ADRIANO BOAVENTURA CRUZ - IV3.2

Sua sessão expira em: 35min 36

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE: Número do Parecer:

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

Número do CAAE: Número do Parecer:

Quem Assinou o Parecer: Pesquisador Responsável:

Data Início do Cronograma: Data Fim do Cronograma: Contato Público:

Fonte: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br>>