UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO – FAAC
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA LOPES

NA CONTRAMÃO DO JORNALISMO "FAST": AS RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO ENTRE MERCADO E UNIVERSIDADE E A NECESSIDADE DE SE REPENSAR A "PEDAGOGIA" DO JORNALISMO

BAURU
SETEMBRO/2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO – FAAC
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA LOPES

NA CONTRAMÃO DO JORNALISMO "FAST": AS RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO ENTRE MERCADO E UNIVERSIDADE E A NECESSIDADE DE SE REPENSAR A "PEDAGOGIA" DO JORNALISMO

Projeto de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Arquitetura, Artes de Comunicação, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" pelo aluno Gabriel Henrique de Oliveira Lopes, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social: Jornalismo, sob orientação da Profa. Dra. Angela Maria Grossi.

BAURU
SETEMBRO/2015

Gabriel Henrique de Oliveira Lopes

NA CONTRAMÃO DO JORNALISMO "FAST": AS RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO ENTRE MERCADO E UNIVERSIDADE E A NECESSIDADE DE SE REPENSAR A "PEDAGOGIA" DO JORNALISMO

Projeto de Conclusão de Curso (PCC) apresentado à Faculdade de Arquitetura, Artes de Comunicação, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" pelo aluno Gabriel Henrique de Oliveira Lopes, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social: Jornalismo, sob orientação da Profa. Dra. Angela Maria Grossi

Bauru, _____ de _____ de 2015

_____

Prof. Dr. Angelo Sottovia Aranha
Membro da Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Antonio Francisco Magnoni
Membro da Banca Examinadora

_____

Profa. Dra. Angela Maria Grossi
Orientadora e presidenta da Banca Examinadora

Dedico todas as palavras deste trabalho, todas as linhas construídas na mais cuidadosa labuta, a todos aqueles e todas aquelas que, assim como eu, almejaram pela educação a transformar a realidade e libertar-se. Parafraseando Marguerite Yourcenar e o Imperador Adriano, em Jornalismo terei me formado, mas em Educação terei pensado e vivido os últimos anos.

Agradecimento

Por imaturidade intelectual e incapacidade sensível para se alcançar a mais pura honestidade da arte, recorro ao grande chileno Ricardo Basoalto, ou Pablo Neruda, que de maneira altiva escreveu: “Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais, que vêm de muito longe e de muito perto, de tão longe, como a origem do indivíduo humano, de tão perto como o secreto pulsar do coração”.

De tão longe e tão perto, escrevo:

Obrigado Universidade Estadual Paulista, por ter me oferecido ensino, pesquisa e extensão de qualidade e gratuito, por me permitir sonhar em transformar a realidade de outras pessoas, por fazer transcender as fronteiras impostas a mim, por me provar que a universidade ainda é uma instituição social.

Obrigado professoras e professores, por ainda acreditarem na educação de jornalistas, apesar das crises, apesar da gestão da educação ficar a cargo de rapinas, apesar de companheiras e companheiros de departamentos tentarem desencorajar nossas utopias.

Obrigado professora Angela Maria Grossi, por acreditar em mim e no meu projeto de pesquisa, apesar da incapacidade técnica e artística, das dificuldades de compreensão de mundo que a ciência necessita, dos contratempos, dos atrasos e da falta de qualidade e repertório cultural que os trabalhos apresentaram.

Obrigado professores Dino e Angelo por aceitarem fazer parte da banca e compartilhar comigo essa importante etapa da minha vida

Obrigado Profa. Fernanda Rossi, da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru, pelas conversas acerca da educação e por ter partilhado comigo a gestão pedagógica do Cursinho Comunitário Ferradura.

Obrigado aos professores Dino, Angelo, Belda e Juarez, que atenderam prontamente aos meus pedidos para conversas acerca do meu objeto de estudo, as quais me serviram de apoio. Obrigado professora Suely, que mesmo longe do Brasil e com todos os motivos e atrativos possíveis que as terras catalãs podem oferecer, atendeu as minhas solicitações de conversa, além de me auxiliar, de maneira afetuosa, com atenção e disposição, a formatar algumas partes do trabalho.

Obrigado família, sem a qual teria sido impossível me transferir para Bauru para me tornar bacharel com habilitação em Jornalismo.

Obrigado funcionários e servidores da Unesp e/ou que trabalham no câmpus, imprescindíveis para os processos de ensino, pesquisa e extensão.

Obrigado equipe do Cursinho Ferradura, sem a qual meus dias teriam sido menos prazerosos e menos utópicos.

Obrigado amigos e amigas, porque ninguém pode ser feliz sozinho.

Obrigado Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que acreditou, apoiou e financiou o Projeto de Pesquisa, do qual podemos tirar o presente trabalho.

RESUMO

O ensino de Jornalismo teve origem no Brasil apenas em 1947, quando a Fundação Cásper Líbero aliou-se à Faculdade de Filosofia da PUC de São Paulo e montou a primeira escola superior de Comunicação do país. Desde então, a matriz curricular de Jornalismo passou por várias reformas, as quais influenciaram decisivamente a concepção da profissão no país: foram pelo menos cinco Currículos Mínimos, em 20 anos, a fim de normatizar o Jornalismo brasileiro, segundo interesses de diversas ordens. Os currículos formulados nesta época deixaram marcas que sentimos até hoje, que vão desde a concepção de Jornalismo enquanto habilitação de Comunicação Social – polivalente – até um ensino deficitário, que separa teoria da prática e, muitas vezes, funcionalista. Foi então que especialistas, a fim de alterar a influência negativa desses Currículos Mínimos, lançaram um relatório em 2009, aprovado em 2013, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Esse documento objetiva nortear as discussões sobre a reformulação do currículo de Jornalismo nas Universidades. O presente trabalho procura contribuir para a discussão do Plano Político-Pedagógico, da matriz curricular e das Diretrizes Curriculares na Universidade Estadual Paulista. Para isso, o proponente faz um estudo das orientações contidas em propostas de currículos anteriores e atuais, esmiúça as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo de 2013 e se propõe a contribuir para acelerar a discussão dos novos Projetos Político-pedagógicos dos cursos de Jornalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de graduação. Jornalismo. Grade curricular Jornalismo. Diretrizes curriculares de Jornalismo. Projeto Político-pedagógico.

ABSTRACT

The Brazilian Journalism graduation was created in 1947, when Casper Líbero Foundation has teamed up with Philosophy's Faculty of the São Paulo's Catholic University and built the first Communication course in the country. Since then, the journalism curriculum has undergone several renovations, which influenced the profession in the country: five "Currículos mínimos" were created in 20 years, with the purpose of regulate journalism in the country, according to differents interests. These Curriculum left marks in Journalism that we feel today, like the perception that Journalism is a Communication's "license", forcing students to be a versatile professional. Moreover, Journalism has serious teaching deficit, which separates theory from practice (functionalist perception). For the reasons above, experts in Communication, with the purpose of change the negative influence of these "Currículos Mínimos", released a report in 2009, approved in 2013, with the Journalism's National Guidelines for the Journalism's graduation. The document intend to guide the discussion of the reformulation for the Journalism's curriculum in Brazil. Specifically, this paper seeks to contribute to the discussion of curriculum, of Political Pedagogic Project and national guidelines in the São Paulo State University - Universidade Estadual Paulista, UNESP. In this regard, the paper's applicant makes a study of the guidelines contained in the previous and current curriculum proposals, dissects the Journalism's National Curriculum Guidelines and offers help to speed up the discussion of the new Political Pedagogic Project for the journalism course.

KEY WORDS: University. Graduation teaching. Journalism. Journalism teaching. Journalism Schedule. Guidelines for Journalism teaching. Journalism’s national curriculum Guidelines. Political Pedagogic Project for Journalism.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 Números da Educação Superior no Brasil em 2013.....25

Tabela 2 Primeiro currículo de Jornalismo.....54
Tabela 3 Segundo currículo de Jornalismo 55
Tabela 4 Terceiro currículo de Jornalismo 56
Tabela 5 Seção de aperfeiçoamento em técnica do currículo de Jornalismo.....56
Tabela 6 Seção de aperfeiçoamento em Cultura Geral do currículo de Jornalismo..... 57

Tabela 7 Seriação do curso de Jornalismo de 1950 57

Tabela 8 Eixos disciplinares optativos, em 1950 57

Tabela 9 Seriação do curso de Jornalismo da U.B.....58

Tabela 10 Legislações normatizadoras do ensino de Jornalismo.....61

Tabela 11 Primeiro Currículo Mínimo do Jornalismo.....62

Tabela 12 Segundo Currículo Mínimo do Jornalismo.....63

Tabela 13 Terceiro Currículo Mínimo do Jornalismo.....66

Tabela 14 Divisão de disciplinas do quarto Currículo Mínimo do Jornalismo.....69

Tabela 15 Perfil do aluno ingressante na Unesp (2009-2014) 137

Tabela 16 Quadro docente dos departamentos responsáveis pelo curso de Jornalismo da Unesp.....142

Tabela 17 Disciplinas que tiveram nomes modificados.....146

Tabela 18 Divisão das disciplinas por áreas do conhecimento.....149

Tabela 19 Divisão da carga horária do Primeiro termo.....152

Tabela 20 Divisão da carga horária do Segundo termo.....153

Tabela 21 Divisão da carga horária do Terceiro termo.....153

Tabela 22 Divisão da carga horária do Quarto termo.....154

Tabela 23 Divisão da carga horária do Quinto termo.....154

Tabela 24 Divisão da carga horária do Sexto termo.....155

Tabela 25 Divisão da carga horária do Sétimo termo.....155

Tabela 26 Divisão da carga horária do Oitavo termo.....156

Tabela 27 Eixos disciplinares das DCN 2013.....156

Tabela 28 Divisão da matriz curricular vigente em eixos disciplinares das DCN 2013…158

Tabela 29 Divisão disciplinar entre os departamentos por termos.....162

Tabela 30 Sugestões de intercambistas.....165

Tabela 31 Avaliação discente sobre temas determinados.....171

Tabela 32 Opinião discente sobre disciplinas da grade curricular.....176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Percentual do número de disciplinas do curso de Jornalismo por grandes áreas do conhecimento.....150

Gráfico 2 Percentual do número de disciplinas do curso de Jornalismo da Unesp, conforme a divisão em áreas do conhecimento 150

Gráfico 3 Percentual do número de horas reservado a cada área do conhecimento do curso de Jornalismo da Unesp.....151

Gráfico 4 Carga horária das disciplinas do PPP vigente da Unesp, conforme eixos curriculares propostos pelas DCN 2013.....159

Gráfico 5 Carga horária destinada aos departamentos.....161

Gráfico 6 Perfil dos alunos e ex-alunos participantes quanto ao sexo.....163

Gráfico 7 Percentual de alunos e ex-alunos que trabalharam/atuam em empresas jornalísticas ou empresas de comunicação.....164

Gráfico 8 Percentual de participantes que concluíram o curso 164

Gráfico 9 Número de participantes que fizeram intercâmbio em outras IES 165

Gráfico 10 Avaliação do curso de Jornalismo da Unesp por alunos e ex-alunos 168

Gráfico 11 Avaliação da carga horária do curso de Jornalismo da Unesp.....175

Gráfico 12 Avaliação da Matriz curricular do curso de Jornalismo da Unesp.....176

Gráfico 13 Avaliação do tripé acadêmico do curso de Jornalismo.....178

Gráfico 14 Avaliação da relação entre Academia e setor produtivo 180

Gráfico 15 Avaliação da infraestrutura e dos recursos materiais do curso de Jornalismo.....181

Gráfico 16 Avaliação docente segundo sua disposição para dialogar e inserir o aluno no processo de construção do conhecimento.....183

Gráfico 17 Avaliação do número de docentes do curso de Jornalismo.....183

Figura 1 Caminho da investigação didática.....189

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO....14
2. BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL....16
3. OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL....28
   3.1. Esboçando uma nova universidade....34
4. PELA REFORMA DO ENSINO....40
5. O ENSINO EM COMUNICAÇÃO....46
   5.1. Superestrutura: currículos e leis para o jornalismo....54
      5.1.1. O currículo mínimo para Comunicação....59
   5.2. Superestrutura e infraestrutura: relação entre a educação e o mercado do Jornalismo....74
6. POR UM OUTRO JORNALISMO: DIRETRIZES CURRICULARES DO MEC....81
   6.1. Pela reforma do ensino de Jornalismo: DCN de 2009....93
7. DENTRO DOS MUROS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS: A REESTRUTURAÇÃO DO JORNALISMO....109
   7.1. A relevância da São Paulo universitária....109
   7.2. Curso de jornalismo da UNESP....114
8. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO E O CURRÍCULO: CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E ATUALIZAÇÃO PERMANENTE....118
   8.1. PPP de Comunicação Social: crítica ao passado e vislumbre do horizonte....126
      8.1.1. Objetivos do curso de Comunicação Social....127
      8.1.2. Filosofia da habilitação em Jornalismo....129
      8.1.3. O perfil do aluno de Jornalismo....135
      8.1.4. Formação profissional do aluno de Jornalismo e perfil do egresso da habilitação em Jornalismo....139
      8.1.5. Quadro docente dos departamentos....141
      8.1.6. Requisitos para a operacionalização do PPP de 2004....144
      8.1.7. Sistema de avaliação dos cursos....145
      8.1.8. O currículo de Jornalismo....146
         8.1.8.1. Currículo vigente e as DCN para o Jornalismo....156
9. A CRÍTICA DO PPP POR DISCENTES....162
   9.1. Avaliação da formação....168
   9.2. Qualidades positivas da formação de Jornalismo da Unesp....168
   9.3. Qualidades negativas da formulação de Jornalismo da Unesp....170
   9.4. Avaliação da carga horária do curso de Jornalismo da Unesp....174
   9.5. Avaliação da matriz curricular do curso de Jornalismo....175
   9.6. Novas áreas do conhecimento ou novas disciplinas....176
   9.7. Avaliação da relação entre ensino, pesquisa e extensão....178
   9.8. Avaliação entre universidade e setor produtivo....179
   9.9. Avaliação dos recursos materiais e da infraestrutura....180
   9.10. Avaliação dos docentes....182
10. CONCLUSÃO....186
   10.1. PPP para além de um documento....187
   10.2. Reflexão e crítica sobre as DCN....190
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS....206
12. APÊNDICES....216
   12.1. Apêndice A – Entrevista I....216

12.2. Apêndice B – Entrevista II.....220
12.3. Apêndice C – Entrevista III.....224
12.4. Apêndice D – Entrevista IV.....227
12.5. Apêndice E – Entrevista V.....230
12.6. Apêndice F – Questionário dos discentes.....232

1 INTRODUÇÃO

A história do ensino de Jornalismo está intimamente atrelada aos interesses das elites nacionais, preocupadas em manter valores hegemônicos e derrubar os valores revolucionários, e a políticas internacionais de controle sobre a formação do profissional do jornalismo, as quais davam substrato às pretensões das elites nacionais. A concepção tardia de uma escola de Comunicação para o ensino de Jornalismo no Brasil – e da própria imprensa genuinamente brasileira, por proibição da metrópole - trouxe como consequência a consolidação de uma imprensa atuante, comandada, em muitas circunstâncias, por indivíduos com poder econômico e político para influenciar ou dar substrato a setores da sociedade que determinavam os rumos do país, antes mesmo da formação de um campo de conhecimento específico dos jornalistas e do jornalismo como forma de mediação social e bem público. As cadeiras das redações brasileiras até então eram ocupadas, em sua maioria, por profissionais de áreas correlatas que desejavam se transferir para o mercado editorial. Esse era o caminho mais simples para que os profissionais da área de Medicina e Direito, as primeiras escolas superiores fortes do país, tornassem-se escritores e editores de livros ou de publicações diversas.

Quando finalmente se supôs necessário no país a consolidação de uma instituição que formasse jornalistas, por meio da intervenção da ABI no início do século XX – embora essa formação pautasse-se por uma capacidade técnica em detrimento de uma capacidade intelectual e um campo de conhecimento específico–, o ensino sofreu influências de escolas do pensamento e de organismos internacionais que tornaram os jornalistas reprodutores e mantenedores de *status quo* e de valores hegemônicos. Por 40 anos, as escolas de Jornalismo viveram sob a égide de Currículos Mínimos que determinavam a formação profissional dos países de terceiro mundo, teoricamente desalinhados na velha bipolarização mundial, mas que podiam representar perigo ao projeto do "Primeiro Mundo" de hegemonia global. Após a redemocratização do país, na segunda metade dos anos 1980, a escola de Jornalismo passa por nova fase de reconstrução, na qual as alternativas de ensino privadas, que ganharam força a partir das políticas neoliberais e liberais dos anos 1970, 1980 e 1990, predominam como centros formadoras de profissionais, e o ensino superior público apresenta, nesse mesmo período, uma queda significativa da qualidade, denunciando sua crise, de ordem financeira, política e institucional. Diante do quadro de falência pública da Educação Superior e de problemas apresentados pela formação das IES privadas, o Ministério da Educação, no final dos anos 1990, determina que os cursos deveriam passar por reformas significativas, por meio de Diretrizes Curriculares que pretendem, periodicamente, repensar os Projetos pedagógicos de

diversos cursos e a maneira com a qual são organizadas as matrizes curriculares. O atual processo de reformulação dos cursos no Brasil, portanto, é liderado pelas discussões promovidas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN). Os cursos de Jornalismo ganharam suas últimas DCN em 2013, após a homologação do MEC da proposta desenvolvida por uma Comissão de Professores e profissionais do Jornalismo, documento esse que motivou a produção do presente trabalho.

A nova compreensão do Jornalismo, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo, visa responder aos desafios contemporâneos que a prática profissional e o campo do conhecimento apresentam, ao entronizar conceitos plurais – éticos, estéticos e técnicos - da profissão, além de trazer à discussão a linguagem narrativa e a eficácia argumentativa, no espaço público, que os jornalistas devem assumir em um mundo cada vez mais mutante. Diante da necessidade em redimensionar o ensino, sobretudo o público, o presente trabalho propõe auxiliar a discussão acerca das novas resoluções curriculares de uma das universidades estaduais mais populares do país, cuja excelência, no que concerne o tripé ensino, pesquisa e extensão, é notável: a Universidade Estadual Paulista. Em outras palavras, o objetivo geral desta pesquisa é criar uma reflexão acerca do Projeto Pedagógico de Jornalismo da Unesp, para compreender como o ensino da Instituição de Ensino Superior arquiteta-se, abrindo espaço para que alunos, professores e gestores reflitam sobre as condições atuais do ensino em Jornalismo e projetem seu cenário.

Para contemplar os pontos pretendidos, o trabalho, de natureza exploratória, utiliza-se do procedimento de pesquisa bibliográfica e documental, que servirá de base para a compreensão dos objetos de análise. Posteriormente, será realizada análise qualitativa, na qual o trabalho se dedica às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao currículo e o Projeto Político-pedagógico atuais do curso de Jornalismo, e os possíveis desequilíbrios subjacentes aos objetos educacionais vigentes. Após o rico quadro analítico construído, alunas e alunos do curso de Jornalismo serão consultados via questionário, a fim de se estabelecer as principais prerrogativas, qualidades positivas e negativas do ensino, pesquisa e extensão que rodeiam e compõem o curso em questão.

O questionário[1], produzido em plataforma digital, poderia ser respondido voluntariamente por qualquer aluno da Instituição de Ensino Superior analisada, e reuniu, após divulgação massiva em redes sociais, intranet, assessoria Institucional da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, e salas de aula, 50 respostas, aproximadamente 15% do número total de

[1] Disponível no Apêndice F, do presente trabalho

matrículas do curso de Jornalismo da UNESP, de estudantes de diferentes termos. Embora os dados não representem a desmobilização estudantil, é imprescindível destacar que o alcance da divulgação se aproxima do número total de alunos matriculados, já que foram utilizados diferentes meios e abordagens para a divulgar o questionário. O diagnóstico provocado pelo desinteresse dos alunos na participação efetiva da pesquisa revela uma das características do discente contemporâneo, sobretudo após a redemocratização do país, como assinala Schwartzaman (1986), quando o aluno passou a individualizar-se em virtude das ofertas universitárias serem menores, e em sua maioria cada vez mais "sucateadas", em virtude das diversas crises, do que as demandas. O quadro é agravado quando a característica da demanda adquire contornos como o desejo por educação superior gratuita ou com o menor valor possível, de qualidade, na qual não se privilegie teoria ou prática, muito menos se mercantilize os objetos educacionais e os próprios alunos, como se sucede em algumas IES.

> A despolitização dos estudantes torna-se inteligível quando observamos que 30% a 40% dos candidatos aos vestibulares vêm de outras carreiras, e que só uma pequena parte dos que entram nas universidades de fato terminam seus cursos e se dedicam às profissões que escolheram. O estudante universitário brasileiro, em 1985, não tem mais a certeza das décadas anteriores de que estava destinado a liderar o país e que por isto deveria desempenhar, desde já, o seu papel. Suas reivindicações agora são muito mais diretas e a curto prazo - restaurantes subsidiados, ensino gratuito, bolsas de estudo, e oposição a tudo o que signifique maiores exigências acadêmicas e curriculares, principalmente se não têm relação imediata com perspectivas de trabalho. Apesar da abundância de siglas, o movimento estudantil deixou de ser essencialmente político, dando lugar às reivindicações de interesses de grupo (SCHWARTZMAN, 1986, s.p.).

Em contrapartida, imputar somente aos discentes a responsabilidade pela despolitização, em relação, por exemplo, a questões como aquela supracitada, é desconsiderar o contexto no qual os alunos estão inseridos, sem a mínima garantia e ou ferramenta para a potencialização da política dentro da própria universidade.

> É importante verificar que a preocupação dos estudantes nega a imagem de desinteresse e alienação. Talvez falte nas instituições de ensino mecanismos mais efetivos de participação, que envolva este potencial de crítica e insatisfação. Talvez falte uma direção ao movimento estudantil que recupere esta sensibilidade. Nesse sentido, parece que ainda se mantém a colocação de Schwartzaman, para quem a despolitização dos estudantes é inteligível, fruto de uma explosão de oferta de vagas nas instituições privadas de ensino superior, o que leva à busca individualizada. Neste sentido, a educação e a formação profissional não são vistas como fenômenos coletivos, mas como metas individuais. Embora esteja latente nos jovens, a preocupação com a politização não tem se materializado em movimentos. (PAGOTTI; PAGOTTI, 2005, p. 102-3)

A última etapa do trabalho consiste na consulta e realização de entrevista com gestores e professores dos departamentos responsáveis pelo curso de Jornalismo, com a finalidade de acenarem para as mudanças e alterações, no nível da gestão, pelas quais o curso tende a passar. É importante destacar que a escolha dos docentes da Universidade Estadual Paulista

fundamentou-se na relação que os professores tiveram e terão na produção e desenvolvimento dos Projetos Político Pedagógicos, tanto o vigente, produzido em 2004, quanto o que ainda não foi desenvolvido. Ou seja, participaram da entrevista dois membros da comissão de produção do PPP vigente, que já passaram pela gestão do curso por mais de uma vez, em diversas instâncias, e que também participarão das discussões acerca do novo PPP, e três membros da atual gestão do curso que participarão, pela primeira vez, da produção de um PPP na Universidade Estadual Paulista.

Com esse pequeno texto introdutório, os proponentes fazem convite à leitura deste trabalho, que esboça a interpelação entre educação e o Jornalismo, refletindo sobre as questões essenciais do campo profissional e acadêmico inerentes aos jornalistas. Em tempos de crise educacional, do negócio, econômica e social, urge repensarmos a atuação profissional e os objetivos educacionais com os quais o jornalista é formado para contribuir com a recondução do campo profissional imprescindível à sociedade.

2 **BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL**

As iniciativas pioneiras da educação do ensino superior, como concebemos contemporaneamente, no Brasil demonstram-nos que o país iniciou tardiamente sua trajetória acadêmica. A então nova colônia mantinha apenas o ensino instituído pelos Jesuítas, distante das instituições superiores europeias. A primeira instituição de ensino jesuíta foi fundada na Bahia, em 1550.

> Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. [...] Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. (CUNHA, 2000, p.152).

Moacyr (1937) afirma que a resistência da metrópole na instalação de Ensino Superior residia na crença colonizadora de que era mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos. Segundo Fávero (2000), essa resistência demonstrava a política de controle da metrópole, hostil a qualquer iniciativa de independência cultural e política.

A falta de administração e o descaso metropolitanos geraram insatisfações de setores da sociedade brasileira - da elite portuguesa à elite brasileira, dos monarquistas aos republicanos. Não tardou para que diversos movimentos nacionais contra a administração da corte portuguesa fossem organizados, cujas agendas passavam pela necessidade da construção de ensino superior no país (FÁVERO, 2006).

> Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados (FÁVERO, 2006, p. 20).

Os esforços "civis" empreendidos para a construção da Universidade no Brasil, durante o período colonial, foram malogrados. O panorama alterar-se-á quando:

> a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França. Além disso, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão france-sa, esta depois daquela. (CUNHA, 2000, p. 153).

A corte portuguesa, diante dos cenários sociais português e brasileiro, apenas condensou seus esforços para a criação de cursos de nível superior após sua chegada à colônia, em 1808, e, consequente, transferência dos poderes metropolitanos para o Brasil. "Nesse contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica" (FÁVERO, 2006, p. 20).

É importante acrescentar que o ensino superior "como conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia" (CUNHA, 2000, p. 153), mas sim da multiplicação e diferenciação das instituições de ensino superior criadas no início do século XIX, no período em que o Brasil recebera o *status* o Reino Unido[2] - constituído por Brasil, Algarves e Portugal. Segundo Cunha (2000), no fim do período colonial, o ensino superior sofreu uma tardia refundação.

Durante a fase inicial da república brasileira, já no fim do século XIX e início do XX, nota-se a expansão do ensino superior, que, conforme Cunha (2007), não se subordinava ao Estado. Contudo, salta aos olhos o número de Instituições de ensino superior que "fecharam" suas portas e suas salas depois de pouco tempo de atividade. Segundo Couto (2013), entre as universidades com breve existência destacam-se "a Universidade de Manaus, que funcionou de 1909 a 1926; a Universidade de São Paulo, com início de suas atividades em 1912 e provável encerramento em 1917; a Universidade do Paraná, também com instalação no ano de 1912, mas com dissolução em 1915" (COUTO, 2013, p.22-3). Além disso, podemos considerar que, no início da república, as IES privadas foram criadas por "convergência ideológicas" de setores hegemônicos da sociedade brasileira:

> Um dos paradoxos da educação superior brasileira com a Proclamação da República foi a introdução do ensino superior privado pela convergência ideológica entre os positivistas (republicanos anti-universidade) e os liberais do Império (monarquistas anti-estatais), durante o Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos, do militar positivista Benjamin Constant, baseado em

[2]Separado da Europa por um oceano, a milhares de quilômetros de todos esses acontecimentos, o Brasil também haveria de se beneficiar de forma indireta das decisões tomadas em Viena. O congresso e o seu complexo jogo de interesses abriram caminho para que a antiga colônia fosse promovida a Reino Unido com Portugal e Algarves. Era assim que o Brasil já vinha sendo tratado pelos participantes da conferência desde meados de 1815, ou seja, meses antes do decreto de dom João que oficializaria a nova denominação em 16 de dezembro daquele ano. Ao criar o Reino Unido, o príncipe regente tinha três objetivos principais. O primeiro era reconhecer de fato uma situação que já vigorava desde 1808. A fuga da corte transformara o Rio de Janeiro em capital do Império português, o que, na prática, colocara fim ao período colonial brasileiro. O Segundo objetivo era se contrapor às pressões que os ingleses vinham fazendo para que a Coroa portuguesa retornasse a Portugal imediatamente. Por fim, tratava-se de um desdobramento natural das decisões tomadas no Congresso de Viena meses antes (GOMES, 2007).

> dois princípios: liberdade e laicidade. O Brasil republicano rompeu com o ensino superior "oficial" das faculdades e escolas profissionais do Império, permitindo o desenvolvimento de instituições "livres", não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. (Trindade, 2012, p.10)

A origem ou consolidação de um ensino superior no Brasil pode estar atrelada a questões diplomáticas. Segundo Buarque (2003), a universidade brasileira foi criada "para que fosse concedido o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922. Não fosse por aquela visita e a ingênua vaidade de um monarca [...], a universidade brasileira talvez tivesse demorado mais 10 ou 20 anos para ser criada" (BUARQUE, 2003, p.41). A Universidade do Rio de Janeiro, criada a fim de laurear o monarca belga, e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927, foram os dois primeiros projetos longevos em ensino superior no país.

> [...] cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil. (FÁVERO, 2006, p.22).

A partir dos anos 1930, no governo de Getúlio Vargas, observam-se as primeiras tentativas de criação de uma universidade que foge aos moldes tradicionais, os quais segundo Couto (2013) remontam ao modelo organizacional do ensino superior francês, no qual o "docente é o detentor do conhecimento, enquanto o discente deve manter-se passivo diante do que lhe é transmitido e memorizar os conteúdos. Não se espera que o aluno questione o conhecimento adquirido, pois o objetivo é manter o *status quo*" (COUTO, 2013, p.22). A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal, com o apoio e "comando" do grande educador Anísio Teixeira, em 1935, configuram-se como as duas universidades precursoras na adoção de um novo modelo de universidade no país, o modelo humboldtiano[3], que será combatido nos anos 1980: "neste modelo, o professor não é o

[3] Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. A partir desses princípios a universidade se diferenciou, e se diferencia, de outras instituições de ensino superior que não os sustentam, pois há entre elas uma diferenciação de concepção, estruturação e finalidade. O que caracterizou a universidade, chamada agora de moderna, é essencialmente a associação programática entre ensino e pesquisa. O terceiro elemento do tripé, a extensão, apareceu mais tarde, com o modelo da universidade norte-americana. No Brasil, a caracterização de uma

único detentor do conhecimento. Ele constrói o conhecimento juntamente com os alunos, portanto, espera-se que os alunos interajam com esse conhecimento, que é entendido como em constante movimento e transformação. Além disso, por buscar-se verdade e o exercício do intelecto e da consciência crítica, há um consequente desenvolvimento da pesquisa" (COUTO, 2013, p. 24).

A Universidade do Distrito Federal (UDF), como será citado posteriormente, terá importância na constituição do ensino em comunicação, já que se torna a primeira Instituição de Ensino Superior[4] do Brasil a abrir vagas para o curso de Jornalismo. Todavia, antes mesmo de permitir a entrada de futuros jornalistas na universidade, o autoritarismo do Estado Novo determinou o fechamento da UDF, que abrirá as portas das salas de aula para o estudante de jornalismo apenas nos anos 1940.

No final da Era Vargas, o Brasil tinha cinco grandes universidades:

> A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, e a partir de 1935, Universidade de Porto Alegre. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, as Faculdades Católicas, embrião da Universidade Católica, mais tarde Pontifícia [Universidade Católica]. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e absorvida pela Universidade do Brasil, em 1939. (CUNHA, 2007, p. 207).

Durante o governo Eugenio Gaspar Dutra, a partir de 1946, a organização educacional construída pelo Estado Novo de Vargas permaneceu quase a mesma, a não ser pela extinção e revogação dos aspectos mais autoritários da legislação que ditava os rumos da educação. Somente na volta de Getúlio Vargas, no entanto, é que se pode afirmar que há a primeira grande expansão do Ensino Superior no país, em virtude, sobretudo, das reformas e crescimento das escolas secundárias. "Quando do retorno de Vargas à Presidência (1950-54), foram tomadas medidas pelo Estado no sentido de produzir a equivalência dos cursos profissionais ao secundário, para efeito de progressão no sistema escolar" (CUNHA, 1989, p. 171). A ampliação das políticas educacionais a fim de promover a maior escolarização da população levou ao aumento da demanda por cursos superiores. O governo federal respondeu à nova demanda social de três maneiras:

> Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação conti-nuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em

instituição como universidade considerando os três elementos do tripé (ensino, pesquisa e extensão), foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei nº. 5.540/68 (PEREIRA, 2009, p. 31)

[4] Instituição de Ensino Superior será abreviada, no decorrer do texto, como IES.

> universidades. Muitos estabelecimentos de ensino superior até então mantidos pelos governos estaduais e por particulares passaram a ser custeados e controlados pelo governo federal, por meio do Ministério de Educação[15]. Os professores catedráticos desses estabelecimentos passaram a ser efetivados nos quadros do funcionalismo público federal, com remuneração e privilégios idênticos aos seus colegas da Universidade do Brasil,[16] considerada nos anos 50 como a universidade federal por excelência. A possibilidade de "federalização", antevista pelos corpos docentes de numerosas escolas superiores, adicionou mais um vetor ao sistema de forças. (CUNHA, 1989, p. 171).

A partir dos anos 1950, inicia-se a reformulação do ensino superior, a qual vai ao encontro da necessidade nacional de desenvolvimento econômico e social. Esse processo começa com a criação, no final dos anos 1940, do Instituto Tecnológico da Aeronáutica e se consolida com a criação da Universidade de Brasília, a mais moderna universidade brasileira, já nos anos 1950 e 1960, na recém "construída" capital.

Durante a "República Populista", o ensino superior apresentou um padrão de crescimento que prezava pela integração. Prova disso é que o período entre o fim do Estado Novo e o início da Ditadura Militar (1945/1964) é marcado pelo crescimento médio anual de matrículas de 12,5%, muito além dos 2,4% anual da Era Vargas (1930/1945). Sobre a evolução positiva da universidade e as tentativas de dinamização econômica e social do país, pode-se afirmar que, durante o período de expansão das universidades mencionado,

> [...] à medida que o ensino superior se expandia, mais numeroso o contingente de diplomados a buscar emprego 'compatível' com os padrões socialmente definidos de poder, de remuneração, de prestígio. [...] O aumento do número de diplomados, numa situação em que o mercado de trabalho não tinha dinamismo correspondente, conduzia à elevação dos requisitos educacionais, à desvalorização econômica e simbólica do diploma, ao subemprego, ao desemprego. (CUNHA, 1989, p. 257-8).

A dessincronia entre as dinâmicas social e educacional superior colocou em discussão a necessidade de reforma geral, que viria apenas em 1968, durante o regime militar, mas com outros objetivos. A partir de 1964, o modelo educacional brasileiro passou a ser fortemente influenciado por princípios da educação estadunidense e o controle estatal sobre todos os setores da educação foi ampliado.

> Com a modernização do ensino superior pretendia-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizada nas formas estatal e privada 'multinacional'. [...] Essa modernização visava, ademais, criar condições racionais (melhor diria tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, a qual se expandia acionada pelo processo de monopolização, induzido por sua vez pela política econômica. (CUNHA, 1988, p. 317).

A reforma universitária empreendida, durante a ditadura, foi possibilitada, segundo Cunha (2014), justamente pela repressão político-ideológica. "Os atos institucionais baixados pelos governos militares, seus decretos [...] abriram caminho para a extinção do

regime de cátedras e a modernização da organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, segundo o princípio da eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes" (CUNHA, 2014, p. 362).

> A moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana. Sob esse patrocínio e essa tutela, a universidade brasileira, entre 1964 e 1985, conseguiu dar um enorme salto quantitativo e qualitativo, talvez o maior salto já ocorrido em qualquer país do mundo, na área da educação superior. Era como se quiséssemos recuperar, embora sem liberdade, os quinhentos anos que havíamos perdido. Ocorreu um notável aumento no número de instituições, e também no número de alunos e professores, principalmente em relação aos professores com pós-graduação (mestrado e doutorado). Em 1985, já havia, no Brasil, 37.629 professores universitários com graus de mestre e doutor. (BUARQUE, 2013, p.43).

Além disso, a afinidade política e econômica entre o governo federal e os gestores das IES privadas resultou na assunção de um caráter cada vez mais privatista do antigo Conselho Federal de Educação.

> Assim, no momento em que a reforma da educação superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização, o CFE se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria deles isolados, contrariando a lei recentemente promulgada. O Congresso Nacional, fechado pelo acirramento da ditadura, menos de um mês após a promulgação da Lei da Reforma Universitária, permaneceu à margem desse novo impulso atomizador acionado pelos grupos privatistas. Medidas de menor status jurídico do que as resoluções do CFE, mas de grande alcance para a acumulação de capital, foram sendo implementadas, de acordo com as demandas dos grupos interessados [...]. Empurrada pela elevação dos requisitos educacionais para o emprego, espontâneos e induzidos, a busca de diplomas de cursos superiores, nas mais diversas especialidades, abriu um mercado imenso para os empresários da educação. De norte a sul, são conhecidos exemplos de escolas de nível médio de pequeno porte que passaram a abrigar cursos superiores noturnos, as quais, após alguns anos, transformaram-se em grandes universidades. O lugar da mais rápida acumulação de capital havia passado, então, do nível médio para o nível superior. (CUNHA, 2014, p.362).

Observa-se dessa política estratégica do governo federal a gradual substituição das faculdades, escolas e institutos pelos centros. "Combinada a esses elementos, a reforma universitária foi marcada pela reiterada tentativa de criação do *teacher's college* nas instituições brasileiras de ensino superior e na reestruturação de seu território" (CUNHA, 2000, p.181). Além disso, as profundas mudanças durante os anos da Ditadura Militar proporcionaram a "periferização" dos terrenos universitários, já que as faculdades, localizadas em diferentes lugares de uma cidade, foram transferidas para dentro dos câmpus, os quais, em geral, foram "construídos" nas periferias ou até mesmo fora do perímetro urbano. As recomendações dos consultores estadunidenses "sobre as vantagens do câmpus suburbano resul-taram não só do fato de que esse era o modelo que eles conheciam e valorizavam em seu país, como, também, de que o consideravam adequado para eliminar ou atenuar o que julgavam ser a excessiva politização dos estudantes das

universidades brasileiras" (CUNHA, 2000, p.182-3). Ao passo que a universidade pública segregava-se dos centros urbanos, as universidades privadas faziam o movimento contrário: expandiam suas instalações dentro dos ambientes urbanos até o limite máximo possível.

> O fim do "milagre econômico brasileiro" (1967-73) e a consequente emergência da crise dos anos [19]80 possibilitou a hegemonia, no âmbito do MEC e da direção das universidades públicas, de urbanistas e arquite-tos que defendiam maior inserção das universidades na malha urbana, a utilização de materiais mais baratos e mais de acordo com o estilo arquitetônico de cada cidade, a construção de prédios mais simples e a definição de centros de convivência. Tudo somado, como a maioria das universidades públicas não con-seguiu transferir todas as suas unidades para os novos *campi,* a solução encontrada foi a coexistência entre territórios dotados de distintas mor-fologias, inserções diferenciadas no tecido urbano e limitadas possibilida-des de uso acadêmico. (CUNHA, 2000, p. 183).

A partir do final dos anos 1960 e no decorrer dos anos seguintes, segundo Costa & Rauber (2009), graças às políticas educacionais implantadas no Brasil, verifica-se a segunda ampla expansão do ensino superior pelo país, já que a grande concentração populacional urbana, o avanço do capitalismo e a exigência de melhor qualificação profissional urgiam. "No entanto, a perda da qualidade do ensino foi notável. A grande busca por cursos superiores permitiu a expansão da iniciativa privada no ensino superior, o que se tornou uma característica marcante do período" (COSTA; RAUBER, 2009, p. 250). Com o considerável aumento da "oferta privada", principalmente no ensino superior, "contribuindo financeiramente para o desenvolvimento de pesquisas, o conhecimento passa a parecer cada vez mais uma mercadoria do que um instrumento de desenvolvimento social, econômico e cultural comum e de direito de todos" (COSTA; RAUBER, 2009, p. 250).

É nesse cenário que se assistiu, no fim dos anos 1960, com a Reforma Universitária, e de maneira cada vez mais latente, com a evolução dos anos, à mudança das características da universidade pública brasileira, que adquire estrutura discriminatória. As Instituições de Ensino Superior públicas passam a ser exclusivas aos estudantes de mais elevado capital cultural, enquanto universidades e faculdades isoladas privadas destinam-se a outros (CUNHA, 2014). "Em termos probabilísticos, essa divisão de capital cultural era determinada pela renda, embora não diretamente. Parte das instituições privadas, no todo ou em parte dos cursos oferecidos, se especializaram em captar a demanda de baixo capital cultural e alta renda" (CUNHA, 2014, p. 363).

Além disso, no bojo da elitização da universidade pública, verifica-se o imenso sucateamento das relações trabalhistas, norteado por governos não-democráticos e democráticos, com características neoliberais. A deterioração dos salários, por exemplo, dos professores da rede estadual paulista é evidente: em 1967 recebiam, em média, "8,7 vezes o

salário-mínimo horário, em 1967; em 1979, essa relação havia baixado para 5,7 vezes. E continuou caindo, apesar das greves pela reconstituição do valor dos salários, a partir da segunda metade da década de 1970, em todo o país" (CUNHA, 2014, p.364).

As políticas liberalizantes, a fim de fortalecer a "privatização" da educação do Brasil, continuaram nos anos 1970, com a criação do Decreto n. 72.495 em 1973, que estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades privadas de ensino. Embora o Decreto determinasse políticas de reforma ao ensino dos 1º e 2º graus, é importante destacar que as universidades foram influenciadas com esse tipo de estratégia política econômica, que se tornou constante até os anos 2000. A respeito do decreto n. 72.495, a título de ilustração, pode-se afirmar que

> Entre seus objetivos estava o de suprir as deficiências das redes públicas, mediante o aproveitamento da capacidade ociosa das escolas privadas. O decreto previa financiamento para a ampliação e reforma de imóveis, além de equipamento correspondente. Esses empréstimos às escolas privadas não seriam reembolsados. Elas compensariam o governo concedendo gratuidade total ou parcial de seu ensino, no valor do custo real, a ser estabelecido na época do recebimento dos recursos. [...] O dispositivo mais acintosamente privatista desse decreto determinava que os governos estaduais, ao elaborarem seus planos de educação, evitassem o que se entendia como duplicação de esforços, levando em conta a existência de instituições privadas. Em suma, deveriam evitar a criação de escolas públicas nas localidades onde o atendimento das escolas privadas fosse suficiente para absorver a demanda efetiva ou contida. A solução era a de sempre: a concessão de bolsas de estudo a alunos carentes de meios materiais para frequentá-las. (CUNHA, 2014, p. 365).

O perfil da universidade brasileira no decorrer dos anos 1970 e 1980 consolida características elitistas e privatistas do ensino - de todos os graus - da educação universitária.

> A universidade brasileira privatizou-se em razão de um círculo vicioso: faltavam recursos públicos para financiá-la, causando a deterioração das instalações, dos equipamentos e dos salários, o que, por sua vez, levou à realização de greves que visavam a resgatá-la dessa situação. Como conseqüência, aumentou a oferta das universidades particulares. (BUARQUE, 2003, p.43).

Ao fazer um "balanço" do ensino da universidade, Couto (2013) denuncia que as bases da universidade foram tanto o modelo napoleônico, quanto o humboltiano.

> No entanto, até hoje há uma predominância de características do modelo napoleônico, mas com o sistema organizacional norte-americano. A resistência ao modelo humboltiano, ainda de acordo com Sguissardi, 'será uma marca dos anos 80' (do século XX). Esse modelo é considerado caro e não possível de ser financiado pelo governo, fato este que colabora para que identifiquemos somente alguns centros que conseguem articular ensino e pesquisa e 'uma maioria de universidades de ensino'. O irônico nessa situação é que, ainda que essas universidades se voltem mais para o eixo do ensino, não o articulando com pesquisa e a extensão, a formação pedagógica do docente universitário não é valorizado no contexto brasileiro. [...] Sua formação na pós-graduação foca, essencialmente, a pesquisa" (COUTO, 2013, p. 25).

É importante destacar que, no limiar da década de 1980, uma série de professores acadêmicos, conscientes de que o problema da universidade envolve não só os aspectos

técnicos, mas também aspectos acadêmicos e políticos, passam a lutar por reformas no ensino superior, exigindo análise e tratamento específicos (FÁVERO, 2006). A partir dos anos 1980, várias propostas para a reformulação das universidades são criadas.

> Será oportuno lembrar que tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só irá se efetivar no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5 (FÁVERO, 2006, p.34).

A partir de 1985, afirma Buarque (2003), a reafirmação da democracia retoma a liberdade e o direito de escolha dos gestores universitários, por meio de eleições diretas para o cargo de reitor. "Mas trouxe, também, uma forte restrição de recursos financeiros, chegando a ponto do abandono da universidade pública pelo poder público" (BUARQUE, 2003, p. 43).

O processo de redemocratização do país, a partir dos anos 1990, foi acompanhado com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), e da ampliação do ensino superior no país, pela iniciativa privada. De acordo com a nova lei, as IES são classificadas em três categorias (faculdades, centros universitários e universidades); somente as universidades têm o dever de promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e poderão desenvolver programas de pós-graduação; as universidades e centros universitários têm autonomia universitária; as faculdades integradas devem apresentar propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento; entre outras determinações. Além disso, segundo Couto (2013), a LDB de 1996, no mandato do terceiro presidente democrático do país, é marcada pela tentativa de reforma do aparelho do Estado, já que o governo federal chefiado por Fernando Henrique Cardoso almejava buscar flexibilização administrativa, amparado por um processo de privatização dos serviços públicos. Conforme Cunha (2014),

> A privatização do ensino superior foi acelerada no octênio FHC. O número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento se fez com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas. A categoria centro universitário foi de grande proveito para as instituições privadas de ensino superior, pois, além do *status* mais elevado do que o de faculdades, institutos ou escolas, elas poderiam adaptar-se ao mercado mais rápida e facilmente, mediante a criação/desativação de cursos de graduação e da alteração do número de vagas, sem os ônus impostos pela LDB-96 às universidades, tais como a oferta de certo número de cursos de pós-graduação estrito senso e certa proporção do corpo docente com mestrado ou doutorado, além da exigência de que parte dele fosse contratada em regime de tempo integral. O *status* de universidade deixou de ser almejado pela maior parte das instituições privadas, pois, enquanto centros universitários, melhorariam sua relação benefício/custo. Assim, em 2012, apenas dez centros universitários eram públicos, ao passo que 139 eram privados. As universidades públicas continuaram em maioria: 108 contra 85 privadas. (CUNHA, 2014, p. 366).

O resultado das políticas de privatizações do setor público, enfatizado por Cunha (2014) é endossado por Couto (2013), ao verificar em dados do Censo da Educação Superior de 2009, publicado em 2010, mostra que 2314 IES, 89,4% do número total são privadas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2013[5], no Brasil há 2090 IES privadas, e apenas 300 públicas, das quais 106 são federais, 119 estaduais e 76 municipais. Sobretudo depois da ascensão do Partido dos Trabalhadores à esfera federal, observa-se uma tímida, porém importante, recuperação do número de instituições públicas de ensino superior. Além disso, a ampliação do acesso à universidade fez com que o número de matrículas, no período de 10 anos, entre 2003 e 2013, quase duplicasse, graças a programas e projetos sociais de incentivo à formação da população em IES privadas e públicas.

Dados mais recentes apontam que 80,8%[6] dos alunos matriculados no ensino superior estão em universidades particulares, enquanto as IES públicas absorvem apenas 19,2% dos estudantes universitários. Esses dados podem ser interpretados como a consequência da tardia escolha brasileira por iniciar o desenvolvimento do Ensino superior, por políticas estratégicas, e, mais latente e obviamente, as políticas públicas, no pós-1964 sobretudo, que privilegiavam a propriedade privada na educação objetivando desestatizar o ensino superior - e também os demais degraus da educação.

Tabela 1 Números da Educação Superior no Brasil em 2013

	Total Geral	IES Federal	IES Estadual	IES Municipal	IES privada
Matrículas	7.305.977	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingressantes	2.742.950	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	115.336	82.892	31.050	761.732
Instituições	2.391	106	119	76	2.090
Cursos	32.049	5.968	3.656	1.226	21.199

Fonte: Censo da Educação Superior 2013 - Inep

A partir de 2003, as políticas públicas de promoção social e educacional, e a expansão da rede de ensino superior causaram o alargamento na oferta universitária da rede federal

[5] Dados do Censo da educação Superior, disponíveis em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>

[6] Dados divulgados em 2012, pelo Instituto Data Popular. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/brasil-808-dos-universitarios-estao-em-instituicoes-particulares,97bc42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

superior. Foram criadas mais de 14 universidades federais, durante a administração de Luiz Inácio Lula da Silva e quatro universidades ligadas à esfera federal, no atual governo.

> A universidade federal chega a 2003 praticamente falida. Nestes quase vinte anos, cada avanço, cada conquista, cada melhoria e crescimento foi resultado da árdua luta de professores, alunos e servidores contra o poder público, em mais de trezentos dias de greves nos anos letivos de 1985 e 2002. Sem essas greves, é possível que as universidades federais já tivessem fechado suas portas, por abandono, mas as consequências dessas greves foram extremamente desgastantes, desmoralizando a universidade perante a opinião pública e esgarçando a trama de relações sociais entre estudantes, professores e funcionários (BUARQUE, 2003, p. 43).

Não nos cabe, no presente trabalho, uma análise mais aprofundada das políticas públicas de expansão da universidade pública, contudo, é importante ressaltar os crescentes investimentos do Estado no ensino superior federal. Contudo, enquanto sétima economia mundial[7], estamos longe do ideal universitário emancipatório, já que os crescentes investimentos não determinam, concomitantemente, uma Universidade como instância da educação superior preocupada com desenvolvimento social, econômico e político, com autonomia e atenta às demandas. O processo de desenvolvimento e reforma do ensino superior caracterizado pela expansão da "malha universitária" e pelo crescimento de investimentos tem origem na tentativa de corrigir os problemas históricos brasileiro, de uma educação superior tardia, mal resolvida e ligada a interesses hegemônicos.

> A reforma da educação superior no Brasil, principalmente no governo Lula (2003-2010), vem permitindo certa aproximação, apesar da especificidade do país, com o movimento de transformação desse nível de ensino no plano global e, logo, com a nova dinâmica introduzida pelo Processo de Bolonha, pois verifica-se, dentre outras: a) centralidade dos sistemas de avaliação e regulação, que promove maior rankeamento e a competitividade entre as IES; b) maior incentivo à parceria universidade - setor produtivo; c) adoção de mecanismos de gestão estratégica ou gerencial; d) diversificação de cursos e de IES; e) estabelecimento de metas para ampliar vagas, aumentar a relação professor-aluno e diminuir o custo-aluno nas universidades públicas federais; f) ampliação dos cursos e das vagas mediante educação superior a distância; g) criação e ampliação de sistemas de concessão de bolsas para estudantes pobres em IES privadas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Na esfera estadual paulista, por exemplo, na qual o presente trabalho destinará esforços, não foi diferente. As três universidades mantidas pelo governo do estado de São Paulo tiveram crescentes investimentos com o passar dos anos. Em 2006, USP, a campeã de investimentos, UNESP e UNICAMP receberam em torno de R$ 4 bilhões[8], em doze meses, enquanto que, em

[7] "Brasil é 7ª maior economia, e China deve passar EUA logo, diz Banco Mundial" <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/30/ranking-do-banco-mundial-traz-brasil-como-a-7-maior-economia-do-mundo.htm>.

[8] Dados da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, disponíveis em <http://www.fazenda.sp.gov.br/universidade/2006.shtm>

2014, os investimentos chegaram a R$ 10 bilhões[9], um aumento de 250%, segundo dados da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo.

Reitera-se, também para a esfera estadual, que os investimentos, embora maiores do que os dos anos anteriores, não resolvem todas as dificuldades, entraves e reveses da universidade pública brasileira. A receita aplicada é insuficiente, se formos nos apropriar de uma universidade, por exemplo, cujo tripé - ensino, pesquisa e extensão - seja organizado, e auxilie no desenvolvimento, transmissão e propagação de conhecimento.

É importante reconsiderar que as universidades privadas têm importância no cenário da educação superior no país, mas não serão objetos de estudo do presente trabalho. Focaremo-nos apenas nas IES públicas e, em capítulos vindouros, destinaremos esforços na análise curricular de duas universidades estaduais do estado de São Paulo - UNESP e USP.

[9] Dados da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, disponíveis em <http://www.fazenda.sp.gov.br/universidade/2014.shtm>

3 OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL

De maneira simplificada, a universidade, enquanto instituição social, foi idealizada com a finalidade de criar, transmitir e disseminar conhecimento, estabelecendo conexões com o projeto de desenvolvimento nacional de cada Estado.

> Está se dizendo às universidades que não se contentem em apenas transmitir a ciência, mas que a criem (isto é, elas devem combinar a docência e a pesquisa); que deem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas: façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional cuja melhora devem colaborar. (ZABALZA, 2002, p. 21).

No Brasil, diferentemente, a universidade não foi concebida a partir de um projeto educacional que visasse ao desenvolvimento das potencialidades do país (BUARQUE, 2003). Diferentemente das demais, as IES públicas que lograram êxito e mantêm certo prestígio no cenário internacional, como a Universidade de Brasília (UNB) - montada nos anos 1960 - e a Universidade de São Paulo (USP) - idealizada na metade da década de 1930 -, foram criadas, de um lado por um "projeto revanchista e circunstancial e, do outro lado, um projeto mais realista, porém sem sustentação política numa sociedade impregnada de uma ideologia populista reformista pouco discutida" (SOUZA, 1995, p. 55).

Como exposto no capítulo anterior (2), a universidade brasileira institucionalizou-se a partir do século XX e, por esse motivo, quando direcionamos nossos olhares para essa instituição social, precisamos levar em consideração a recenticidade da universidade. O país esteve fora das discussões universitárias quando o tema principal de debate, no século XIX, era a nova universidade, que se debruçava e dedicava à pesquisa e à Ciência. Segundo Cunha (1980), foi esse movimento todo que o país ignorou ao permanecer 114 anos, de 1808 a 1922, sem instituições de ensino superior destinadas a estudar, disseminar e produzir a cultura nacional e a cultura científica pura. A educação em nível superior funda-se, portanto, quando todos os modelos clássicos de universidade eram questionados, em âmbito mundial:

> O processo de reestruturação das universidades em âmbito global vem revendo e criticando os três modelos clássicos europeus de universidade do século XIX, principalmente a partir das últimas décadas do século XX: a) o modelo francês, que se caracterizava pelo ensino público, leigo e padronizado, fortemente controlado pelo Estado e com ênfase na formação de profissionais para o mercado de trabalho e ocupações nos quadros do próprio Estado; b) o modelo alemão, em que a universidade caracterizava-se pela autonomia e pela liberdade, mesmo contando com o financiamento do Estado, onde a instituição buscava ser um centro intelectual de alta cultura, de formação das elites e de qualidade no âmbito da pesquisa; c) o modelo inglês, em que o ideal universitário partia do princípio da formação não utilitária e da formação integral mediante um método praticamente individual, onde a pesquisa científica, bem como a formação profissional, eram relegadas a um segundo plano.

> Em contrapartida aos modelos europeus, o sistema universitário estadunidense, que historicamente pautou-se por seu caráter imediatista e de utilidade para a nação, começou a ser visto como um sistema competitivo, desde a metade do século XX, por caracterizar-se, entre outros fatores, pela diversificação e hierarquização de IES que atendem a papéis diferenciados. Nesse sistema, estão presentes tanto universidades tradicionais, que realizam pesquisa e ensino e recebem uma elite econômica e cultural, quanto uma gama de IES que oferecem cursos curtos e profissionalizantes para as camadas menos favorecidas da sociedade. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Quando o Brasil finalmente cria as primeiras IES públicas, o projeto, desconectado das demandas sociais, históricas e políticas, assinala para a perpetuação de valores hegemônicos. Chauí (2003), ao caracterizar o ensino superior nacional, aponta que a universidade pública laica é uma instituição social criada com quatro finalidades: formar quadros para a administração pública; desenvolver a pesquisa em ciências e humanidades; qualificar profissionais liberais; e transmitir o saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior. "O critério da admissão e da promoção dos estudantes era o mérito intelectual, assim como o mérito era o critério para a carreira universitária. Sendo expressão da sociedade brasileira, a universidade, embora pública e laica, não era democrática, mas reproduzia privilégios e a hierarquia social" (CHAUÍ, 2013, p. 70).

Esse quadro hegemônico intensifica-se a partir das décadas de 1980 e 1990, quando a crise universitária, em nível global, atinge a "periferia da América", motivada pelos impactos da descentralizadora política neoliberal. O modelo político econômico adotado por Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, tornou-se referência para países periféricos que visassem ao crescimento econômico e enriquecimento nacional, e impôs sistemas de avaliação da educação superior a fim de cortar financiamentos à universidade, desestatizar o serviço público e fechar departamentos. Pinochet, no Chile, Salinas, no México, Collor de Mello e Cardoso, no Brasil, Fujimori, no Peru, e Menen, na Argentina, passaram a reproduzir as políticas privatizantes e submeteram os Estados e, por conseguinte, a educação, às pressões da propriedade privada e do Banco Mundial, além de instituições financeiras internacionais.

> Não há dúvida de que a universidade foi duramente maltratada pelo neoliberalismo das últimas décadas. O Brasil é um exemplo trágico dessa realidade. Durante esse período, as universidades públicas brasileiras perderam poder, recursos financeiros e professores, não tendo crescido o suficiente para atender à demanda por vagas. Em 1980, havia 305.099 alunos matriculados e, em 2001, 502.960. O crescimento das universidades particulares, por outro lado, foi espantoso: em 1981, o número de alunos matriculados era de 850.982, número esse que passou a ser de 2.091.529, em 2001, representando um aumento de mais de 56%. Em 1980, havia, nas instituições públicas, 49.451 professores e, em 2001, esse número foi de 51.765. Nas universidades particulares, entretanto, o número de professores, nesse mesmo período, aumentou de 49.541 para 128.997. Se compararmos o crescimento desses dois sistemas, veremos que enquanto o sistema privado cresceu 62%, o público teve

> um aumento de apenas 19%. A falta de recursos é um indicador de crise nas universidades, e o Brasil não é um caso isolado. Muitas regiões do mundo assistiram a uma mudança no tratamento dado às universidades. A universidade pública passou de protegida a abandonada. (BUARQUE, 2003, p. 27).

Segundo Santos (2004), o processo de globalização, mundialização e acumulação flexível do capital impactam as universidades públicas e permitem um discurso da crise universitária e da necessidade da própria universidade assumir novas finalidades, na medida em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia desenvolvida passam a ser vistos como estratégia de competitividade. Esse processo mudou a constituição identitária do ensino superior no Brasil, já que, conforme Ferreira & Oliveira (2010), a universidade está cada vez mais constrangida pelo Estado e pelo mercado a migrarem de um referencial de ensino superior como bem público, de direito social e de dever do Estado, para um referencial embasado na percepção pragmática, competitiva e privatizante.

> Os dois processos marcantes da década - o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade - são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projecto que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade. (SANTOS, 2004, p. 11)

Com relação aos níveis de mercadorização da universidade, Santos (2004, p. 12) elucida que o primeiro nível consiste em "induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital" . Com isso, as IES públicas mantêm sua autonomia, mas privatiza parte dos serviços que presta à sociedade. O segundo nível, consiste em

> [...]eliminar tendencialmente a distinção entre a universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quanto este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica. (SANTOS, 2004, p. 12).

Com relação aos pilares responsáveis pela mudança no projeto de universidade contemporânea, Santos (2004) enfatiza a responsabilidade da descapitalização das IES públicas, que modificou as relações entre universidade, sociedade e Estado.

> O caso do Brasil é representativo da tentativa de aplicar a mesma lógica na semiperiferia e, por ser bem conhecido, dispenso-me de o descrever[10]. Basta referir o relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume que não vão (isto é que não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está

[10] "Na defesa da universidade pública no Brasil tem-se destacado Marilena Chauí" (Santos, 2004, p.14)

> na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes) e com a eliminação da gratuidade do ensino público, tal como está agora a ocorrer em Portugal[11] (SANTOS, 2004, p. 14).

O outro pilar fundamental para Santos (2004) se dá pela transnacionalização do mercado de serviços universitários. Esse projeto está associado à redução do financiamento público, à desregulação das trocas comerciais, à defesa da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais, e ao desenvolvimento e revolução das tecnologias da informação e de comunicação (TIC).

A materialização desse processo atribui nova "identidade" à universidade, e novas finalidades sociais, que passam a ser consideradas necessárias.

> O discurso de reestruturação, preconizado nas reformas, indica o espaço do mercado e do pragmatismo como a única solução para a crise da universidade. A educação superior, nessa visão, centra-se na produtividade, na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de performance, distanciando-se da formação omnilateral, crítica e cultural em sentido amplo. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 54).

A universidade passa a ser aquela que assume características e perspectivas utilitarista, empreendedora e inovadora, que forma pessoas para as competências requeridas pelo mercado de trabalho, assegurando maior qualificação e empregabilidade; passa a ser também a que desenvolve pesquisas que produzirão mais valia econômica, isto é, pesquisas que trarão resultados em termos do investimentos, já que estão submetidas à demanda, orientação e controle de qualidade externos à universidade e ao próprio campo científico (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010)

> As universidades têm sido levadas a abandonar, em grande parte, seu tradicional papel na construção do conhecimento e da formação como bens públicos para adotar o mercado como referência de sua produção e de sua gestão. O discurso ideológico da sociedade ou da economia do conhecimento é colocado como única realidade possível no mundo globalizado e a universidade, por ser um *locus* importante na produção e difusão do conhecimento, inevitavelmente deverá adaptar-se e modernizar-se, tendo em vista ajustar-se a essa nova lógica de desenvolvimento [...]. De maneira geral, diferentes países vêm adotando uma nova regulação transnacional para a educação superior, traduzida em políticas, projetos e ações. Nessa direção, busca-se: a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (acountability), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de gestores empreendedores para as universidades; e) diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos, bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de cursos e vagas via crescimento de IES privadas; h) reorganização e flexibilização curricular,

[11] "À revelia disto, é mister reconhecer que, no caso do Brasil, se é verdade que o governo central não fez qualquer esforço para expandir os gastos com o ensino superior na década de 1990, não é menos verdade que muitos governos estaduais criaram universidades públicas nesse período (Ceará, Bahia e, mais recentemente, Rio Grande do Sul)" (SANTOS, 2004, p. 14).

> tendo em vista a adoção dos chamados currículos por competências; i) criação de novas modalidades e tipos de cursos, em face dos novos nichos e demandas do mercado (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 53-4).

De outro ponto da história, acenando para um cenário crítico da universidade pública, um dos maiores intelectuais do Brasil, Darcy Ribeiro, no final dos anos 1960, anteriormente aos governos neoliberais de fato no país, anunciava o desacordo com que o ensino superior latino se apresentava. Ao analisá-las, Ribeiro critica o fato das IES não acompanharem o processo de transformações política, econômica, tecnológica e social, constatação rotineira em nossos tempos.

> É notório que, com a universidade atualmente existente na América Latina não se pode fazer frente à nova revolução tecnológica. É notório, também, que o simples crescimento vegetativo destas universidades, isto é, seu desenvolvimento espontâneo a partir de suas formas presentes, não as tomará capazes de enfrentar o desafio de absorver a ciência atual, de cultivá-la, de aplicá-la e de divulgá-la. Um processo similar de crescimento da universidade, através de acréscimos custosos de institutos e centros de pesquisa, já levou à crise as universidades francesas, inglesas e alemãs e resultou na criação de diversos órgãos de investigação fora das universidades, excluindo-as dos principais programas científicos nacionais. Todas elas acabaram por se convencer da necessidade de substituir a espontaneidade, que conduz a êsse resultado, por um crescimento planificado. (RIBEIRO, 1969, p.153).

Essa crítica é endossada por Buarque (2003) que, ao analisar o ensino superior brasileiro (pós-neoliberalismo), ressalta que o conhecimento universitário se vê "murado e defasado, perdendo sintonia com o conhecimento e as demandas da realidade social externa a esses muros. A universidade sofre hoje do mesmo problema que afligiu os mosteiros há mil anos, e ela própria, há um século" (Buarque, 2003, p. 30).

> "[...] a realidade da situação social do mundo, bem como os avanços dinâmicos em termos de informação, conhecimento e novas técnicas de comunicação e educação evidenciam a necessidade de uma revolução no conceito de universidade." (BUARQUE, 2003, p. 23-4).

Ribeiro (1969) acrescenta ainda que a situação das universidades latinas se agrava à medida que, sem recursos suficientes para se desenvolverem e procederem àquelas adições, e sem o "apoio" das nações para criarem centros "extra-universitários de investigação", são forçadas a fazê-lo por meio de programas "importados" que, segundo o autor, instituem a colonização cultural, a qual foi reforçada com as políticas neoliberais do fim do século XX. Chauí (2003) endossa Ribeiro (1969) e Buarque (2003) ao considerar a "crise identitária" das IES. Para a pesquisadora, a universidade deixou de ser Instituição Social para se tornar uma organização social, a qual se defini por "uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular" (Chauí, 2003, p. 69).

> Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (CHAUÍ, 2003, p. 69).

Muls (2003) elucida a questão ao acrescentar que

> Como "organização social", a universidade obedece a uma outra lógica: a da prática administrativa numa sociedade de mercado. Enquanto administração, passa a ser regida pelos princípios da gestão, do planejamento, da produtividade, do controle, da eficácia e do sucesso, fundados numa racionalidade que agora é instrumental. Essa transformação não é gratuita e nem se dá por acaso: é próprio ao movimento do capital promover a transformação de tudo _ coisas, relações sociais, bens culturais _ em mercadoria destinada à troca: troca de equivalentes, mediada pela mercadoria dinheiro, equivalente universal. Na geleia geral originada no pressuposto de que tudo é equivalente de tudo _ tudo é mercadoria, portanto tudo se equivale _ mesmo as diferentes facetas da realidade social se equivalem _ tudo pode ser administrado da mesma forma e pelas mesmas regras. Inclusive a educação, um bem cultural. (MULS, 2003, p.3).

A universidade chega ao século XXI com profundos anacronismos: vê-se murada em seus próprios territórios, similar ao que se sucedeu há anos (BUARQUE, 2003); com investimentos cada vez mais enxutos do Estado e cada vez maiores da propriedade privada, desvalorizando suas características universalizantes e democráticas, típicas de uma Instiuição Social (CHAUÍ, 2003; SANTOS, 2004; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; RIBEIRO, 1969); em pleno desacordo com as demandas sociais (RIBEIRO, 1969); assolada por uma crise identitária e de suas finalidades (CHAUÍ, 2003; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010); entre tantos outros desvios de rota.

A esperançosa retomada da universidade, como grande propulsora de mudanças sociais, deve se erigir a partir do século XXI, quando o mundo passa por uma desarticulação ideológica, que se caracteriza por uma dissociação política e pela desigualdade social.

> Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. Quase oito séculos e meio se passaram desde a criação da universidade e, hoje, ela se encontra bem no meio da encruzilhada civilizatória que irá definir os rumos do futuro. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência

> independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos. A universidade tem de entrar em sintonia com esse novo rumo, corrigindo o descompasso gerado por essa turbulenta virada de século. (BUARQUE, 2003, p. 27).

Buarque (2003) ao considerar que o ensino superior nacional ainda representa patrimônio intelectual, crítica social e independência política acredita que a universidade é a instituição social mais bem preparada para reorientar o futuro da humanidade. Trindade (2012, p. 12) endossa esse discurso ao manifestar que a educação superior tem o desafio de exercer papel de liderança na construção de um projeto nacional para "um país que aspira legitimamente ocupar um lugar de relevante na divisão internacional do conhecimento". Para isso, segundo o autor, torna-se imprescindível, após mais de quatro décadas da Lei universitária de 1968, a reestruturação da educação superior que, no contexto atual, evoque parceria entre o governo, as universidades públicas e a sociedade a fim de se elevar os níveis de qualidade acadêmica e social.

3.1. Esboçando a nova universidade

Como balanço das últimas décadas, Zabalza (2002) diagnostica a existência de muitas e diversas alterações pelas quais a educação superior do mundo passou. "Da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação, incluindo a importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do ensino a distância" (ZABALZA, 2002, p. 22): tudo isso repercutiu e influenciou de maneira substancial a forma com a qual as IES organizam seus recursos, atendem às demandas e atualizam suas respostas de formação.

> Das contradições entre o discurso e a prática e dos seus efeitos em relação à educação superior, fica evidenciado um projeto político do qual faz parte o nosso país. Um projeto por excelência tecnicista, compromissado com o mundo "globalizado" e sem ressalvas, sob eufemismos "modernos", como "dinâmico", "flexível", e de "qualidade", que descaracterizam a educação pública e, assim, a política sobre a Universidade. (FREITAS, 2001, p. 206).

Para esboçarmos uma nova universidade, antes de tudo, o Estado não deve olhar para a educação pelo prisma do gasto público, mas sim como investimento social e político, o que só é possível se o setor da educação for considerado um direito e não um privilégio ou serviço, com a finalidade de reverter um quadro de submissão universitária a instâncias sociais do capitalismo e de desajustes com as demandas extra-câmpus (Chauí, 2003)

> A relação democrática entre Estado e universidade autônoma depende do modo como consideramos o núcleo da república. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar

> a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado "Estado mínimo" – e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUÍ, 2003, p.73).

Diante desse cenário, a universidade tem grandes desafios a superar visando ao ensino superior ético, eficiente, atento às demandas sociais e emancipatório. Segundo Oliveira (2006), o poder público brasileiro, desde os anos 1990, busca implementar uma política de diversificação e diferenciação associado às perspectivas de flexibilidade, competitividade e avaliação. Nesse cenário, as IES públicas lutam "entre ajustar-se às políticas de educação superior e às demandas do mercado e desenvolver um projeto político-pedagógico próprio, coerente com a construção de sua autonomia" (OLIVEIRA, 2006, p. 11). O risco que o ensino superior corre é tornar-se dependente das imposições políticas e do mercado, "mercantilizando sua produção acadêmica. Como decorrência, demonstra um modelo de gestão universitária e um modo de produzir o trabalho acadêmico que pode se distanciar cada vez mais do histórico ideal de liberdade acadêmica e de trabalho intelectual autônomo" (SEVERINO, 2008, p. 84). Nesse processo de ajustes e de transição para uma universidade, verifica-se, como afirma Oliveira (2006), muitas IES públicas assumindo perfil pragmático, utilitarista como forma de sobrevivência na dinâmica macroeducacional e macroeconômica atuais, o que pode determinar o distanciamento do ideal da universidade traçado anteriormente por autores como Buarque (2003) e Ribeiro (1969).

Seguindo os mesmos princípios de autores que professam a "reconstrução" da universidade, Trindade (2003) aponta que a reforma no ensino superior precisa atingir, além de tudo, objetivos macroeducacionais. Para tanto é preciso reordenar a relações entre o público e o privado confrontando a banalização da ideia ou do conceito de universidade; assegurar a autonomia universitária às universidades públicas; e garantir a qualidade por meio de políticas de avaliação institucional.

> [...] O como reformar não pode se restringir ao setor público ou ao setor privado separadamente, mas precisa enfrentar a situação real dos dois subsistemas e integrá-los em políticas que levem em conta as duas tradições (ambas no Brasil paradoxalmente introduzidas com a República no final do século XIX) e que coloque o sistema universitário em sintonia com os desafios científicos, tecnológicos e educacionais da sociedade brasileira. (TRINDADE, 2003, p. 182-3).

Segundo Muls (2003), a educação superior que queremos tem a universidade como espaço de reflexão, de criação, de formação e de crítica, mantendo-se associada à ideia de democracia e universalidade, com a democratização do saber. Deseja-se uma universidade que, pelo avanço do conhecimento, por meio do tripé fundamental (pesquisa, ensino e extensão)

possa buscar soluções para os mais diferentes problemas científicos, sociais, econômicos, educativos e culturais da sociedade. Concomitantemente, a universidade deve formar técnicos e profissionais competentes, docentes e pesquisadores qualificados, e principalmente, cidadãos conscientes, capazes de contribuir para a transformação da sociedade, tendo como finalidade caminharmos para realidade mais justa e econômica e socialmente avançadas. Em síntese, e com uma definição mais complexa do que a apontada no início do capítulo, Almeida & Pimenta (2014) nos ajuda a encontrar uma definição para a universidade: uma instituição educativa cuja finalidade é o "permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 8).

Aprofundando-se ainda mais nas definições para a universidade viável, Morin (2007) contribui com a seguinte análise:

> A Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador. A Universidade gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso ela é simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora. A Universidade tem uma missão e uma função transecular que vão do passado ao futuro por intermédio do presente; tem uma missão transnacional que conserva, porque dispõe de uma autonomia que a permite efetuar esta missão, apesar do fechamento nacionalista das nações modernas. (MORIN, 2007, p.16).

A transformação pela qual a universidade passou nos últimos anos, liderada pelos setores responsáveis pelo desenvolvimento da educação superior, entretanto, sobretudo nos tempos de austeridade econômica mundial (desde 2008), mostra-se incapaz de superar os desafios contemporâneos.

O "espírito" de mudança ou transição universitária brasileira, de um governo neoliberal para outro vinculado às demandas sociais e da inclusão na educação, foi, sobretudo, a partir de 2014, duramente golpeado pela recessão econômica brasileira, que interferiu decisivamente na administração dos recursos e nos repasses feitos pelos governos municipal, estadual e federal às IES públicas. Os cortes no investimento público da educação chegam a, aproximadamente, R$ 7 bilhões[12], e a universidade, assim como todos os degraus do ensino, sofreram as consequências das medidas de ajuste fiscal, em 2015[13]. Nas universidades estaduais não foi diferente: no estado de São Paulo, por exemplo, as três instituições estaduais, USP, Unicamp e

[12]Até maio/2015 essa era a previsão de corte dos investimentos.
<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150108_corte_contas_ms_lgb>
[13]<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e-o-ministerio-mais-atingido-com-ajuste-fiscal,1617255>

Unesp tiveram seus orçamentos diminuídos, como medida de contenção dos gastos estaduais. Unesp e Unicamp, a título de exemplo, reduziram repasses internos e prevêem economizar, até o final de 2015, quase R$ 100 milhões[14]. Segundo informações veiculadas pela mídia no início de 2015[15], as universidades paulistas estaduais deveriam reduzir seus orçamentos em R$ 203 milhões.

A esfera de instabilidade criada pela dinâmica econômica globalizada prenuncia momentos difíceis para a universidade se desenvolver, já que o ensino pesquisa e extensão estão duramente comprometidos, com os atuais cortes. Para ilustrar a situação contemporânea da educação superior, o depoimento do professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e reitor eleito da mesma Instituição, em maio de 2015, Rodrigo Leher, em entrevista para o portal *O Globo* é emblemática:

> É possível concluir que estamos chegando no meio do ano com um deficit aproximado de R$ 110, 115 milhões. Para complicar a situação, fomos informados pelo secretário executivo do MEC, professor Luiz Cláudio Costa, que vamos ter um corte nos recursos do investimento de 50%. [....] Obviamente é uma enorme contradição com o lema do governo de que entraríamos em um momento em que a educação seria prioridade [Pátria Educadora]. Com corte de 50% dos recursos, nós não vamos poder concluir as obras inacabadas, vamos ter que selecionar de maneira muito limitada aquelas que serão concluídas e isso traz problemas graves. [...] A universidade não sobrevive com esses cortes.[16]

Cabe abrirmos parênteses e refletir sobre a estrutura na qual a educação superior está inserida: diante desse cenário, como continuar o processo de reestruturação da universidade ou de reforma universitária, com recursos insuficientes, estrutura física comprometida, com materiais e instrumentos obsoletos, mas mantendo-se fiel à tradição da busca para formar cidadãos conscientes e emancipados?

O cenário de colapso financeiro e ajustes do capitalismo maduro materializa o que o filósofo Istvan Meszáros preconizou. Meszáros, sobre a égide do revolucionário pensamento de Karl Heinrich Marx, procura desvendar o palco no qual o capitalismo e suas ininterruptas "baixas" estrelam, e considera que as crises do sistema capitalista são causadas pelos limites da própria expansão e reprodução do capital.

> Essa tendência expansiva do capital encontra em seus limites intrínsecos obstáculos intransponíveis à sua perenidade. O desenvolvimento do capital, de forma necessária, termina, sempre segundo Mészáros, por produzir os seus próprios e insuperáveis limites, de tal modo que sua expansão é, também, a ampliação extensiva e intensiva do caráter destrutivo, perdulário, de sua própria essência. Esse seu caráter essencialmente auto-destrutivo hoje se manifesta de forma plena e explícita sob a forma do dilema: ou a humanidade supera o capital, ou terá que enfrentar ameaças crescentes à sua própria

[14] <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/crise-afeta-orcamento-de-universidades-publicas/>
[15] <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/usp-unesp-e-unicamp-terao-orcamento-reduzido-em-2015>
[16] Entrevista disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-universidade-nao-sobrevive-com-esses-cortes-afirma-roberto-leher-novo-reitor-da-ufrj-16644855>

> sobrevivência [...]. Com base nessa constatação, Mészáros propõe seu *tertium datur*: a expansão do capital produz seus próprios limites, que atuam enquanto tais, isto é, enquanto limites, na sua reprodução cotidiana. Eles delimitam o horizonte de possibilidades no interior do qual o capital pode manobrar no sentido de deslocar suas contradições antagônicas. O deslocamento, pelo capital, dos seus limites a patamares superiores não significa que eles não existam, nem que não atuem, enquanto limites. Significa, apenas, que podem ser realocados de modo a possibilitar a reprodução ampliada do capital por mais algum tempo (LESSA, 1998, p. 6-7).

O colapso do sistema financeiro não é a causa, mas sim a manifestação de um impasse na economia mundial. Para Mészáros, "uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança" (MÉSZÁROS, 2007, p. 108), uma vez que a educação está intimamente ligada a processos de reprodução mais amplos.

> O impacto da lógica incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no domínio educacional mudaram desde os primeiros dias sangrentos da "acumulação primitiva" até ao presente [...]. É por isso que hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar do colete de forças da lógica incorrigível do sistema: através do planejamento e da prossecução consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios disponíveis, assim como com todos aqueles que ainda têm de ser inventados neste espírito. (MÉSZÁROS, 2007, p. 112).

Ao conhecer esse cenário, de pressões do sistema sobre a educação, e levando-se em conta as considerações de Mézsáros e seus "mestres", cabe refletirmos sobre a universidade em meio a todo esse contexto. Para isso, é conveniente pensar o ambiente universitário a partir da dinâmica contemporânea, capitalista madura, como uma Instituição Social capaz de ser uma importante componente da "lógica dialética", tornando-se, quem sabe, preponderante para as reconduções do sistema, ou pensando na universidade como um microcosmo social, que também se interage dialeticamente[17]. À luz de nossa reflexão, o filósofo iluminista Diderot, um dos responsáveis pelo resgate da Dialética ao lado de Rosseau, no século XVIII (KONDER, 2004), sintetiza o movimento da permanente transformação, formada por elementos contraditórios, por meio de uma pequena reflexão: "'Sou como sou' - escreveu ele - 'porque foi preciso que eu me tornasse assim. Se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado'. E acrescentou: 'O todo está sempre mudando'" (KONDER, 2004, p. 16).

Não nos cabe, no presente trabalho, entrar nas observações acerca da superação dialética de Hegel, nem no pensamento de Marx, mas, diante do cenário no qual a universidade

[17] "Na acepção moderna [...] dialética significa [...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 2004, p. 8).

está inserida, torna-se imprescindível refletirmos sobre as possíveis mudanças dentro do microcosmo da universidade que podem influenciar positivamente nos sujeitos que ela forma, já que as mudanças estruturais dependem de variáveis extremamente complexas. Portanto, partiremos da transformação do ambiente universitário para que, de maneira dialética, as "sínteses" passem a guiar as novas dinâmicas na universidade.

4 PELA REFORMA DO ENSINO

A reforma na universidade, segundo Bicudo (2001 apud TRIGUEIRO, 2003, p. 14), pressupõe transformações a fim de simplificar as estruturas e viabilizar "o fluxo de uma relação diplomática, responsável e dialética entre as várias instâncias de poder, olhadas tanto horizontalmente quanto verticalmente". A autora associa a reforma à reestruturação acadêmica ao processo dialético de renovação da estrutura existente, "construindo por avaliação crítica, reflexiva e contínua, pela qual os produtos obtidos indicam caminhos de redirecionamento e inovação de metas e objetivos e, muitas vezes, revelam a necessidade de reorganizar a estrutura existente e de renovar procedimentos" (BICUDO, 2001, p.12).

Como assinalado anteriormente, o foco deste trabalho não é propor uma análise macro, e sim do micro, uma vez que a Universidade mantém a capacidade de Instituição Social transformadora, enquanto formadora de sujeitos críticos. Por esse motivo, cabe-nos almejar a transformação da dinâmica da Instituição, com a finalidade de "potencializar a *Aretê* universitária", e para tal, a reforma do ensino configura-se como um dos principais passos para superarmos a crise do *ethos* - ou micro - da universidade.

Na sociedade contemporânea, conforme Almeida & Pimenta (2010), o ensino de graduação está submetido às lógicas do mercado e do consumo, indicando o processo denominado por alguns estudiosos como a "fastfoodização" do ensino. A universidade configura-se como uma "usina de produção, em que os estudantes são considerados apenas elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas" (Almeida; Pimenta, 2010, p. 9). Os autores acrescentam ainda que é preciso criar uma nova cultura acadêmica nas graduações da universidade brasileira,

> que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação. (ALMEIDA; PIMENTA, 2010, p. 9-10).

As novas condições e demandas da sociedade, e a atualização tecnológica trazem, consigo, a necessidade da renovação no contexto de aula na graduação, que compreende

metodologias de ensino universitário, perfil programático das disciplinas, alterações das disciplinas, ementas e objetivos das mesmas, mudança de conteúdos, atualização tecnológica, novos enfoques didáticos e dinâmicas de aula, atualização de equipamentos, bibliografias, entre tantos outros. Além disso, Almeida & Pimenta (2010) vão ao encontro das proposições de transformação do ensino quando relatam que configurar novas maneiras de planejar e aplicar o processo de ensino aprendizagem constitui uma demanda central da formação nesse novo contexto.

> Trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer a definição de organizações curriculares baseadas em lógicas interdisciplinares, reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e nos espaços de trabalho. Nesse redesenho nos planos de estudos, a literatura na área aponta novas novas capacidades para os docentes, de modo a favorecer o desenvolvimento de outras dimensões na formação dos alunos. Trata-se, portanto, da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária. (ALMEIDA; PIMENTA , 2014, p.14).

É inegável, a partir dos pontos acrescidos por Almeida&Pimenta (2010), a necessidade de pensarmos a universidade a partir do prisma da formação intelectual oferecidas aos estudantes. Martins (2003) endossa essa afirmação ao enfatizar que na reforma da universidade torna-se imprescindível reservar espaço para uma reflexão aprofundada sobre a formação de estudantes durante a graduação.

> Trata-se de incentivar, de criar condições para que as instituições públicas e privadas possam fornecer aos seus estudantes um ensino pertinente para a época contemporânea, possibilitando-os adquirir uma sólida formação profissional, mas também uma formação acadêmica mais ampla, tornando-os capazes de compreender e situar-se criticamente diante das profundas transformações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. Isto implica revalorizar a graduação, revendo os seus objetivos acadêmicos, confrontando a sua estrutura curricular com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, revisar e/ou inovar os processo de aprendizagem, etc (MARTINS, 2003, p. 166).

A excelência de formação da universidade pública brasileira perpassa pela investigação, análise, diversificação e atualização constante de suas estruturas curriculares. Pereira (2010; 2011) traz constatações interessantes sobre a reestruturação curricular da maior universidade do mundo, a Universidade de Harvard, produzida em 2002 e aplicada em 2007. Segundo a professora e pesquisadora, a atualização curricular ocorre sazonalmente, por meio de um processo democrático e reflexivo a partir das opiniões e análises de alunos, ex-alunos, professores e administradores da universidade. A intenção da reforma curricular é deixar clara as ênfases curriculares mais adequadas para a formação do estudante para o tempo presente.

> O processo de reforma curricular da Universidade Harvard iniciou-se quando seu então reitor, Lawrence H. Summers, num discurso pronunciado em 2001, solicitou

> ao corpo docente da Faculdade de Artes e Ciências (FAS)[18] prioridade para "pensar cuidadosamente sobre o que nós ensinamos, sobre como ensinamos, reconhecendo que cada currículo, curso de estudos ou forma pedagógica pode sempre ser melhorada"[19]. O objetivo do reitor era desencadear, no procedimento de revisão curricular que ocorre na Universidade Harvard de cinco em cinco anos, um comprometimento alicerçado, segundo ele, "na importância de abraçar as mudanças, de correr riscos e de manter a Universidade Harvard jovem"[20]. A afirmação de Summers - buscar por meio da revisão curricular manter Harvard sempre jovem, tem sido, na visão de Gomes (2006, p. 4)[21], o dinâmico esforço de administrações para planejar formas efetivas de avançar e atualizar a educação que a universidade desenvolve no sentido de "encontrar as necessidades de uma sempre mutável ideia de sociedade próspera". (PEREIRA, 2011, p.55).

A universidade de Harvard[22] dá-nos um excelente exemplo de atualização ao reformular suas estruturas curriculares a cada 5 anos e ao se considerar Instituição Social passível de modificação, mudanças, transformações e não como algo estático e eterno. Sobre essa característica, René Lourau (1995) contribui para o entendimento da necessidade de atualização a partir de sua análise institucional. Lourau (1995) enfatiza que a instituição se defini pelos combinantes instituído/instituinte/institucionalização e apresenta, concomitantemente, e em constante processo dialético, "dimensões formais e estruturadas e acontecimentos negadores dessa formalização, sendo que, na verdade o modo de cada instituição apresentar-se à análise é exatamente o resultado da relação entre esses dois momentos – instituído x instituinte –, que é a institucionalização. Até por isso, nem sempre é fácil definir instituição, tornando-se necessário explicitar qual momento está sendo privilegiado. " (MOURÃO et al, 2010, p. 185).

> Daí René Lourau ter reconhecido [o conceito de Instituição] tratar-se de um conceito permanentemente em crise, pelo seu caráter polissêmico (comporta mais de um sentido), equivocado (às vezes designa o instituído, outras vezes, o instituinte) e problemático (dificilmente a instituição se mostra claramente ao observador e à análise). Ao mesmo tempo, os processos de reforma curricular provocam reações e desconfortos que permitem, muitas vezes, aflorar contradições e impasses existentes na organização universitária, que permaneciam até então ocultos, e, dessa forma, assumem o papel de analisadores. Segundo René Lourau, com base no conceito desenvolvido por Félix Guattari, "dar-se-á o nome de analisador àquilo que permite revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar[23]" (MOURÃO et al, 2010, p. 185).

[18] "Faculdade de Artes e Ciências (FAS) é a unidade responsável pela formação geral de todos os estudantes" (Pereira, 2010, p.55)

[19] John Harvard's Jounal, 2002, p. 55

[20] John Harvard's Jounal, 2002, p.56

[21] Gomes, Peter J. Modesty, Ambition and Imagination: an essay on Curricular Reform in Harvard College. Harvard. Disponível em <www.fas.harvard.edu/curriculum-review/ essays>, 2006.

[22] Considerada a melhor universidade do mundo, segundo a Academic Ranking of World Universities <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-15-melhores-universidades-do-mundo-em-2014>

[23] LOURAU, R. A análise institucional. Petrópolis: Vozes, 1975. (p. 284)

A reestruturação curricular, por tudo o que foi citado, pode ser associada ao projeto de educação superior e de instituição social que o país deseja empreender. Na acepção de currículo, Sacristán (2000) relaciona o aspecto curricular à instrumentalização concreta que faz das escolas e universidades um determinado sistema social, já que é por meio do currículo que as instituições são dotadas de conteúdo, missão que se expressa "por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade" (SACRISTÁN, 2000, p.15) no sistema educativo.

> Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. [...] Como acertadamente assinala Heubner (citado por McNeil, 1983)[24], o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. O Currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens [....]. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica [....] que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-6).

No ambiente universitário, a estrutura curricular tem por natureza dar sentido à formação de profissionais, estabelecendo vínculos com as mudanças sociais, econômicas e políticas do contexto da atuação profissional. Por esse motivo, é salutar que a proposta para o currículo da universidade cultive, em sua estética, "elementos que auxiliem o ser humano a ser mais, a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re) criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão" (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 4). Para isso, é necessário romper com a ideia de currículo pautado na tecnocracia e na entronização do tecnicismo.

Para a universidade que desejamos, é emergencial a criação de uma estrutura curricular pautada no desenvolvimento da capacidade do "pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores" (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.4).

Segundo Pereira (2010a), a estruturação curricular dos cursos da universidade brasileira se apresenta com três ênfases principais: voltada principalmente à ciência e à tecnologia,

[24] McNEIL, L. (1983), "Defensive teachinf and classroom control", En: APLLE, M. y WEIS, L. (Ed.), Ideology and practice in schooling. Filadelfia. Temple University Press. Pags. 114-142.

voltada para a cultura geral e cultivo das humanidades, e a estruturação essencialmente profissionalizante.

> A prevalência de uma ou outra ênfase, ou mesmo a estruturação de um currículo utilizando mais de uma ênfase, se relacionam às pressões sociais, aos entendimentos políticos e ideológicos ou às defesas que são feitas quanto às finalidades da universidade. Todas essas tensões e contradições mostram que discutir a estruturação curricular dos cursos de graduação é, sobretudo, discutir a sua contribuição para a própria sociedade e para o desenvolvimento de uma nação. (PEREIRA, 2010a, p. 3).

A partir das observações e da noção de estrutura curricular universitária expostas no presente trabalho, fica clara a dificuldade de se delimitar a ação de um novo currículo, já que as definições de estrutura curricular ideal orbitam em torno de conceitos éticos e abstratos. Contudo, igualmente clara fica a pretensão de se gerar uma insatisfação positiva frente à maneira com a qual os cursos universitários estão organizados. Conformar-se em ser guiada pelo mercado ou por valores únicos e exclusivamente científicos não deve ser a característica da instituição social pública, dotada de criticidade, formadora de sujeitos e emancipatória.

A produção e organização de um novo currículo faz-se necessária por meio da crítica aos objetivos da estrutura curricular vigente, e da obsolescência dessa, mediante às demandas sociais e atualização tecnológica e socioeconômica. Além disso, Buarque (2003) alerta-nos sobre o distanciamento excessivo entre a formação universitária e as reais necessidades da sociedade nacional, o que intensifica a necessidade de repensar a universidade como articuladora e propulsora de um projeto de desenvolvimento nacional.

> Os cursos oferecidos nas universidades pouco têm a ver com os interesses das grandes massas. Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a engordar os pobres. Todos os campos da educação superior ignoram a grande massa da população, tanto por omissão quanto pela ação. A sociedade optou pela exclusão. (BUARQUE, 2003, p. 34-5).

A organização dos currículos imputa a seus idealizadores e construtores o papel de investigar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e repensar o ensino superior, para que responda às exigências da contemporaneidade e futuras, e, por fim, e talvez mais importante, permite ainda que se possa atrelar o ensino superior a um projeto educacional e de desenvolvimento nacional, os quais estão direcionados à formação de profissionais preparados para a transformação da ordem social, em benefício da melhoria das condições de vida da população (MASETTO, 2011).

Ribeiro (1969) prenunciou o que os autores contemporâneos denunciam, ao mencionar e aconselhar, já na década de 60, que a Universidade, em cada carreira, deve desenvolver programas especiais de treinamento em serviços, dentro ou fora do câmpus, que condizem com os objetivos educacionais e que prestem serviços à comunidade. "O ensino oferecido pela universidade deverá diversificar-se de maneira suficientemente ampla a fim de atender simultaneamente a dois objetivos: às necessidades de seu próprio desenvolvimento como centro cultural e às necessidades maciças de preparo da força de trabalho qualificada exigida pela sociedade nacional" (RIBEIRO, 1969, p. 163).

A pretensão do presente trabalho não é apresentar uma nova estrutura curricular universitária visando ao projeto de desenvolvimento nacional, mas analisar a concepção atual de currículo para a formação em Jornalismo, ou como nomeiam atualmente, Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, que impacta diretamente na formação profissional. Para tanto, as constatações acima manifestadas serão base para o desenvolvimento da análise e para ponderações, considerações e proposições para um futuro currículo na formação, a partir de um objetivo educacional para o aperfeiçoamento da profissão. Como manifesta o professor Milton Santos (1998), "para ser digno do homem, isto é, do homem visto como projeto, o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro"[25], mas sem perder as bases do presente e as demandas da sociedade.

Cabe-nos, no entanto, em um primeiro momento de análise, fixar-nos no passado da profissão e da concepção de ensino superior do Jornalismo e das escolas de comunicação, para compreendermos as manifestações contemporâneas e as necessidades e qualidades - positivas e negativas - da formação.

[25] Trecho do texto proferido pelo Prof. Milton Santos, na Conferência de Abertura do IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, realizado em Águas de Lindóia - SP, de 4 a 8 de maio de 1998.

5 O ENSINO EM COMUNICAÇÃO

A educação superior foi concebida no Brasil, como já mencionado em capítulos anteriores, mediante a necessidade de desenvolvimento da educação superior para usufruto da corte e de nobres portugueses, que acabara de se instalar na nova metrópole, no início do século XIX. Curiosamente, o Brasil difere-se dos vizinhos Peru, que cria sua primeira Instituição de educação superior a partir de 1551, Colômbia (1662), Chile (1738) e Argentina, que inicia sua história de educação superior em Córdoba, dois séculos antes (GOMES, 2002).

Diante do flagrante atraso, é logicamente viável afirmar que a preocupação formal na criação de cursos universitários que atendessem às demandas também foi concebida tardiamente. O Jornalismo[26], por exemplo, enquanto campo de pesquisa e ensino só teve seu lugar na educação superior na metade do século XX, 140 anos depois do "start" da universidade no país, até a criação do primeiro curso superior, pela Fundação Cásper Líbero, em 1947.

A história do jornalismo, enquanto prática profissional legitimada pela Revolução Francesa e originada no continente europeu (MARCONDES FILHO, 2002), está imbricada, assim como as origens da universidade, às decorrências do mix entre as demandas sociais, políticas e econômicas do Brasil, a necessidade de expressão do conflito entre colonizadores e colonizados, o desejo pela emancipação, o empreendimento e capital de elites europeias e brasileiras, a instrumentalização técnica, a necessidade de legitimação da esfera e opinião pública e da organização da elite intelectual do país.

Até a chegada da família real ao país, qualquer manifestação de organização da imprensa no país era plenamente vetada, e o Brasil só poderia recorrer a publicações portuguesas "exportadas" à colônia. Avanza (2007) afirma que anterior à liberação da imprensa, apenas Gazeta do Rio de Janeiro, jornal oficial da Corte Portuguesa, e o Correio Braziliense, jornal produzido em Londres, por Hipólito José da Costa, com distribuição clandestina no Brasil, circulavam no país.

> Duradouros foram os séculos em que não houve acesso à informação escrita no Brasil, pelo menos, do ponto de vista legal. Livros foram, em parte, proibidos durante a fase colonial do país. Jornais eram distantes objetos de curiosidade, ainda afastados do padrão cultural da nobreza imigrante. A ignorância total, ao raiar do século XVIII, era castigo destinado exclusivamente aos brasileiros: mexicanos conheceram a imprensa em 1539; peruanos, em 1583; habitantes das colônias inglesas, em 1650. (PIERANTI; MARTINS, 2006, p. 2).

[26] Padronizar-se-á a nomenclatura: "jornalismo", quando nomeamos a atividade profissional, e "Jornalismo", quando tratamos da área de conhecimento.

A partir de 1821, com o retorno da família Real para Portugal, os jornais já circulavam livremente. Em 1822, ano da independência, explode o sentimento emancipatório intelectual, que auxilia na formação de uma imprensa política, que, segundo Bahia (1990), caracteriza-se pelo compromisso doutrinário e engajamento ideológico. A vanguarda dessa imprensa articula-se no Rio de Janeiro e alcança as províncias de Pernambuco, São Paulo, Maranhão, Bahia, Rio Grande do Sul, Pará. Benjamin Constant, com a "tribuna ampliada" ganha dimensão nacional e passa a influenciar a imprensa nacional.

> [....] a consciência de emancipação nacional mobiliza o Brasil de ponta a ponta. A imprensa é o elemento que faltava na composição de forças, de anseios e de aspirações voltados para a independência, para um ato de afirmação da autonomia. Nela o Jornal político se projeta, seja em veículos efêmeros, alternativos, seja nos estáveis, regulares. (BAHIA, 1990, p. 35).

Ainda sobre o momento histórico do país, Pieranti & Martins (2006, p. 5) afirmam que

> O grito às margens do rio Ipiranga não representou mudança imediata para a imprensa brasileira. Às vésperas da Independência, cresciam os empastelamentos de jornais de oposição por forças ligadas à Coroa. Aquietados os ânimos do povo ora, em tese, independente, continuavam os empastelamentos. A luta, porém, era distinta: se, antes, a burguesia clamava por um país com governo próprio, agora cobrava da Constituinte a afirmação de conquistas liberais e de seus direitos, restringindo os poderes do Imperador. Tratava-se de repensar o Estado, tarefa que separava burguesia e nobreza.

Posterior à liberação da imprensa no Brasil, o número de jornais cresceu rapidamente, e já no início do século XX, a grande imprensa do Rio de Janeiro e de São Paulo já se renovavam tecnicamente, com o aporte financeiro da publicidade (AVANZA, 2007)

> Um balanço dessa época [...] aponta 9 jornais no Rio de Janeiro e 22 nas provinciais. A tipografia é dispendiosa, material financeiramente difícil. Mas obstáculos à sua posse vão sendo vencidos. Em 1829, aparece em São Paulo O Observador Constitucional, de Libero Badaró, jornalista com posições populares, que diria 'Morre um liberal, mas não a liberdade'. (BAHIA, 1990, p. 42).

A imprensa brasileira era constituída por profissionais formados em outras áreas de atuação, já que Brasil ainda não havia desenvolvido ou discutido a inserção de escolas de Jornalismo no quadro da educação superior. As redações da época, em sua maioria, eram formadas por graduados nas escolas superiores de Direito, existentes no país desde 1827.

> Nesse ano de 1827, instalam-se os cursos jurídicos de São Paulo e do Recife. Um acontecimento que a história do Império e da República vai anotar como sinal de novos quadros políticos e culturais no processo do desenvolvimento brasileiro. Das duas escolas de Direito sairão agitadores, líderes, pensadores, estadistas, jornalistas. (BAHIA, 1990, p. 41-2).

As escolas de Direito, segundo Marques de Melo (2005, p. 145) eram "celeiros em que as emergentes empresas jornalísticas colhiam jovens intelectuais, vocacionados para o exercício da comunicação pública, habilitando-os a desempenhar funções informativas ou

opinativas no interior das próprias redações". Ressalta Avanza (2007) que dessas escolas saíram jornalistas ilustres, como os consagrados Barbosa Lima Sobrinho, Rui Barbosa e Alceu Amoroso Lima, entre outros. A formação jurídica era a mais optada por aqueles que pretendiam dedicar-se às letras, seja para se tornar crítico, ou para se tornar escritor. O jornalismo configurava-se "como primeira porta para a carreira de escritor, mas muitas vezes, as entradas subsequentes não podiam ser alcançadas e o bacharel perpetuava-se na profissão, dividindo-a [...] com um cargo na burocracia oficial" (BARBOSA, 1996, p.114). As faculdades de Direito passaram a ampliar o universo de formação proposto pelos seus currículos, motivadas pela necessidade de polivalência do profissional, "contudo, essa polivalência das academias jurídicas verificou-se insatisfatória para atender às necessidades das empresas jornalísticas. Os bacharéis [...] importavam os cacoetes da comunicação das elites, produzindo informações inadequadas" (MARQUES DE MELO, 2000).

Do desenvolvimento das primeiras empresas jornalísticas ao início do século XX não houve grandes avanços para a concepção ou criação de uma escola superior de jornalismo no país, muito embora os argentinos, vizinhos próximos, já tivessem iniciado as discussões acerca de um curso de formação na área - discussões que materializarão, em 1934, o primeiro ensino superior em jornalismo na Argentina. A ideia de criar a Escola de Jornalismo foi lançada em 1901, e tal como iria acontecer no Brasil, a iniciativa dos argentinos permaneceu estática por quase trinta anos. No caso dos vizinhos, os fatores que impulsionaram a retomada da proposta e a materialização da escola de Jornalismo, na década de 1930, foram aqueles resultantes da diversificação das indústrias culturais, que alteraram as rotinas produtivas e demandaram profissionais capacitados para o exercício dos novos ofícios midiáticos (MARQUES DE MELO, 2005).

> A ofensiva argentina tornou-se emblemática, mobilizando diferentes atores da sociedade civil, notadamente as entidades gremiais e a Igreja Católica. O deslanchar do processo coube ao Círculo de Jornalistas da Província de Buenos Aires, que celebra convênio com a Universidade Nacional de La Plata, em setembro de 1933, para ministrar "cursos e conferências de formação e aperfeiçoamento destinados aos jornalistas". Deste acordo com a universidade pública nasceu a Escola Argentina de Jornalismo, inaugurada em 27 de abril de 1934. (MARQUES DE MELO, 2005, p.147-8).

Na Europa e nos Estados Unidos, a título de exemplo, o ensino de Jornalismo é ainda mais antigo, o que demonstra a preocupação pedagógica e a importância dada ao profissional de jornalismo nessas localidades, muito antes do que no Brasil.

> A primeira experiência europeia data de 1806, tendo sido protagonizada pela Universidade de Breslau, então situada em território alemão. Nos Estados Unidos da América do Norte o primeiro espaço universitário dessa natureza cria-se somente em 1869, no Washington College, na Virgínia. O curso europeu tinha perfil academicista,

> orientando-se no sentido de alavancar uma "ciência da imprensa". Por sua vez, o curso norte-americano era mais modesto, pretendendo simplesmente "aperfeiçoar tipógrafos", ou seja, ampliar seu conhecimento no âmbito das artes e das ciências. [...] a França ensaiava os primeiros passos nessa mesma direção, estabelecendo em Paris uma Escola Superior de Jornalismo (1899). (MARQUES DE MELO, 2005, p.140-1).

No Brasil, as propostas para a fundação de um curso superior de jornalismo começam a ganhar força e forma em 1918, quando a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), durante o primeiro Congresso de Jornalistas, propõe criar a primeira Escola de Jornalismo, baseada nas escolas estadunidenses (AVANZA, 2007). A ABI havia sido fundada no início do século XX, em 1908, assumindo a tese da identidade profissional do jornalismo ao reivindicar a necessidade de sua formação específica. Na plataforma da associação, fica explícito o compromisso de habilitar, por meio da capacidade intelectual e moral, o pretendente à prática profissional (MARQUES DE MELO, 2000).

Marques de Melo (1974) relembra que as propostas do congresso seguiam as seguintes nuances: o curso geral duraria três anos, somados a um curso vestibular, que prepararia o aluno para a matrícula na escola superior, com duração de dois anos. A instituição de Jornalismo não se propunha a formar bacharéis, muito menos doutores, mas o ensino de disciplinas e matérias essenciais à profissão. A prática era exercitada mediante fundação de um jornal, pela escola superior, para que os alunos experimentem da redação e seus afazeres. Marques de Melo (2005), ademais, assinala que ao revisar as fontes intelectuais brasileiras "a respeito da formação dos jornalistas, percebe-se que a nossa vanguarda se manteve sintonizada não apenas com os modelos norte-americanos, mas também acompanhou o desenvolvimento dos padrões europeus do ensino de jornalismo" (MARQUES DE MELO, 2005, p.147). Segundo Marques de Melo (2000) o projeto foi engavetado pelas autoridades, já que não previa abertura para materialização de iniciativas fora da rede estatal de ensino superior e discrepantes do modelo hegemônico.

> A Escola de Jornalismo, que não queria ser oficial, que não faria doutores nem bachareis, mas que se propunha unicamente a propinar a seus alunos o ensino das matérias julgadas essenciais à prática da profissão cuidando da cabeça e das mãos dos estudantes, com a teoria da ciência necessária e prática das artes de gravar. Ao lado do programa das aulas do curso teórico propriamente dito, a Escola ministraria o ensino prático. Seria então, fundado o jornal para os alunos e na redação das oficinas dessa folha iriam os estudantes desenvolver praticamente e sua força na sintaxe e na ortografia da língua. O jornal seria a escola de aplicação onde os alunos completariam os seus estudos, redigindo reportagens que poderiam ser mundanas, artísticas, policiais ou sociais, escrevendo artigos de política e finanças, com orientação própria ou ditada pelo professor, fazendo a crítica de música, pintura, teatro e letras, conforme o adiantamento no curso regular da Escola. (SÁ, 1955, p. 220 apud MARQUES DE MELO, 200, p. 82-3).

A correlação das forças sociais "não favorecia as camadas ascendentes da classe média. As comportas somente começam a ser abertas pelos militares, a partir de 1922, com a rebelião dos Tenentes, que desembocaria na Revolução de 1930, propiciando uma política educativa de natureza Liberal" (MARQUES DE MELO, 2000, p. 83).

A partir da década de 1930, mais precisamente em 1935 o educador Anísio Teixeira, inspirado pelo pragmatismo pedagógico de Dewey, "atendeu a demanda, criando o primeiro curso de jornalismo do país, experiência que se frustrou com o fechamento da Universidade do Distrito Federal pela truculência do Estado Novo. Em consequência, a academia só abriu as portas aos jornalistas nos anos 40 [...]" [27]. Anísio Teixeira delegou ao jornalista Costa Rego a responsabilidade de organizar o curso, que valorasse a formação humanística do profissional.

> Costa Rego foi um dos jornalistas mais importantes do seu tempo. Não somente por comandar um dos jornais de maior circulação e importância do Rio de Janeiro no início do século XX [Correio da Manhã], mas pelo respeito e pela admiração de que conquistou dos colegas ao longo das três décadas de exercício na profissão. É o reconhecimento dos pares responsável pelo convite que recebe de Alceu de Amoroso Lima, então reitor da UDF, para reger a Cátedra de Jornalismo naquela instituição. (DINIZ, 2010, p. 13).

A experiência educacional no campo do Jornalismo proposta pela UDF diferia daquela dada pela ABI, já que se configurava como um curso universitário que objetivava a reflexão sobre o fenômeno ascendente da cultura de massa, correlacionando duas atividades profissionais: o jornalismo e a publicidade (MARQUES DE MELO, 2000).

> A novidade desse projeto está na mentalidade culturalista que o inspirou, em contraste com a concepção corporativa então dominante nas escolas de ensino superior do país. Ela se vale de uma citação de Anísio Teixeira para fortalecer seu argumento: 'Haverá, por acaso demasiado ensino superior no Brasil? Não. O que há são demasiadas escolas de certo tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em número maior que o necessário e o possível, no momento, de se consumir'. (MARQUES DE MELO, 2000, p. 84-5).

A UDF despontava, na época, como centro de ensino inovador no Brasil, mas iria enfrentar dificuldades logo no ano de sua fundação, graças às revoltas de orientação comunista em alguns estados brasileiros. Em dezembro de 1935, Pedro Ernesto, interventor e posteriormente prefeito, foi forçado a demitir o secretário de Educação Anísio Teixeira, o reitor da recém criada universidade, Afrânio Peixoto e vários funcionários e professores, o que decretou o início de uma grave crise institucional no Distrito Federal. Poucos meses depois, pela aproximação com a Aliança Libertadora Nacional, Pedro Ernesto seria preso pelas forças federais.

[27] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo / Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da educação (Portaria nº 203/2009, 12 de fevereiro de 2009).

> Afonso Pena Jr., intelectual renomado, assumiu a reitoria da UDF e procurou enfrentar os desafios garantindo a permanência de professores e atraindo novos especialistas. Em 1936 a UDF tinha cerca de quatrocentos alunos e em 1937 formava sua primeira turma. Parecia que o projeto de Anísio Teixeira poderia apesar de tudo se consolidar, mas a impressão logo se mostrou ilusória, pois a UDF contrariava o projeto acalentado no Ministério da Educação por Gustavo Capanema, de fortalecimento da Universidade do Brasil. A instauração do Estado Novo em novembro de 1937 criou condições para a eliminação da UDF e a incorporação de seus quadros à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada em 1939. A nova escola deveria ser dirigida por Alceu Amoroso Lima e se submeter ao estreito controle doutrinário da Igreja Católica, mas sua direção acabou sendo entregue a Francisco Clementino de San Tiago Dantas[28].

As fontes documentais acerca da constituição do primeiro curso superior de jornalismo são escassas, mas registros da legislação da época da criação da UDF apontam para a criação de um curso de Jornalismo e Publicidade. No Decreto nº 5513/35, transcreve-se que

> Art. 10º A universidade manterá, inicialmente, os seguintes cursos, distribuídos pelos seus diversos institutos ou escolas, isoladamente ou em cooperação:
> 1. cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado;
> 2. cursos para habilitação ao magistério secundário;
> 3. cursos para habilitação ao magistério normal;
> 4. cursos para administração e orientação escolar;
> 5. cursos de extensão e continuação para professores;
> 6. cursos de especialização em ciências médicas;
> 7. cursos de auxiliares de medicina e técnicos de laboratório;
> 8. cursos de enfermagem e de visitadoras;
> 9. cursos de ciências matemáticas, físico-químicas e biológicas;
> 10. cursos de ciências sociais;
> 11. cursos de administração e funcionalismo;
> 12. curso de diplomática;
> 13. curso de direito;
> 14. curso de economia;
> 15. curso de estatística;
> 16. curso de serviços sociais;
> 17. curso de filosofia e história do pensamento;
> 18. cursos de filologia, literatura e sua história;
> **19. cursos de jornalismo e publicidade;**
> 20. cursos de biblioteconomia, arquivo;
> 21. cursos de filosofia e história da arte;
> 22. cursos de música, geral e aplicada;
> 23. cursos de desenho e pintura;
> 24. curso de escultura;
> 25. cursos de artes aplicadas;
> 26. cursos de artes cinematográfica, coreográfica e dramática;
> 27. curso de arquitetura paisagista."
> (Distrito Federal, 4 de abril de 1935, assinado por Dr. Pedro Ernesto).

Segundo documentos, o curso de jornalismo e publicidade só foi oferecido a partir do segundo semestre de 1938, após uma alteração, de ordem pedagógica, imposta à Escola de Economia e Direito da UDF. Em julho de 1938, ela foi transformada em Faculdade de Economia e Política, "e deveria oferecer cursos de ciências sociais, jornalismo, administração

[28] CPDOC/FGV. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>

superior e técnicas, economia e finanças" (VINCENZI, 1986, s.p.). A pretensão, no entanto, não se concretizou: a UDF foi fechada em 1939, pela ditadura de Getúlio Vargas, e sua estrutura incorporada à Universidade do Brasil. A Universidade do Distrito Federal "permanece até hoje na bruma histórica, desafiando os pesquisadores brasileiros para a reconstituição da sua trajetória e do seu papel inovador" (MARQUES DE MELO, 200, p. 85).

A primeira escola superior de Jornalismo, posterior à tentativa da Universidade do Distrito Federal, só foi possível com a promulgação do Decreto-lei nº 5480, em 1943, durante o governo de Getúlio Vargas e a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde - o mesmo ministro que havia sido decisivo para o fechamento da UDF. Conforme relata Avanza (2007), o curso deveria ser conduzido pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, juntamente com a Associação Brasileira de Imprensa e os sindicatos da categoria. Quem saiu na frente, no entanto, foi a Fundação Cásper Líbero: "em 1947, atendendo ao testamento do jornalista, a Fundação, em convênio com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituiu o curso, aprovado por meio do Decreto n° 23.087, de 19 de maio daquele ano" (AVANZA, 2007, p.43).

Como Pulitzer, que promoveu doações à Universidade de Columbia a fim de que uma escola para a formação de jornalista fosse materializada (MARQUES DE MELO, 1974), o empresário e proprietário do grupo "A Gazeta", Cásper Líbero, antes do Decreto nº 23.087, produziu o seu testamento, o qual legou seu patrimônio aos funcionários e ao coletivo, transformando seu grupo em Fundação. Esta, além de substituir *A Gazeta*, teria o compromisso de criar e sustentar uma escola de jornalismo, com cursos destinados a formar profissionais para a imprensa (AVANZA, 2007). Cásper Líbero, que morre no mesmo ano de seu testamento, considerava-se um homem de jornal, que nele encontrava estímulo diário para enfrentar as lutas (HIME, 1997). Para Marques de Melo (1994), Líbero tinha motivações empresariais para apoiar a escola de jornalismo, já que havia, na sociedade da época, a demanda por profissionais habilitados para exercer um novo tipo de jornalismo, que se diferia da prática dos anos 1940 no Brasil.

Em 1947, enfatiza Marques de Melo (1974, 2005), o Ministério da Educação fixou as primeiras diretrizes pedagógicas para os cursos de jornalismo, o que cria o terreno propício para a germinação, no mesmo ano, da Fundação idealizada por Cásper Líbero. Segundo Avanza (2007), o curso da Escola Cásper Líbero da Faculdade de Filosofia da PUC de São Paulo foi reconhecido em 1949, e se baseava no modelo estadunidense da Universidade de Missouri. Contudo, a adaptação para o Brasil não foi das melhores, já que o treinamento e apreensão das

técnicas profissionais não atendiam às exigências do jornalismo. A Universidade do Brasil conforme Avanza (2007) também mantinha problemas como esse.

O curso da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil começou a funcionar um ano depois, em 1948. O Jornalismo, contudo, além das dificuldades habituais do processo de consolidação intelectual de um novo curso, tinha dificuldades de ordem da legitimação graças à vinculação com a Faculdade de Filosofia, que marginalizava a condição do curso (LAURENTI, 2002).

Os cursos de Jornalismo, apesar dos problemas, anacronismos, em 1948 matriculou 366 alunos, e chegou a ter, dois anos depois, 710 matriculados, um "boom" de matrículas. Jobim (1992) assinala que em 1957, antes da consolidação das primeiras propostas pedagógicas de currículo para o curso, havia 436 matriculados nos nove cursos de jornalismo da época - dois no Rio de Janeiro, dois em São Paulo, dois no Rio Grande do Sul, um na Bahia, um em Minas Gerais e um no Paraná.

> Em 1957 havia 436 estudantes matriculados nesses cursos, dos quais mais de um terço, ou sejam 159 eram mulheres. Essa proporção é superior à que apresenta a estatística referente aos alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino universitário do país: 20545 estudantes do sexo feminino para o total de 78659 de alunos matriculados, isto é, cerca de vinte e seis por cento [...]. O maior número de alunos de jornalismo se acha no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro), matriculados na Universidade do Brasil (nacional) e na Pontifícia Universidade Católica (JOBIM, 1992, p. 211).

Avanza (2007), acrescenta Jobim ao mencionar que, "só a título de ilustração em 1964 o número de alunos chegava a 1.265 e, em 1986, quando o curso já havia se transformado em curso de Comunicação Social, 10.637 estavam matriculados apenas na habilitação em Jornalismo" (AVANZA, 2007, p. 49-50)

Como em todo início, o curso de jornalismo custou a ganhar a credibilidade necessária para formar novos profissionais. Atrelados às opiniões de jornalistas, os alunos, tanto da Escola Casper Líbero, quanto da Universidade do Brasil queixavam-se do ensino, que para os estudantes caracterizava-se como "excessivamente acadêmico". Acerca da U.B., Dantom Jobim (1992, p. 215-217) destaca que

> De um modo geral, o ensino de jornalismo peca pela deficiência do trabalho prático realizado pelos alunos. Os contatos diretos com a profissão se fazem através da redação de notícias, reportagens e editoriais que são esporadicamente colocados na imprensa, bem como visitas a redações e oficinas. [...] Sendo evidente que o treino dos alunos deve ser dirigido e acompanhado por professores ou instrutores do curso, impõe-se a criação de um laboratório gráfico e a fundação de um jornal experimental. [...] Quanto às demais disciplinas, por assim dizer 'de ilustração', visam a dar base de cultura geral, indispensável ao jornalista. [...] Em todas as matérias procuram os professores promover estágios sobre temas da atualidade. Mesmo assim, entretanto, os alunos se queixam de que o ensino é excessivamente acadêmico, o que em parte

> se deve à falsa noção de que o curso de jornalismo deve ser meramente profissional, reduzindo ao mínimo o tempo dispensado às matérias não-técnicas.

Até 1957, segundo Jobim (1992), o número de cursos aumentou rapidamente: de duas escolas, em 1948 - Escola de Jornalismo Cásper Líbero e Universidade do Brasil -, para nove escolas em 1957. O autor denuncia que nem todos os cursos atenderam às reais necessidades dos centros jornalísticos regionais, formando profissionais aptos para o exercício do jornalismo. O nível, no entanto, da U.B. "melhor dia a dia, embora apresente ainda muitas falhas já bem diagnosticadas" (JOBIM, 1992, p. 219). Por fim, Jobim (1992) aponta a importância das reformas numerosas que o curso passou e ressalta o interesse das autoridades em promover as discussões acerca de novas mudanças e dos currículos de jornalismo, sobre os quais o presente trabalho se debruçará.

5.1. Superestrutura: currículos e leis para o Jornalismo

Antes de partirmos para a leitura histórica dos esforços para a normatização do ensino em Jornalismo, compartilharemos da análise proposta por Bernardo (2010) que classifica os currículos e as reflexões acerca da formação jornalística como "condições supreestruturais da profissão" (BERNARDO, 2010, p.58). Portanto, entende-se ensino como uma instituição da superestrutura social, onde se dá a produção e reprodução da sociedade, definidos pelo Materialismo Histórico. Cabe considerar, ademais, que as determinações da legislação para o exercício da profissão, anteriores aos anos 1940, são extremamente importantes, mas não terão destaque na análise que se prossegue. Daremos notabilidade ao relato histórico do ensino pós-1946, quando se esboça as primeiras linhas do ensino brasileiro para o jornalismo.

O primeiro currículo foi viabilizado por meio do Decreto nº 22.245[29], de 1946, o qual estabelecia que o curso de Jornalismo compreenderia três seções: Seção de Formação; Seção de Aperfeiçoamento; Seção de Extensão Cultural. Além disso, o curso duraria três anos, cada uma das séries seria completada com duas disciplinas optativas, o estágio era obrigatório e obedecia à seguinte seriação de disciplinas:

Tabela 2 Primeiro currículo de Jornalismo, decreto nº 22.245, de 1946

1ª Série	2ª Série	3ª Série	Optativas
1. Português e	1. Português e	1. Português e	- Introdução à

[29] Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22245-6-dezembro-1946-341023-publicacaooriginal-1-pe.html>

Literatura 2. Francês ou Inglês 3. Geografia Humana 4. História da Civilização 5. Ética e legislação de imprensa 6. Técnica de jornalismo	Literatura 2. Sociologia 3. Política 4. História do Brasil 5. História da Imprensa 6. Técnica de jornalismo	Literatura 2. Psicologia social 3. Economia política 4. Noções de Direito 5. Organização e administração de jornal 6. Técnica de jornalismo	Filosofia - História contemporânea - História das Artes - História da Música - Direito constitucional - Direito administrativo - Educação comparada - Estatística

Fonte: Decreto nº 22.245, de 1946

Verifica-se, ao analisar a "matriz curricular" do Jornalismo uma série de disciplinas ligadas a outras áreas de formação, como Direito. Ainda, segundo o decreto, o artigo 7 quer demonstrar no que consiste a Seção de extensão cultural:

> Art. 7º Consiste a Seção de extensão cultural em curso de nível superior sôbre os principais aspectos da cultura, nos seguintes ramos fundamentais: filosofia, geografia humana, psicologia e sociologia, teoria do Estado e administração pública, direito (constitucional, internacional, civil, comercial e criminal), história da civilização, história da cultura (literatura, belas artes, teatro, música, ciências, religiões, esportes, indústria e comércio), economia política e finanças, educação, organização do trabalho e estatística. (BRASIL, Decreto nº 22.245, 1946).

Em 1948, ainda no governo de Eugênio Gaspar Dutra, o Jornalismo passa pela primeira modificação na sua organização. O Decreto nº 24.719 de março de 1948 determina duas mudanças essenciais: a seriação das disciplinas e as regras sobre a matrícula de candidatos que eram jornalistas inscritos em associação de classe ou que apresentam carteira profissional na área. Sobre a primeira modificação, os cursos de Jornalismo passaram a obedecer a seguinte seriação:

Tabela 3 Segundo currículo de Jornalismo, decreto nº 24.719

1ª Série	**2ª Série**	**3ª Série**
1. Português e Literatura 2. Francês 3. Inglês 4. Geografia Humana 5. História da Civilização 6. Ética, História e	1. Português e Literatura 2. Francês 3. Inglês 4. Sociologia 5. História do Brasil 6. Técnica do Jornalismo	1. Português e Literatura 2. Psicologia Social 3. Noções de Direito e Economia 4. Publicidade, Organização e Administração de

Legislação de Imprensa 7. Técnica de Jornalismo		Jornal 5. Técnica do Jornalismo 6. Rádiofusão

Fonte: Avanza (2007); Decreto nº 24.719, 1948

Avanza (2007) pondera que a partir de 1948, os recursos eletrônicos - o rádio - foi incluído no currículo, revelando a preocupação da atualização tecnológica dos cursos de jornalismo. A organização anterior, em contrapartida, formava profissionais avistando, unicamente, a atuação do mercado de jornal impresso.

O currículo de Jornalismo foi modificado novamente em 1949, por meio do Decreto nº 26.493[30], de 19 de março. A nova organização previa que as disciplinas Inglês e Francês, antes obrigatórias, agora se tornariam facultativas. Além disso a seção de Aperfeiçoamento foi dividida em "Aperfeiçoamento em Técnica" e "Aperfeiçoamento em Cultura Geral", e o estágio obrigatório ficou atrelado às disciplinas Técnica em jornalismo e Prática em jornalismo.

No que tange a Seção de Formação, o curso, segundo o Decreto de 1949, se configurava igualmente à organização proposta anteriormente:

Tabela 4 Terceiro currículo de Jornalismo

1ª Série	**2ª Série**	**3ª Série**
1. Português e Literatura 2. Francês 3. Inglês 4. Geografia Humana 5. História da Civilização 6. Ética, História e Legislação de Imprensa 7. Técnica de Jornalismo	1. Português e Literatura 2. Francês 3. Inglês 4. Sociologia 5. História do Brasil 6. Técnica do Jornalismo	1. Português e Literatura 2. Psicologia Social 3. Noções de Direito e Economia 4. Publicidade, Organização e Administração de Jornal 5. Técnica do Jornalismo 6. Rádiofusão

Fonte: Decreto nº 26.493, março/1949

A Seção de Aperfeiçoamento organizava as disciplinas do curso da seguinte forma:

[30] Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-26493-19-marco-1949-340364-publicacaooriginal-1-pe.html>

Tabela 5 Seção de aperfeiçoamento em Técnica do currículo de Jornalismo

Aperfeiçoamento em Técnica	
1ª Série	2ª Série
Ética, História e Legislação da Imprensa; Técnica de Jornalismo; Prática de Imprensa; Noções de Direito e Economia.	Técnica de Jornalismo; Prática de Imprensa; Publicidade, Organização e Administração de Jornal; Radiodifusão.

Tabela 6 Seção de aperfeiçoamento em Cultura Geral do currículo de Jornalismo

Aperfeiçoamento em Cultura Geral	
1ª Série	2ª Série
Português e Literatura; História da Civilização; Literatura Contemporânea; Geografia Humana; Estastística.	Sociologia e Política; Noções de Direito e Economia; História do Brasil; História das Artes; Administração pública.

Fonte: Decreto nº 26.493, março/1949

Curiosamente, a partir de 1949 a Seção de Extensão Cultural - que era constituída pelos ramos fundamentais para a apropriação dos aspectos culturais, como filosofia, geografia humana, psicologia e sociologia, teoria do Estado e administração pública, direito (constitucional e internacional, civil, comercial e criminal), história da civilização, história contemporânea, história da América, história da cultura (literatura, belas artes, teatro, música, ciências, religiões, esportes, indústria e comércio), economia política e finanças educação, organização do trabalho e estatística - passa a poder ser franquiada por qualquer pessoa interessada, independente de provas ou testes de caráter eliminatório.

Um ano depois, o governo federal, no final da gestão de Eugenio Gaspar Dutra, baixa um novo decreto[31] - nº 28.923/1950 - com o objetivo de promover nova organização ao curso da Universidade do Brasil. A partir de 1950, o curso de Jornalismo foi dividido em duas partes, uma de duas séries e a outra com uma série.

A primeira parte, de duas séries, do curso teria a seguinte seriação:

[31] Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28923-1-dezembro-1950-329269-publicacaooriginal-1-pe.html>

Tabela 7 Seriação do curso de Jornalismo 1950

1ª Série	2ª Série
Técnica de Jornal; Ética, história e legislação da imprensa; Administração de Jornal; História da Civilização; Língua portuguesa e literatura da língua portuguesa; Geografia Humana.	Técnica de Jornal; Publicidade; Língua Portuguesa e literatura da língua portuguesa; História do Brasil; História contemporânea; Geografia do Brasil.

Fonte: Decreto nº 28.923/1950

A segunda parte é formada por eixos de disciplinas, os quais o aluno poderia optar, segundo seus interesses, no terceiro ano de formação.

Tabela 8 Eixos disciplinares optativos, em 1950

Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3
Radiojornalismo ou Técnica de Periódico; Sociologia; Economia; Política e Administração Pública; Técnica de Jornal.	Radiojornalismo ou Técnica de Periódico; História das Artes; Literatura da Língua Portuguesa; Literatura Contemporânea; Técnica de Jornal.	Radiojornalismo; Introdução à Educação; Psicologia Social; Criminologia; Técnica de Jornal.

Fonte: Decreto nº 28.923/1950

O decreto de 1950 ainda institui que as disciplinas de Técnica de Jornal, Técnica Periódica e de Radiojornalismo compreenderiam atividades práticas em redação, oficinas e estúdios e estágio obrigatório em organização jornalística ou radiofônicas. Além disso, a partir daquele ano, seria conferido ao concluinte do curso de Jornalismo o diploma de Bacharel em Jornalismo.

Ainda no ano de 1950, durante a realização da Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil aprova-se, de maneira unânime, a proposta de ampliação do currículo (JOBIM, 1992). A partir de então, o número chave dos cursos de Jornalismo passa a ser o quatro: o currículo é estruturado em quatro séries, e será distribuído em quatro anos.

Segundo Jobim (1992, p.213), a seriação do curso da U.B. fica da seguinte forma:

Tabela 9 Seriação do curso de Jornalismo da U.B.

1ª Série	Ética, história e legislação de imprensa; Administração de jornal; Português e literatura da língua portuguesa; Geografia Humana; História da civilização;

	História do Brasil
2ª Série	Técnica de Jornal; Publicidade; Português e literatura da língua portuguesa; Geografia do Brasil; História contemporânea; Psicologia Social
3ª Série	Técnica de jornal; Radiojornalismo; Português e literatura da língua portuguesa; Sociologia; Introdução à educação; Política e administração pública
4ª Série	Técnica de jornal; Técnica de periódico; Literatura contemporânea; História das Artes; Economia; Criminologia

Fonte: JOBIM (1992, p. 215)

Jobim (1992) menciona que na Universidade do Brasil todos os professores das disciplinas técnico-profissionais do curso de jornalismo, além de terem passado pelos estudos de nível superior na área, também eram jornalistas de larga experiência na profissão. Contudo, "a maioria dos professores veio de cursos já existentes na faculdade, tendo organizado programas especiais para o curso, tanto quanto possível ajustados a necessidades da profissão" (JOBIM, 1992, p. 214).

5.1.1. O currículo mínimo para comunicação

Desde sua criação, o ensino Superior em Jornalismo passou por uma série de reformas de ordem pedagógica, determinadas por decretos advindos diretamente do Palácio do Catete, que lapidaram os cursos com o passar dos anos. A partir da segunda metade dos anos 1950, quando o mundo se dividiu formalmente em primeiro, segundo e terceiro mundo após a Conferência de Bandung, em 1955, os países mantenedores da nova ordem do pós-guerra passaram a implementar ações estratégicas visando à expansão das zonas de influências aos países periféricos, do terceiro mundo, o grupo dos "não-alinhados". Países da África, Ásia e América Latina passaram a servir como regiões estratégicas ou de Estados "tampões", objetivando a contenção do avanço da doutrina do primeiro ou segundo mundo, ou de Estados vistos como potenciais membros de uma das zonas de influência.

É nesse cenário que, em 1958, a conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - de forte influência norte-americana (BERNARDO, 2010) - em Paris, na França, cria mecanismos para influenciar a formação dos jornalistas no terceiro mundo. Naquele ano surge o embrião do CIESPAL[32] - que será fundado

[32] Sediado em Quito no Equador a idéia da fundação do Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo (CIESPAL) nasceu em 1958, em Paris. Foi fundado, oficialmente, em 1959, como organismo não governamental, autônomo, sem fins lucrativos. Propunha como finalidade, trabalhar para o desenvolvimento e democratização da

oficialmente em 1959 - após as discussões entre diretores de escolas de Jornalismos e gestores e diretores de jornais sobre a qualidade e problema da informação e da formação educacional do jornalista na América Latina.

> [...] De acordo com o discurso da organização, na época, o jornalismo poderia tornar-se um instrumento de desajuste entre grupos e partidos e levar, até mesmo, ao risco de extinguir os últimos [...]. Para minimizar tais perigos é que a UNESCO inicia a criação de Centros de Formação de Professores de Jornalismo no Terceiro Mundo, surgindo em 1960 o Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo, CIESPAL, com sede na Universidade de Quito, no Equador. Em 1961, durante a Conferência de Punta del Este, é traçado um Programa de Modernização dos Sistemas Educacionais do Continente SulAmericano que apontava para quatro pontos principais de abordagem: o controle centralizado do ensino; a prioridade ao ensino técnico e profissional; a tecnificação do ensino de humanidades e ciências sociais e, principalmente, a despolitização das relações internacionais. (BERNARDO, 2010, p. 70).

No trecho apresentado por Bernardo (2010), a evidência da preocupação do modo com o qual os jornalistas se formavam parte de uma ação estadunidense em adotar política profilática às insurgências na América Latina, já que em 1959, Castro e Guevara lograram êxito com uma revolução de caráter nacionalista, no coração do Caribe, desferindo um duro golpe às influências e pretensão estadunidense em dar manutenção e aumentar sua zona de influência. O novo programa de educação para a comunicação causou uma ruptura na linha teórica, anteriormente centrada na formação clássico-humanística.

"Tal proposta [clássico-humanística] foi rejeitada pelo CIESPAL, por considerá-la como de caráter não científico e, substituída por outras disciplinas cujos conteúdos valorizavam o funcionalismo norte-americano" (BERNARDO, 2010, p.71). A perspectiva funcionalista consolidou-se nos Estados Unidos após a I Guerra Mundial, "alicerçada em estudos de natureza empirista que se utilizam de modelos formais e matemáticos" (GENRO FILHO, 1987, p.13). A corrente funcionalista, ainda segundo Genro Filho (1987) analisa os meios de comunicação e o jornalismo como processos independentes em relação ao desenvolvimento das forças produtivas, em âmbito global, e da luta de classes.

> Esse método, que sugere comparar o sangue do homem ao sangue de um lagarto, sem dúvida "coisifica" a sociedade humana. Aliás, foi ele mesmo quem afirmou, em "As regras do método sociológico", que os fatos sociais precisam ser tratados como "coisas", isto é, as relações sociais devem ser consideradas como se fossem pura objetividade, fora do processo histórico de autoprodução humana. É essa tese, sobretudo, que o funcionalismo norteamericano vai resgatar. "A ideia-força desta concepção reside na afirmação de que o organismo social é um tecido de inter-relações entre órgãos e funções que respondem a certas necessidades fundamentais e que asseguram, assim, seu futuro"4 .O que está em foco, na essência do próprio

comunicação, informação e cultura latinoamericanas, através de atividades de investigação, formação profissional, documentação e produção de materiais educativos impressos de áudio e vídeo. (BERNARDO, 2010, p.71).

> método, é a reprodução e a estabilidade do sistema social. (GENRO FILHO, 1987, p.13).

Sob a égide desse mesmo funcionalismo é que o CIESPAL determinará a substituição nas escolas superiores do curso de Jornalismo por cursos de Comunicação - caracterizado pela sua polivalência e que adquire, em 1969, a característica de prover a habilitação ou "especialização" nas áreas de Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Jornalismo. Segundo Bernardo (2010), estabeleceu-se a partir dessa medida um abismo entre formação acadêmica e o mercado de trabalho. Mais que isso, estabeleceu-se, dentro das universidades a crítica ao mercado de trabalho, e dentro deste, a repulsa por aquele.

Neste cenário de discussões, sistematizações e influência do CIESPAL, surge o primeiro Currículo Mínimo, graças ao parecer 323/62 do Conselho Federal de Educação (CFE). O Currículo Mínimo de 1962 foi implantado "[...] com vistas à formação do profissional, considerando que sua originalidade, sua especialidade está na própria generalidade. [...] As disciplinas foram denominadas de forma global" (MOURA, 2002, p.83).

É importante destacar, antes de tudo, que o CFE fixou Currículo Mínimo para os "cursos superiores de forma geral, e este era dividido em dois conjuntos: os que se referia à formação dos profissionais para ocupações já regulamentadas por lei e o que foi criado no seio das próprias instituições de ensino, no intuito de atender a demanda do mercado" (BERNARDO, 2010, p. 72).

> Cumprindo o Currículo Mínimo, tornava-se função das instituições superiores, ampliarem-no para o chamado Currículo Pleno, completando-o com disciplinas específicas para a formação profissional. Inúmeras críticas foram tecidas desde a implantação do Currículo Mínimo, fazendo com que passasse por diversas mudanças, até que se extinguisse em definitivo, substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. (BERNARDO, 2010, p.72).

O jornalismo obedeceu às seguintes legislações normatizadoras do ensino:

Tabela 10 Legislações normatizadoras do ensino de Jornalismo

Pareceres do CFE	**Resoluções do MEC**
Parecer nº 323/62, de 16 de novembro de 1962	AUSENTE
Parecer nº 984/65, de 19 de abril de 1966	AUSENTE
Parecer nº 631/69, de 02 de setembro de 1969	Resolução nº 11/69, de 06 de agosto de 1969
Parecer nº 1203/77, de 5 de maio de 1977 Parecer nº 02/78, de 30 de janeiro de 1978	Resolução nº 03/78, de 12 de abril de 1978 Resolução nº 01/79, de 08 de janeiro de

	1979
Parecer nº 480/83 - de 6 de outubro de 1983	Resolução nº 02/84, de 24 de janeiro de 1984

Fonte: MOURA (2002, P. 82)

O primeiro Currículo Mínimo estabelecido pelo Parecer 323/62[33] elencava as disciplinas da seguinte forma:

Tabela 11 Primeiro Currículo Mínimo

I - Disciplinas humanísticas	II - Disciplinas instrumentais	III - Disciplinas Técnicas
-Cultura Brasileira; -História e Geografia do Brasil; -Civilização Contemporânea; -Estudos Sociais e Econômicos;	-História da Cultura Artística e Literária; -História da Imprensa (e outros meios de difusão); -Português e Literatura de Língua Portuguesa; -Língua Estrangeira Moderna; -Ética e Legislação da Imprensa;	-Técnicas de Jornal e -Periódicos; -Técnica de Rádio e Telejornal; -Administração de Jornal e Publicidade

Fonte: MOURA (2002, p. 103); Parecer 323/62

O Currículo Mínimo, no entanto, na visão acadêmica, suscitava duas questões importantes para os cursos de comunicação social: ao fixar um currículo, o Conselho Federal de Medicina (CFE) defenestrou a autonomia das academias em adequar projetos curriculares às demandas específicas e especiais, além de, para a academia, ser extremamente minucioso, o que o transformava em Currículo Máximo e não em mínimo.

Na metade da década de 1960, o Brasil mergulha no autoritarismo com o Golpe Militar de 1964, e a universidade passa, por "ordens superiores", a incorporar o modelo de controle de um novo currículo mínimo, nos moldes do CIESPAL.

A partir de 1965, o CIESPAL realiza seminários pela América Latina a fim de que os Cursos de Jornalismo passem a integrar e transformarem-se em Institutos de Comunicação. A mudança significativa determinava que as escolas superiores formassem não mais jornalistas, mas comunicadores polivalentes, perdendo assim a essência da própria atividade jornalística.

[33] Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2969189/pg-36-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-02-09-1966/pdfView>

> A concepção do comunicador polivalente prevê que este, não apenas desempenha a profissão de jornalista, mas incorpora às suas atividades e rotinas, práticas próprias das profissões do publicitário e de relações públicas. Transformando-o assim, num profissional chamado de completo, mas que na verdade, perdeu as particularidades que definiam a essência do jornalismo. (BERNARDO, 2010, 74).

A vontade do CIESPAL, no Brasil só vai se concretizar a partir do terceiro currículo mínimo, quando o Jornalismo transforma-se em habilitação da Comunicação, por meio do parecer do Conselho Federal de Educação.

Antes, em 1965, sob influências do governo Militar no Brasil e do CIESPAL, o segundo Currículo Mínimo é instituído a partir do parecer 984/65 do CFE. "A formação do jornalista ocorre a partir de três níveis: cultural, fenomenológico e instrumental. O cultural, com disciplinas humanísticas. O fenomenológico, com disciplinas teóricas da Comunicação. O instrumental, com disciplinas técnicas ou de especialização" (MOURA, 2002, 83-4), além de instituir aumento na duração do curso – de três para quatro anos – e carga horária mínima de 2700 horas/aula.

Tabela 12 Segundo Currículo Mínimo

I - Disciplinas de Cultura Geral	II - Disciplinas Instrumentais	III - Disciplinas técnicas
Cultura brasileira; História do Brasil; Geografia do Brasil; Civilização Contemporânea; Estudos Sociais e Econômicos; História da Cultura Artística e Literária.	Português e Literatura da Língua Portuguesa; Uma língua estrangeira moderna; História da imprensa (compreendendo os demais meios de difusão)	Técnica de Jornal e Periódico; Técnica de Rádio e Telejornal; **Teoria da Informação;** **Jornalismo Comparado;** **Redação de Jornalismo;** Administração de Jornal e Publicidade

Fonte: MOURA (2002, p. 103); Parecer 984/65

Segundo o artigo 2º do Parecer, as escolas de Jornalismo poderiam acrescer quaisquer outras atividades complementeares ou disciplinas. Além disso, poderiam instituir cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização. Como já mencionado, o curso teria extensão de quatro anos, ao invés de três exposto pelas organizações curriculares anteriores. A resolução entrou em vigor a partir de 1967, segundo o Diário Oficial da União, publicado em 2 de setembro de 1966.

Vale lembrar que o Brasil vivia, até 1969, data do parecer que institui o terceiro currículo mínimo, envolto aos famigerados Atos Institucionais (AI). Ao todo, foram 17 AIs

que ditaram os rumos da política, justiça, militarismo e de várias instâncias da sociedade de 1964, quando se dá o golpe, até 1969, quando o AI-17 foi instituído em 14 de outubro. Todos os atos influenciaram direta ou indiretamente no exercício do jornalismo. Segundo Bernardo (2010), o AI-5 instaurado após manifestações populares e da própria imprensa, "acarretou a intervenção direta do Estado em vários veículos de comunicação. O governo chegou ao ponto de enviar às redações, normas e até manuais para serem seguidos pelos jornalistas" (BERNARDO, 2010, p. 75).

> O regime, em vigor na época, trouxe de volta a censura violenta, prisões indiscriminadas e tortura nos porões da ditadura. [...] O AI-13, por exemplo, decretado pela junta militar, criou a pena de banimento do território nacional, aplicável a todo brasileiro que "se torne inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional", vários jornalistas foram banidos nessa época tendo que se refugiar em outros países com asilo político [...] Nesse período, a censura à imprensa funcionou como um dos maiores pilares da repressão imposta pela ditadura e, nesse sentido, tentava impedir que qualquer crítica ao governo fosse publicada ou veiculada. Mas, não apenas calou a imprensa com a censura, como também divulgou propagandas, realizadas por agências governamentais, que objetivavam mostrar um país bom, em crescimento. Criando assim um clima de patriotismo. (BERNARDO, 2010, p.75-6)

Em 1969, ano em que o Ato Institucional nº5 "toma as frentes" da política nacional, o terceiro Currículo Mínimo é formulado, a partir do parecer 631/69. Atribui-se extrema importância a esses currículo, já que se instituiu uma grande mudança para a concepção do curso de Jornalismo: o jornalismo passa a ser habilitação de Comunicação Social.

> Também define a expressão Jornalismo e a polivalência de seu diploma, faz considerações sobre o problema da Comunicação, as Ciências da Comunicação, a investigação científica e o Jornalismo Comparado como disciplina. [...] O Currículo mínimo possui um Tronco Comum a todas as áreas, e o estudo de áreas específicas diversificadas que são as habilitações. (MOURA, 2002, p. 86).

Muitos autores atribuem a estratégia de modificar a formação - de jornalística para comunicadora polivalente - tem motivações políticas e não acadêmicas.

> Ao se enfatizar a prática mais especializada e a formação teórica mais generalista, a formação do jornalista passa a desvincular totalmente a teoria da prática, uma vez que a teoria deixa de ser focada no jornalismo para tornar-se da comunicação, perdendo assim sua aplicabilidade. Podemos exemplificar essa mudança com as substituições das disciplinas mais focadas no jornalismo como a História da Imprensa foi substituída por Meios de Comunicação; Ética e Legislação da Imprensa passou a ser Ética e Legislação dos meios de Comunicação. Considero este o principal momento de análise no que se refere à intensidade com que essa reformulação fez a ruptura entre a teoria e a prática na formação do jornalista. A valorização dada às atividades práticas no Parecer nº 631/69 do CFE e referendadas na Resolução nº 11/69 do MEC, que instituiu o terceiro Currículo Mínimo, não é a responsável por essa ruptura, mas sim o fato de que esse currículo passa a ofertar uma matriz curricular em que a teoria é apenas voltada para o tronco comum e, as disciplinas específicas do curso, passam a ter apenas um enfoque prático. (BERNARDO, 2010, p. 80).

As estratégias de controle por parte do CIESPAL - "pois a Unesco acreditava que se mal direcionado politicamente o jornalismo contribuiria para o agravamento entre classes e partidos políticos não apenas no Brasil, mas em países do terceiro mundo" (BERNARDO, 2010, p.74) - e de um governo federal interessado nas medidas de contenção da imprensa livre desembocam na valorização e esforços para a capacitação prática dos alunos dos cursos de jornalismo, enquanto as matérias de caráter teórico imbricam-se com o Tronco Comum[34] das comunicações - Relações Públicas; Publicidade - que pressupõem formar teóricos generalistas, mas aplicados na reprodução jornalística. Como era de se imaginar, a escolha pela mudança causou profundas consequências na relação entre o ensino e o mercado: os abismos entre os dois ambientes potencializaram-se.

> Esse controle aguçado por políticas implantadas pelo CIESPAL, ao implantar o Comunicador Polivalente no lugar anteriormente ocupado pelo Jornalista, acabou criando um abismo entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho, o que gerou grande distanciamento entre ambas as extremidades da formação, ou seja, a teoria e a prática. Estabeleceu-se, assim, a crítica mútua entre as Instituições de Ensino Superior e o Mercado de Trabalho que se prolongou até os dias de hoje e vem sendo objeto de discussões que influenciaram diretamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Comunicação Social, assim como o fim da obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional de jornalista. (BERNARDO, 2010, p. 71).

Segundo Bernardo (2010), o argumento para a formação de profissionais polivalentes se dá pelo fato de grande parte da população das centros urbanos latino-americanos nunca tenham lido com um jornal. Assim sendo, urgia, para o CIESPAL e a UNESCO reformular os cursos e o fazer jornalístico sob a égide da necessidade do Jornalismo servir ao interesse público.

Curiosa e inexplicavelmente, os contextos políticos da Guerra Fria já não existem mais, mas o Jornalismo ainda é considerado habilitação da Comunicação Social na maioria nas principais escolas públicas brasileiras. Por quase 50 anos, o curso de Jornalismo está fadado a rondar a periferia da Comunicação. Forma-se, desde 1969, jornalistas generalistas aptos à reprodução de valores hegemônicos. As consequências são implacáveis, dentre as quais: Ensino e mercado não se entendem mais. Buarque (2003, p. 31) adverte que

> A universidade, contudo, não assumiu de forma plena essa realidade: ela critica o mercado, em vez de entender que ele é decorrência da realidade e exige novos campos de conhecimento e novos conhecimentos dentro dos campos antigos e, sobretudo, exige rapidez na formação e na reciclagem dos alunos. A universidade de hoje vive a mesma crise do início do século XX, quando ela se recusava a entender que a realidade exigia profissionais graduados nas áreas tecnológicas, mais que nas áreas bacharelescas.

[34] O chamado Tronco Comum abriga as disciplinas de Fundamentação Geral Humanística e de Fundamentação Específica [...] (BERNARDO, 2010, p. 87)

A organização do novo curso de Jornalismo, segundo a classificação dos pareceres anteriores, assemelha-se à configuração da tabela (13) abaixo:

Tabela 13 Terceiro Currículo Mínimo do Jornalismo

I - Disciplinas de Cultura Geral	II - Disciplinas Instrumentais	III - Disciplinas técnicas
Cultura brasileira; Sociologia; Problemas Sociais e Econômicos; História da Cultura (meios de comunicação) Idiomas estrangeiros; Economia; Estatística; Filosofia; Direito Usual; Cibernética; Psicologia Social	Português e Literatura da Língua Portuguesa; Ética e Legislação dos meios de comunicação; Introdução às técnicas de comunicação Fundamentos científicos da comunicação;	Política e Administração; Jornalismo Comparado; Pesquisa de opinião e mercadologia; Redação e Edição; Paginação e Revisão; Produção e Emissão; Biblioteconomia e Bibliografia; Introdução à Documentação;
As seguintes disciplinas são **eletivas**: Idiomas estrangeiros; Economia; Estatística; Direito Usual; Cibernética; Psicologia Social; Redação e Edição; Introdução à Documentação; Redação e Edição; Política e Administração; Produção e Emissão; Filosofia		

Fonte: MOURA (2002, p.103); Resolução 11/69

Ainda sobre o terceiro Currículo Mínimo, é importante considerar que:

> Este é ainda mais espelhado no modelo norte-americano e nos seus interesses de controle na formação do jornalista, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. [...] Ao se enfatizar a prática mais especializada e a formação teórica mais generalista, a formação do jornalista passa a desvincular totalmente a teoria da prática, uma vez que a teoria deixa de ser focada no jornalismo para tornar-se da comunicação, perdendo assim sua aplicabilidade. (BERNARDO, 2010, p. 80).

Os impactos dessas perspectivas são notáveis e notórios. Genro Filho (1987) esclarece que a visão funcionalista

> percebe que a sociedade capitalista tem necessidades difusas de um volume enorme de informações e que o jornalismo surgiu no bojo desse fenômeno. Mas o curto fôlego teórico de suas premissas não permite responder, exceto com meras constatações e obviedades, porque o jornalismo assumiu determinadas configurações específicas na organização das informações e na estrutura de sua linguagem. Não consegue, tampouco, equacionar a questão da luta de classes, da hegemonia ideológica das classes dominantes na produção jornalística e das contradições internas desse processo. Enfim, à medida que o funcionalismo "consiste na determinação da correspondência existente entre um fato considerado e as necessidades gerais do organismo social em que está inserido", não permite notar a autonomia relativa do fenômeno jornalístico e suas perspectivas históricas mais amplas. Ficam

> obscurecidas as contradições: sua inclusão na luta de classes e os limites e possibilidades que daí decorrem. (GENRO FILHO, 1987, p.17).

É importante, ademais, destacar que universidades públicas como UNESP e USP ainda respeitam alguns precedentes do Parecer 631/69, ao considerar, por exemplo, o curso superior de Jornalismo como "Comunicação Social: habilitação em Jornalismo". Marques de Melo (1974, 2005) critica essa polivalência do diploma, uma vez que, no âmbito jurídico, jornalistas são diplomados como comunicadores, mas devem obedecer e seguir determinações e legislação próprias, diferentes dos demais cursos da área. A formação de comunicadores polivalentes gerou uma série de consequências que pode ser observada contemporaneamente, seja empiricamente, ou em estudos como os de Meditsch (2007) e que será alvo do presente trabalho em capítulos vindouros. Vieira (1978 apud BERNARDO, 2010, p. 86) critica o modelo universitário para a formação de comunicadores ao ilustrar que em uma mesma sala de aula, preparava-se um jornalista, um publicitário e um relações públicas. Todos recebiam a mesma formação teórica, o que o autor chama de "informação alienante", já que aos alunos se transferiam técnicas europeias e estadunidenses sem comprometimento algum com a realidade brasileira.

Os empresários da comunicação também criticavam a universidade, já que os cursos de comunicação, em suas visões, não preparavam profissionais habilitados e com conhecimento técnico para atuarem no mercado. Por objetivos políticos, segundo Bernardo (2010), os empresários não foram levados em consideração. A partir de tudo o que foi considerado a respeito do novo currículo, fica evidente que, a partir de 1969, o distanciamento entre formação acadêmica e mercado de trabalho aprofunda-se, apesar das reclamações e críticas de profissionais, empresários, professores e gestores.

Oito anos depois do Parecer 631/69, em 1977, além de instituir o quarto currículo mínimo o Parecer nº 1.203/77, mediante considerações sobre o crescimento, regulamentação, e evolução da comunicação, descreve o ensino de Comunicação Social em "três fases do ensino na área: clássico humanística, científico-técnica e crítico-reflexiva" (MOURA, 2002, p.92).

> a) *Clássico-humanística*: Vai do início dos cursos até a segunda metade da década de 60. Caracteriza-se pela predominância de uma orientação européia, clássica. Restringindo-se quase exclusivamente ao ensino de jornalismo gráfico, as escolas analisam essa atividade sob os aspectos literário, ético-jurídico e histórico. Não dispondo de equipamento e de laboratórios, os cursos dão pouca ênfase ao treinamento técnico, indispensável ao manejo dos meios de comunicação. Tendem a desaparecer os vestígios dessa fase no ensino de Comunicação Social.
> b) *Científico-técnica*: Inicia-se na primeira metade da década de 60 e consolida-se no final da mesma década, legitimada pelo Parecer nº 631/69, que implantou o currículo em vigor. Caracteriza-se pela introdução nos cursos, de uma orientação calcada no modelo norte-americano de ensino de Comunicação Social. A ênfase recai no tratamento técnico-científico do fenômeno da comunicação. A nível de currículo, são

> introduzidas matérias que visam ensinar os fundamentos psicológicos, sociológicos e antropológicos da Comunicação Social além das técnicas de pesquisa (entre as quais as de análise e conteúdo) de base quantitativa.
> O modelo utilizado para descrever o processo da Comunicação Social é a proposta original, porém, formalista, *Do quem diz o que, através de que canal a quem e com que efeitos*, de Harold D. Lasswell.
> Introduz-se no currículo um maior número de disciplinas técnicas. Esse fato, aliado a outro - o recrutamento de professores no mercado de profissionais de Comunicação Social - produz nos cursos um movimento pela aquisição e implantação de laboratórios e equipamentos que permitem melhor treinamento técnico. O ensino assume, então, uma conotação pragmática.
> Nesta fase, alarga-se o campo de ensino de Comunicação Social. O currículo implantado em 1969, sensível às demandas impostas pelo crescimento das atividades econômico-industriais, criou habilitações em Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, e em Editoração. Conservou, no entanto, uma orientação gutemberguiana, conferindo peso excessivo às matérias destinadas à preparação de profissionais para veículos impressos.
> c) *Crítico-reflexiva*: Depois do acelerado crescimento da década anterior e do começo da atual, o sistema de ensino de Comunicação Social entra num ritmo de crescimento moderado. Embora ainda sofram as conseqüências da expansão explosiva do período anterior, como falta de professores qualificados, desorganização administrativa, baixo nível de ensino e deficiências de equipamentos e laboratórios, as escolas começam a adquirir as condições de tranqüilidade necessárias ao desenvolvimento da reflexão. Ao lado da preocupação com a eficiência ainda não atingida do treinamento profissional, desenvolve-se, com efeito, o nível da reflexão teórica. Tendo a Comunicação Social perdido o caráter de novidade, ou de moda, pode-se, agora, graças à experiência adquirida pelas escolas e pelo surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em nível de mestrado, avaliar o seu correto significado e importância dentro da sociedade. É forçoso reconhecer tratar-se de tendência que irá acentuar nos próximos anos. Mas, a rigor, não se pode falar ainda em preocupação teórica para grande parte do sistema de ensino, que continua a consumir suas melhores energias no esforço de aquisição de condições mínimas defuncionamento. (MEC/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977, p. 44-6).

Ademais, o Parecer 1203/77, segundo Moura (2002), apresentou diretrizes para o curso de Comunicação no país, assinalando que o ensino na área deveria aliar a formação teórica ao aspecto prático e ao "oferecimento" de instrumental teórico e técnico de intervenção. Somente assim, segundo o CFE, formar-se-ia comunicador social, de posse de um conjunto de profissões interligadas, mas funcionalmente diversificadas. Nesse documento também foi sugerida nova estrutura para o currículo mínimo do curso de Comunicação Social, que tem cinco habilitações: Cinematografia, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio e Televisão e Relações Públicas.

Em 1978, a Resolução nº 03/78 fixa o Currículo Mínimo para o curso de bacharel em Comunicação Superior, trazendo à luz da nova organização curricular características expostas no Parecer 1.203/77 e no Parecer nº 02/78. Nessa proposta, as disciplinas deveriam ser distribuídas, "com maior concentração das matérias do Tronco Comum na primeira metade do curso, e na segunda metade, as matérias do Campo Profissional, podendo ocorrer desdobramentos e acréscimos" (MOURA, 2002, p.89).

As principais mudanças desse Currículo dizem respeito ao Projeto Experimental ocupar pelo menos 10% da carga horária total do curso, da instituição Estágio Supervisionado e à anexação de ementas de disciplinas e o tipo de conteúdo programático - disposto em um anteprojeto da resolução 03/78 - (MOURA, 2002) aos pareceres que ditariam o futuro do novo currículo. A duração do curso é mantida entre três e seus anos e a carga horária nas 2.200 horas/aula. É importante lembrar que a proposta prevista no Parecer nº 1.203/77, emitido pelo CFE, contou com a contribuição da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação (ABEPEC), que ofereceu subsídios para o embasamento da redação da legislação (BERNARDO, 2010, p.57).

A resolução 03/78 que fixou o quarto currículo mínimo previa as seguintes disciplinas:

Tabela 14 Divisão de disciplinas do quarto currículo mínimo do Jornalismo

Disciplinas de Cultura Geral	Disciplinas relacionadas à prática profissional
Cultura brasileira; Sociologia; Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos; Língua Portuguesa; Psicologia; Antropologia Cultural; Comunicação de Massa;	Deontologia dos Meios de Comunicação; Legislação dos Meios de Comunicação; Técnicas de Codificação; Técnicas de Produção e Difusão; Teoria da Comunicação; Técnicas de Mercadologia; Comunicação Comparada; Comunicação Social no Brasil;

Fonte: MOURA (2002, p. 103); Resolução 03/78

As alterações de disciplinas ressaltam a consolidação do ensino de Jornalismo para o de Comunicação Social, tornam evidente o objetivo de caracterizar o próprio ensino como técnica, e tentam generalizar ainda mais, o que era específico da profissão. Paralelamente às alterações do Currículo Mínimo, "originadas por objetivos controladores, também há uma mudança na regulamentação para o exercício profissional do jornalista e, podemos dizer que com os mesmos objetivos" (BERNARDO, 2010, p. 88).

Em março de 1979, o Decreto nº 83.284[35] reestruturou a profissão ao propor regulamentação com novas prerrogativas, que iriam substituir o Decreto de 1969 acerca da regulamentação do jornalismo. A legislação do final dos anos 1970 estabeleceu um divisor de

[35] Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D83284.htm>

águas na consolidação do ensino em Jornalismo ao considerar, segundo artigo 4º do Decreto, a necessidade do diploma, de grau superior, para desempenhar as práticas profissionais:

> [...] Art 4º O exercício da profissão de jornalista requer prévio registro no órgão regional do Ministério do Trabalho, que se fará mediante a apresentação de:
>
> I - prova de nacionalidade brasileira;
>
> II - prova de que não está denunciado ou condenado pela prática de ilícito penal;
>
> III - diploma de curso de nível superior de Jornalismo ou de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, fornecido por estabelecimento de ensino reconhecido na forma da lei, para as funções relacionadas nos itens I a VII do artigo 11;
>
> IV - Carteira de Trabalho e Previdência Social (BRASIL, DECRETO 83.284, MARÇO DE 1979).

Os objetivos pretendidos pelos proponentes do Decreto, contudo, não iam ao encontro da valorização da profissão, muito menos do prestígio da educação superior ou de um projeto nacional pela educação. O diploma servia como meio para a substituição de militantes contrários ao governo central autoritário, por profissionais graduados, nos moldes propostos pelo CFE, atrelado ao Ministério da Educação, e consequentemente ao governo federal, cuja formação buscava atender aos interesses do governo.

> Apesar da origem ditatorial da obrigatoriedade do diploma, este ganhou ao longo da sua história outro objetivo que, apesar de não ter sido cumprido em sua maioria, justificaria a defesa da permanência dessa obrigatoriedade e que estaria ligada a uma maior qualificação profissional do jornalista. Dessa forma, não queremos omitir o contexto político e as intenções para que essa obrigatoriedade passasse a ser exigida até bem recentemente, entretanto, a defesa se dá diante da necessidade de uma formação que possa oferecer possibilidades de um exercício profissional livre das linhas editoriais político-mercantis da grande imprensa. (BERNARDO, 2010, p. 89).

Ainda segundo Bernardo (2010), as intenções do governo militar não se concretizaram, já que boa parte dos profissionais diplomados aderiu ao movimento de esquerda. “A opção política dos jornalistas se deu através da confluência entre dois movimentos do jornalismo: o estudantil e o sindical” (BERNARDO, 2010, p. 89).

As críticas sobre o Decreto 83.284 de 1979, no entanto, recaem no mesmo artigo que prevê a necessidade do diploma no curso de comunicação na legislação que o precedeu, já mencionava a necessidade de um “diploma de curso superior de jornalismo, oficial ou reconhecido registrado no MEC ou em instituição por este credenciada, para funções relacionadas [...] no artigo 6º” (BRASIL. Decreto nº 972 de 17 de outubro de 1969).

Sobre o Decreto-Lei 972, de 1969, é importante atribuir a ele a responsabilidade pelo fomento do aumento de oferta dos cursos de comunicação que, na época, constituía um importante bastião de resistência democrática (BERNARDO, 2010).

> Podemos dizer que, até o ano de 1981, os ataques à obrigatoriedade do diploma aconteciam de forma mais ostensiva nos jornais paulistas, devido à greve dos jornalistas em 1979. [...] em 1981 houve uma assembléia realizada pela Sociedade Interamericana de Imprensa (SIP), em que o seu presidente, Charles Scrips, fez uma

> crítica com relação à obrigatoriedade do diploma, alegando que este conferia ao jornalismo o *status* de profissão. Essa declaração teve uma enorme contribuição para que a discussão sobre o diploma fosse nacionalizada. [...] o jornalista Mauro Santavana foi acusado pelos colegas de agir em nome das empresas jornalísticas ao propor o fim da exigência do diploma durante a discussão da Constituição em 1986. A questão levantada por Charles Scrips, ao negar ao jornalismo o status de profissão, ganhou apoio dentro das redações dos jornais com a figura do colaborador. Uma vez que os jornais abusavam da utilização desses colaboradores para evitar o pagamento de encargos sociais. (BERNARDO, 2010, p. 92).

Cinco anos depois da nova regulamentação profissional, em 1984, o quinto Currículo Mínimo, a partir do Parecer 480/83 e fixado pela resolução 02/84, apresenta a base dos cursos de Comunicação recentes, "sem, no entanto, conseguir resgatar a criticada ruptura entre teoria e prática instituída pelo CIESPAL, com a figura do Comunicador Polivalente" (BERNARDO, 2010, p. 99). Para esse currículo, uma comissão, integrada por três conselheiros e três professores, ficou responsável pelo estudo da matriz curricular dos cursos de Comunicação Social. O clima nacional de gradual abertura política, durante o governo do último presidente militar, possibilitou que a comissão relatora convidasse para auxiliar na produção do novo currículo estudantes de comunicação, publicitária, relações públicas, jornalistas e outras IEs, tis como USP, PUC e UNB.

> Quanto aos trabalhos da Comissão, houve levantamento da situação dos cursos junto à comunidade acadêmica, áreas empresarial e profissional, mediante aplicação de questionários [...]. As Diretrizes para a elaboração do currículo foram explicitadas da seguinte maneira: 'incorporar as três áreas de conhecimento necessárias à formação: Ciências Sociais, Ciências da Comunicação e da Linguagem e Filosofia e Arte [...]'; 'respeitar o princípio de flexibilidade do ensino'; 'ampliar, fortalecer e especificar as matérias técnico-laboratoriais, com o objetivo de reforçar as atividades de caráter prático [...]'; 'recomendar o rompimento da tendência à divisão rígida entre matérias teóricas e práticas'; 'exigir que os cursos se equipem da maneira mais completa possível'; 'incorporar ao currículo novas matérias decorrentes do desenvolvimento de novas áreas dentro da Comunicação'; 'recomendar a articulação de uma relação orgânica entre ensino, pesquisa e extensão' [...]. (MOURA, 2002, p. 94-5).

Ainda segundo Moura (2002), os conhecimentos das Ciências Sociais tinham como objetivo aproximar a realidade social do estudante, por meio de modelos metodológicos e teóricos, e com isso, o ingresso desenvolvia a capacidade de análise do sistema de produção e as alterações sociais. Os conhecimentos ligados às Ciências da Comunicação e da Linguagem visavam subsidiar os conhecimentos dos sistemas de comunicação da sociedade e suas interpretações, de modo a conseguir fazer com que o novo profissional opere-os mediante técnicas e linguagem. Por fim, os conhecimentos de Filosofia e Arte objetivavam aumentar o repertório e a compreensão dos aspectos existenciais e estéticos, bem como as reflexões sobre valores socioculturais.

Bernardo (2010) manifesta que se as intenções fossem concretizadas, o quinto currículo, sem dúvidas, poderia ser considerado uma ruptura, já que daria origem a diretrizes e estruturas curriculares muito melhores do que as anteriores, no que concerne a integração entre a teoria e as atividades práticas. O novo Currículo Mínimo, no entanto, conservou uma "estrutura praticamente idêntica a de 1978 e, todas as mudanças do Currículo não foram capazes, por si só, de provocar transformações significativas na estrutura do ensino de jornalismo" (BERNARDO, 2010, p. 99-100). Os cursos de comunicação, em 1984, retomaram a duração de 2700 horas/aula; as disciplinas técnicas foram desmembradas, segundo a especificidade de cada área, enquanto algumas disciplinas ganharam *status* de eletivas e outras adicionadas e/ou subtraídas.

Em síntese, estes 36 anos de história e mudanças contínuas do Currículo Mínimo:

> deixaram as IESs insatisfeitas, o Mercado de Trabalho sem parâmetros e, de maneira geral, criticando cada vez mais os profissionais formados pela falta de preparo e, lutando pela extinção da obrigatoriedade do diploma para os jornalistas. Também o corpo docente ficou a mercê de legislações que não condiziam com os próprios regulamentos da profissão e em situação de principais vilões da má formação dos jornalistas. Entendo que as críticas foram ocasionadas não pelos Currículos propriamente ditos, mas, principalmente, pela falta de flexibilidade dada por eles. Também pelos desvios que ocorreram diante das Diretrizes que os estabeleceram. (BERNARDO, 2010, p. 100).

Pasquali (1987) salienta que as modificações do currículo envolvendo alterações de conteúdos das disciplinas ou matérias não são, em geral, respeitadas, já que "as escolas de comunicação atestam inquestionavelmente que as reformas curriculares, que nelas se sucedem com assustadora frequência, são incapazes, por si mesmas, de provocar mudanças e transformações relevantes na estrutura do seu ensino" (PASQUALI, 1987, p. 63).

A profissão vai ainda, logo após a implantação do quinto currículo mínimo, criar o Código de Ética do jornalismo, no qual serão expostas questões e reflexões muito mais importantes do que aqueles do Decreto de 1979, que regulamentou a profissão na época. "O Código de Ética, quando criado [...], tinha como proposição assegurar a subordinação do trabalho jornalístico aos deveres dos profissionais para o conjunto da sociedade" (BERNARDO, 2010, p.100-1).

Ademais, a partir desse Currículo Mínimo, sobretudo no início dos anos 1990, o número de cursos em Comunicação Social dá um enorme salto, o que contribuiu para a queda na qualidade do Ensino Superior. A estratégia do Ministério da Educação de expansão de vagas no ensino superior causou a invasão do setor privado na educação. "Como a capacidade de expansão de vagas nas escolas públicas é limitada, cabe ao ensino privado ocupar esse espaço" (Caldas, 2003, p.23). Bernardo (2010) informa e adverte que em levantamento realizado pela

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Comunicação, entre 1968 e 2001, houve um salto de 20 cursos, em 1965, para 525 em 2001, sendo o ápice desse processo o período que compreende os anos de 1994 e 2001, quando o número de cursos de comunicação sextuplicou.

É importante relembrarmos que a invasão da iniciativa privada na educação superior não se deu apenas na transição dos anos 1990 para os anos 2000, mas por questões estratégicas, políticas, econômicas e sociais, a privatização do ensino é mais antiga.

> Desde a segunda metade do século XX, o relativo equilíbrio que caracterizava a relação público e privado na educação superior no Brasil, em termos de número de instituições e de matrículas, rompeu-se em decorrência da natureza da expansão do sistema. Liderada pela iniciativa privada, no início dos anos 1970, a expansão foi impulsionada pela pressão de diversos segmentos da sociedade brasileira [...]. Para um contingente cada vez maior da população, a formação superior passava a fazer parte de seus projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil. (SAMPAIO, 2011, p. 26).

O setor privado, ainda segundo Sampaio (2011), mobilizando recursos e orientando-se para atender à demanda de mercado, ganhou volume muito mais rapidamente que o público, muitas vezes em virtude da qualidade do serviço oferecido. " Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%" (SAMPAIO, 2011, p. 26).

Os períodos mencionados e a explosão do setor privado apontam para a queda da qualidade de ensino superior, segundo Caldas (2003), já que a educação superior é mediada pelas demandas do mercado e de uma economia movida pelo que gera lucro.

> A chamada mercantilização do ensino não é uma tendência recente [...] entretanto, nesta última década foi acentuada e também é uma das grandes responsáveis pela falta de qualidade nos cursos superiores de maneira geral. A educação superior tanto pública quanto privada sofre hoje uma reorientação influenciada pela lógica do mercado e assim a formação superior perde a função de bem público e passa a ter uma condição de prestação de serviço [...] O crescimento desordenado não se deu apenas no âmbito da quantidade, mas também na distribuição desses cursos no território brasileiro. A pesquisa da ABEPEC constatou que a maior concentração dos cursos de Comunicação Social está na região Sudeste, com 61%. Depois vem a região Sul, com 19%. [...]. Esse cenário vem mudando um pouco com uma maior regionalização da mídia. As Regiões Nordeste e Norte apresentam uma demanda crescente para o Curso de Comunicação Social [...]. (BERNARDO, 2010, p. 108-9).

Do ponto da distribuição no cenário nacional brasileiro 80% das vagas em cursos de comunicação social pelo país são oferecidas por IES públicas e privadas de duas regiões brasileiras, o sul e sudeste. Segundo Bernardo (2010), a oferta é tão grande que a demanda diminuiu sensivelmente, enquanto em outras localidades, a mesma demanda aumenta exponencialmente. As IES privadas, em virtude desse processo, são forçadas, pelo fator econômico, a deixar de formar turmas dos cursos, ou a juntar as turmas das habilitações, visando garantir o número mínimo de aluno por sala e, dessa maneira, viabilizar o investimento

na abertura das turmas. É nesse cenário que se iniciam as discussões de novas diretrizes para os cursos de comunicação.,

Mediante a evidente queda na qualidade dos cursos, sobretudo na metade da década de 1990, e motivada pela instabilidade e falta de flexibilidade do Currículo Mínimo, além da incapacidade em superar contradições estruturais das profissões, depois de décadas de fixação, uma nova discussão acerca da organização curricular é feita, a fim de preencher possíveis lacunas deixadas pelo Currículo Mínimo. Surgem duas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social e suas habilitações, em diferentes épocas, sendo a primeira graças à resolução CNE/CES 16, em 13 de março de 2002, e sobre as quais o presente trabalho se focará em capítulo vindouro.

> O Currículo Mínimo do Curso de Comunicação Social serve de base para as propostas contidas nas novas diretrizes estabelecidas na medida em que há possibilidade de experimentação. Até 1999, todos os cursos deveriam seguir o currículo mínimo, ao passo que, a partir de agora, todos os cursos podem, ou não, seguir as normas do passado. Pelas novas diretrizes curriculares, um determinado curso pode continuar adotando as matérias/disciplinas do currículo mínimo e, ao longo do tempo, fazer adaptações para garantir maior qualidade ao seu ensino, considerando as modificações tecnológicas, sociais e as especificidades das regiões. Isto porque a instituição tem liberdade para decidir sobre seus conteúdos. (MOURA, 2001, p. 62).

As discussões para a materialização das Diretrizes Curriculares para os cursos de Comunicação foram promovidas pela Associação Brasileira das Escolas de Comunicação Social (ABECOM), as quais culminaram na formulação de uma diretriz curricular, elaborada pela Associação Nacional de Programas em Comunicação (COMPÓS), em 1999. Embora as discussões tenham gerado fortuitos debates sobre o currículo de jornalismo, alguns pontos conflitantes permaneceram permeando a questão da formação do jornalista. Lage (1999)[36] antecipa que a principal falha da primeira diretriz curricular é tratar de uma profissão - comunicador - que não existe. Ignora-se, segundo Lage, as profissões existentes, tratando-as como "sub-retrancas de uma coisa chamada comunicador social, que não existe. Ignora diferenças enormes de perfil e valores éticos entre, por exemplo, publicitários, jornalistas e relações públicas. Essa é a principal deficiência" (LAGE, 1999). Lage acrescenta ainda que o documento não cria um curso de Jornalismo no qual não se ensina um jornalismo, já que o currículo "se apropria de uma obrigação legal, o diploma da formação profissional, para fazer cursos baratos que escolas particulares possam propor com pouco dinheiro, enganando os jovens" (LAGE, 1999). Antes de entrarmos na análise das diretrizes curriculares, convém

[36] Em artigo de Paulo Ferreira, em 1999, intitulado "Quatro Visões", para Observatório da Imprensa. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/showNews/da200599.htm>

elucidar brevemente a conjuntura e as mudanças estruturais do ensino de Jornalismo e os efeitos destas na prática profissional, bem como a interferência do mercado nas universidades, nas últimas décadas, tendo em vista a explosão no número de universidades privadas e as consequências dos currículos mínimos para a profissão.

5.2. Superestrutura e infraestrutura: relação entre a educação e o mercado do jornalismo

Os Currículos Mínimos instituídos para o ensino do Jornalismo apresentam uma série de contradições, além das já mencionadas. Uma das maiores incoerências dos cursos de comunicação, por alguns motivos já citados, é a instituição de uma espécie de "gueto acadêmico", determinado por Currículos que impõem uma escola de comunicação cada vez mais distante às demandas do mercado de trabalho (MARQUES DE MELLO, 2005). Com o passar dos anos, os cursos de Jornalismo buscaram no mercado a solução para suas fragilidades e carências. Schuch (2002) diagnostica o desencontro entre educação e ensino, e ressalta que as dificuldades do "gueto acadêmico" residem no fato de

> a atividade comercial-industrial da mídia jornalística, que é o setor de trabalho e de pesquisa, apresentar complexidades que este ensino tem dificuldade em abordar; [...] disso deriva a ênfase em conteúdos desviados das necessidades de formação, numa ampla distribuição de disciplinas típicas das ciências humanas e sociais, e também de conhecimento geral; falta de contemporaneidade com a atividade jornalística profissional, o que provoca distanciamento cada vez maior do seu setor produtivo e torna mais difícil sua abordagem científica. (SCHUCH, 2002, p. 88).

Schuch (2002) atua como um ferrenho crítico da universidade, que para ele deveria direcionar o currículo totalmente para os conteúdos focados no desempenho profissional. O que Schuch (2002) ignora, no entanto, consiste no fato da atividade jornalística estar marcada por uma dinâmica comercial-industrial capitalista (HABERMAS,1971; MARCONDES FILHO, 1984), na qual "a venda em massa de jornais força à uniformidade e a jurisprudência; na outra ponta da realidade da produção capitalista, mantém-se junto ao bastião dessa situação especial da imprensa (como merecedora de proteção)" (MARCONDES FILHO, 1984, p. 38). O ensino de Jornalismo, comprometido com as questões da vida pública, a autonomia do pensamento e conhecimento, a formação crítica e a valorização ética da profissão, torna-se anacrônico aos princípios e valores da atividade profissional, e o diálogo necessário entre o mercado e a educação é inviabilizado.

> Nos quadros de tais formas de organização e com base no interesse de lucro privado, a imprensa não pode preencher sua "incumbência pública" em proveito da grande maioria de seus leitores, pois sua função informativa para a massa dos leitores termina no máximo onde ela colide com o interesse privado do capital e com o direito do

> editor-empresário ao funcionamento organizado e eficiente da empresa. (MARCONDES FILHO, 1984, p. 44).

Ramonet (2001) afirma-nos que a informação tornou-se antes de tudo uma mercadoria: não possui valor específico associado à verdade ou à eficácia cívica. Enquanto mercadoria, "ela está em grande parte sujeita às leis de mercado: da oferta e da demanda em vez de estar sujeita a outras regras, cívicas e éticas, de modo especial, que deveriam, estas sim, ser as suas" (RAMONET, 2001, p. 60).

> O jornal é uma mercadoria *sui generis* pois é simultaneamente vendida a dois públicos diferentes: a empresa jornalística fabrica uma mercadoria chamada jornal e a vende a um público genérico de pessoas que o adquirem nas bancas ou por assinatura. Esse público torna-se, por sua vez, uma segunda mercadoria que a mesma empresa jornalística vende a um outro cliente, o anunciante. [...] Mas o golpe talvez mais violento contra a autonomia jornalística e a produção de notícias sem compromissos com o poder e a economia veio com a supressão do muro ("The Wall"), que separava o setor publicitário do setor redacional [...]. Isso quer dizer que se instalou uma visceral dependência entre o que se noticia e quem financia a empresa, comprometendo a informação livre e reduzindo o jornalismo, ainda mais, a uma atividade submetida ao capital (MARCONDES FILHO, 2002, p. 115).

Pierre Bourdieu (1997) contribui para o entendimento da esfera de mercado em que jornalistas estão inseridos ao considerar que o campo do jornalismo é dominado pela lógica comercial, pois sofre pressões econômicas – publicidade e do público - e da concorrência. Contudo, o jornalismo também impõe pressões econômicas sobre outros campos. Desse fenômeno complexo nasce o que chama de "circularidade de informação" (BOURDIEU, 1997).

> O mundo dos jornalistas é um mundo dividido em que há conflitos, concorrências, hostilidades. Dito isto, minha análise permanece verdadeira pois o que tenho no espírito é que os produtos jornalísticos são muito mais homogêneos do que se acredita. [...] Nada tenho, evidentemente, contra a concorrência, mas observo apenas que, quando ela se exerce entre jornalistas ou jornais que estão sujeitos às mesmas restrições, às mesmas pesquisas de opinião, aos mesmos anunciantes (basta ver com que facilidade os jornalistas passam de um jornal a outro), ele homogeneíza. (BOURDIEU, 1997, p. 30- 1).

As dinâmicas comerciais impõem-se no campo profissional de maneira a determinar a reincidência, reprodução de conhecimentos hegemônicos. "Essa espécie de jogo de espelhos refletindo-se mutuamente produz um formidável efeito de barreira, de fechamento mental" (BOURDIEU, 1997, p.33).

Schuch (2002) desafia e questiona o papel da universidade ao tentar provar que, mesmo com o cenário imposto pela dinâmica comercial industrial, é saudável que o ensino de Jornalismo se articule intimamente às atividades do mercado. Bernardo (2010) ressalta que a aproximação, por si, da universidade com o setor produtivo "não deve representar um estreitamento da formação e do conhecimento ao domínio dos meios de produção"

(BERNARDO, 2010, p. 123). A aproximação, segundo a pesquisadora, deve ocorrer visando à abordagem crítica e reflexiva dos meios de produção a fim de que se forme, nos cursos de jornalismo, "um profissional com um maior nível de consciência sobre sua sujeição à imprensa capitalista e, a partir daí ter condições de criar alternativas para a sua atividade profissional" (BERNARDO, 2010, p.123). Defender a despreocupação pedagógica na formação crítica e autônoma do jornalista em nome de um ensino pautado nas demandas e características do mercado, na ânsia de se introduzir o estudante, o mais rápido possível no mercado de trabalho, é tornar o aluno mercadoria, que é estimulado a formar-se como força de trabalho cada vez menos emancipado em nome da reprodução de um sistema. Nesse meio, as normas não são aquelas expressas pelas escolas de jornalismo.

> A mídia monopolizada nada tem a ver com a suposta "liberdade de informação" pretensamente assegurada pelas economias capitalistas liberais. Ao contrário: ainda que há várias corporações que controlam a "grande mídia" disputem o mercado e persigam o "furo" jornalístico, isso não é suficiente para assegurar a livre circulação das informações, e menos ainda das ideias, já que a própria concorrência entre elas é regulada pelo mercado. (LEVY, 2003, p. 390).

Patterson (2013) endossa Bourdieu (1997) ao diagnosticar que o jornalista, no modo como é formado, apresenta déficit de conhecimento e reproduz conceitos e conhecimentos no âmbito da própria profissão. Uma das causas desse déficit, segundo Patterson (2013), se dá pela formação que recebe das universidades, já que nos Estados Unidos, os profissionais são treinados nas técnicas de entrevista e redação, mas não se aprofundam em algum conhecimento. "É preciso que o jornalista pense os processos comunicacionais e jornalísticos, procurando desnaturalizar as rotinas jornalísticas e tornar sua prática profissional mais reflexiva" (GROHMANN; AVANZA, 2014, p. 5). Genro Filho (1987) endossa o discurso do pesquisador estadunidense ao constatar que

> [...] até certo ponto, é inevitável que a teorização espontânea dos homens "práticos", quando refletem sobre questões sociais baseados na sua própria experiência, adquira contornos funcionalistas. O espírito "pragmático" da grande maioria dos jornalistas, em parte devido à defasagem do acúmulo teórico em relação ao desenvolvimento das "técnicas jornalísticas" e, em parte, devido ao caráter insolente e prosaico que emana naturalmente da atividade (produzindo nos jornalistas uma consciência correspondente), não poderia gerar uma outra forma de teorização. Mesmo quando pretendem apenas relatar sua experiência pessoal como profissionais ou elaborar "manuais práticos" da disciplina. (GENRO FILHO, 1987, p. 18).

O jornalismo baseado no conhecimento, segundo Patterson (2013), exige mudanças nas práticas e na formação dos jornalistas e, para isso, é imprescindível repensar o ensino de Jornalismo e sua relação com o mercado de trabalho.

> Robert E. Park acaba definindo o conhecimento produzido pelo jornalismo com um mero reflexo empírico e necessariamente acrítico, cuja função é somente integrar os indivíduos no "status quo", situá-lo e adaptá-lo na organicidade social vigente. O

> jornalismo teria, assim, uma função estritamente "positiva" em relação à sociedade civil burguesa, tomada esta como referência universal. Da mesma maneira que ele toma a noção de William James sobre o "conhecimento de trato" como um gênero de saber através do qual o indivíduo reproduz a si mesmo e ao sistema, ele supõe que o jornalismo é uma forma de conhecimento que realiza socialmente as mesmas funções. Nota-se, claramente, que o conceito de conhecimento, tanto num caso como no outro, está limitado ao seu sentido vulgar de "reflexo" subjetivo de uma relação meramente operacional com o mundo, de uma intervenção estritamente manipulatória. (GENRO FILHO, 1987, p. 30-1).

Sobre esse aspecto, a explosão e consolidação dos cursos privados de Jornalismo, introduzem uma ruptura no ensino. Segundo Bernardo (2010), as Instituições de Ensino Superior privadas preocupam-se em acompanhar as mudanças da dinâmica tecnológicas, investindo em infraestrutura e nas novas máquinas e tecnologias, como os *softwares* essenciais à editoração, equipamentos para ilha de edição digital, computadores, equipamentos para produção midiática, entre tantas outras. "A formação teórica superficial é posta de lado definitivamente, direcionando quase todas as atividades de ensino às técnicas da profissão, demonstrando assim, que estão preocupadas com a absorção desse profissional pelo Mercado de Trabalho" (BERNARDO, 2010, p.111). A maior formadora profissional de jornalistas, o projeto de universidade privada no Brasil, em sua maioria, para a formação em comunicação, compromete-se a fazer dos seus espaços uma mímese do mercado, preparando o estudante à dinâmica do setor produtivo.

> No processo de recrutamento são escolhidas as pessoas que pelas diversas formas demonstram identificação com a empresa, sua linha editorial e ideológica. Isso não implica que não tentem se empregar em empresa jornalistas que não tenham nenhuma identificação com as orientações e linhas do veículo, e que lá procurem trabalho por necessidade, ocupação adicional ou mesmo por interesse nas 'brechas'. (MARCONDES FILHO, 1984, p. 20).

Em síntese, o ensino de Jornalismo completará 70 anos, e apesar disso, os cursos de comunicação ainda apresentam dificuldades e enfrentam problemas básicos.

> [...] ainda temos um corpo docente pouco titulado, sem muita preocupação com a produção científica, discutindo minimamente as estruturas curriculares e, muitas vezes, reféns das exigências do Mercado Profissional no que tange ao conteúdo de suas disciplinas, adaptando-as ao que abrange a expectativa dos veículos de comunicação com relação à formação do jornalista. Mesmo tentando formar o profissional-modelo, esperado por esse Mercado, este último não se satisfaz com o ensino de jornalismo como está hoje estruturado. (...) Isso pode ser facilmente explicado se analisarmos a seguinte postura por parte da imprensa capitalista: o ensino superior que se posiciona dessa forma é o que já desistiu de colaborar com a inteligência do país. É de fato um formador de mão-de-obra para o capital e, este como se efetiva com competência e agilidade nas alternativas para aumentar a mais valia, não aceitará que o ensino superior forme adequadamente os seus trabalhadores. Estes, bem formados, serão os primeiros que os criticarão e se forem mal formados, exigirão investimento em treinamentos para o desenvolvimento de suas capacidades de operar os caros instrumentos do capital. (BERNARDO, 2010, p.112).

O que se tenta mostrar, a partir da visão de especialistas, estudiosos e do presente trabalho é que, com o passar dos tempos, o ensino e o mercado se distanciaram da "essência jornalística": o primeiro se adequou ao segundo, pois do contrário não formaria profissionais "adequados" ao perfil exigido[37], e o setor produtivo tem na profissão um instrumento para alcançar lucro. "O acúmulo de capital dita às regras num processo de mercantilização do ensino" (BERNARDO, 2010, p.112).

A preocupação em "adequar" jornalistas ao mercado já na universidade, no entanto, pode ter motivação na recente crise pela qual a profissão passa. O número de escolas de jornalismo tem uma trajetória crescente desde a criação da primeira delas, nos anos 1940. Contudo, o mercado nos últimos anos tem se caracterizado por um encolhimento notável.

> Em 2009, segundo declarações do executivo-chefe de um dos maiores grupos de jornais dos Estados Unidos, 19 dos 50 maiores jornais daquele país estavam perdendo dinheiro [...]. Os jornalistas também estão sendo ameaçados. Em 2007, redações norte-americanas já haviam demitido cerca de 2.400 jornalistas, o que representa uma redução de 4,4% com relação ao ano anterior, segundo dados apresentados em 2008 pela American Society for Newspapers Editors, número que provavelmente se agravaria no ano seguinte por conta da crise financeira [...]. (PEREIRA; ADGHIRNI, 2011).

Segundo dados divulgados pelo ENADE em 2012, havia no país aproximadamente 13 mil estudantes concluindo o curso de jornalismo, nas 272 escolas de comunicação, naquele ano. Em 2013, mais de 1200 jornalistas foram demitidos das redações as quais pertenciam, assinalando uma clara crise de seus modelos de negócios. Em 2014, as notícias não assinalavam para uma melhora no contexto do jornalismo. Em março daquele ano, segundo artigo publicado no Observatório da Imprensa por Lívia de Souza Vieira, o jornal O Globo demitiu 5 profissionais, entre os quais editores experientes. Em agosto, o portal Terra despediu outros 100 jornalistas, "o que representou a quase extinção da redação em Porto Alegre" (VIEIRA, 2014). O Grupo RBS demitiu 130 profissionais em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, e em outubro a ESPN dispensou 10 jornalistas. No mês seguinte, o Lance! demitiu 30 jornalistas, o Grupo Paranaense de Comunicação dispensou 5, e na Folha de S. Paulo, no mesmo mês, 13 jornalistas foram demitidos, entre os quais "profissionais com décadas de casa, como Eliane Cantanhêde e Fernando Rodrigues" (VIEIRA, 2014).

Esses dados diagnosticam a crise nos modelos consagrados de negócio e prenunciam, cada vez mais, o movimento decrescente do mercado. Apenas o meio digital tem se mostrado

[37] Vale ressaltar que os proprietários de empresas jornalísticas sempre foram desfavoráveis à obrigatoriedade do diploma - salvo raríssimos empresários preocupados com o jornalismo - bem como se posicionam contrários a regulamentação da mídia - importantíssimo para a consolidação do jornalismo enquanto mantenedor do interesse público e não interesse do público -, sob a égide do mesmo argumento: liberdade de expressão.

fortalecido, em detrimento de todos os demais. As Instituições de Ensino Superior têm o desafio de formar profissionais para atuarem nesse cenário instável e frágil.

Segundo Marcondes Filho (2002) o investimento intelectual no jornalista é a melhor estratégia que os donos de jornais e escolas podem adotar a longo prazo. Isso lhes garantiria "um aumento da qualidade e da formação do profissional, tornaria o trabalho jornalístico desses profissionais mais respeitado [...], consolidaria os bons profissionais no mercado e teria como resultado uma melhora na qualidade das notícias" (MARCONDES FILHO, 2002, p. 66). Contudo, o autor adverte que não adianta insistir na formação intelectual se esta não é acompanhada, de perto, da prática no saber pensar. Somando-se a isso, os profissionais que ingressam na profissão, no século XXI, encontram um cenário com dupla perplexidade: por um lado, defrontam-se com um campo profissional mutante, movediço, incerto "tanto do ponto de vista da própria identidade do jornalismo quanto das possibilidades futuras de uma 'profissão que não existe'" (MARCONDES FILHO, 2002, p. 54); de outro lado confrontam suas próprias perplexidades ao buscar na profissão um ideal e não poder realizá-lo, ao aspirarem um jornalismo mais reconhecido e não tolerarem segui-lo, permanecer na sua atuação profissional.

> Acresce-se o fato de ser esse "cemitério de carreiras abortadas" um território onde reina o frenesi da comunicação com o mundo, a instabilidade permanente de quem trata com as notícias, a eterna falta de tempo e, não raro, de competência, o que torna jornalistas frequentemente superficiais e incapazes de um tratamento mais denso das matérias cotidianas. E sua desinformação se torna ainda mais flagrante pelo fato de terem de expô-la publicamente todos os dias, pronunciado juízos, externalizando impressões, transmitindo dados duvidosos, questionáveis ou simplesmente sem fundamentos. (MARCONDES FILHO, 2002, p. 54-5).

O caminho para a redenção constrói-se a partir do realinhamento e da revolução do próprio Jornalismo, que perdeu suas dimensões e delimitações no mundo. A reforma, no entanto, que tende a se manifestar dialeticamente, pode ser idealizada no campo das pretensões educacionais, do ensino da profissão.

6 POR UM OUTRO JORNALISMO: AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MEC

As primeiras Diretrizes Curriculares da área de Comunicação Social (DCN) e suas habilitações nasceram, como revelado anteriormente, da necessidade do preenchimento das lacunas deixadas pelo Currículo Mínimo, a partir da resolução CNE/CES 16 de 2002, juntamente com os Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1.363/2001. Como já se esperava, as habilitações não ganharam prestígio e autonomia necessários e ainda fazem parte, na DCN de 2002, do leque dos cursos "subordinados" à Comunicação Social. Os objetivos fundamentais do documento são orientar a formulação do projeto pedagógico do curso, indicando os caminhos para que cada Instituição de Ensino Superior mantenha-se relacionada ao projeto nacional de formação de comunicadores, e flexibilizar a estrutura dos cursos visando atender a "variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 16).

O documento, ademais, dá abertura para a inserção de mais cursos no "leque" da Comunicação Social, ao manifestar que, além das habilitações consagradas, outras poderiam fazer parte da área: "Cursos de graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 16).

As Diretrizes Curriculares (2002) não dispõem, diferentemente dos Currículos Mínimos, sobre as disciplinas e saberes teóricos e práticos que deverão permear o curso em Comunicação Social, mas propõem qual deve ser o "perfil" do aluno para que curse qualquer uma das habilitações e, a partir dele, as universidades deveriam eleger os melhores conteúdos para preencherem suas grades.

Como ponto de partida, o documento menciona qual é o "Perfil do Formando" de comunicação, dividindo-o em outros dois subtópicos: "Perfil Comum", no qual esclarece qual o perfil do "graduado" em Comunicação Social, área mais geral e abrangente, e "Perfis específicos", no qual as Diretrizes expõem quais devem ser as características do graduado, após concluir os cursos, de acordo com sua especificidade ou habilitação.

No que concerne ao Perfil Comum, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que um egresso de qualquer habilitação de um Curso em Comunicação deve se caracterizar por: capacidade de produção, criação, distribuição, recepção e capacidade de crítica às mídias,

às práticas profissionais e sociais relacionadas à comunicação; habilidade em refletir a variedade e mutabilidade das demandas sociais e profissionais, adequando-se à complexidade de seu tempo; visão integradora e horizontalizada, "genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 16); fazer uso, de maneira crítica, do instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, tornando-se um profissional que se posicione de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, "sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida e sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 16-7). O texto, ao considerar o perfil do comunicador, preocupa-se em demonstrar a importância das generalidades da comunicação em um curso, e a necessidade de se formar, antes de habilitados, comunicadores éticos e emancipados, com um posicionamento crítico perante às contradições da profissão e da sociedade. Diferentemente do que era apontado nos Currículos Mínimos, e embora não tenha extinto a profissão, que segundo Lage (1999) nem existe, as DCN de 2002 propõem uma nova reflexão acerca do papel dos comunicadores e da comunicação na universidade e fora dela, apesar do caráter pouco específico da legislação.

Já na seção "Perfis Específicos", o documento mantém a referência básica às habilitações estabelecidas - Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Radialismo, Editoração e Cinema - e assinala que novas ênfases específicas podem ser criadas em cada uma das habilitações apresentadas, e mais que isso, novas habilitações pertinentes ao campo da comunicação podem ser estruturadas. Isso demonstra um controle diferente de análise das habilitações e Ênfases daquele proposto pelo CIESPAL, que não estabelecia a possibilidade de criação e estruturação de novas habilitações, justamente para controlar os ditames das profissões. Aceitar novas condições e percepções assinala o caráter flexível, em um ambiente democrático, das novas diretrizes.

As DCN ainda estabelecem os Perfis Específicos para cada habilitação da comunicação. Como o presente trabalho objetiva tecer considerações apenas para os cursos de jornalismo, somente o perfil do egresso nessa atividade profissional será levado em conta. Segundo o documento, o jornalista graduado caracteriza-se por: produzir informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do presente; exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais; disseminar a informação de modo a qualificar o senso comum; exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface. Cabe salientar que as caracterizações expostas no documento são

gerais e pouco precisas, imputando a Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de adotar a melhor estratégia pedagógica para se formar profissionais com as características mencionadas.

> Essa flexibilidade a que se refere o texto das Diretrizes também é preocupante, uma vez que, acredita-se no fato de que, apesar dessa maior liberdade na elaboração dos currículos significar um avanço para a educação brasileira, poderá ser utilizada com abuso do direito de interpretação, além de poder cultivar corporativismos locais (com relação a privilégios das empresas onde o curso está inserido) e de categorias profissionais (BERNARDO, 2010, p. 134)

As "Competências e Habilidades", expostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, também comportam os dois níveis de organização ao tratá-las no nível geral - comunicadores - e específico - habilitação em jornalismo. Os comunicadores devem, entre competências e habilidades: assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias e usar tais conceitos e teorias nas análises críticas da realidade; posicionar-se de maneira ético-político; dominar as linguagens usadas o processo de comunicação, "nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e das técnica; experimentar e inovar no uso destas linguagens; refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação; ter competência no uso da língua nacional [...]" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 19-20).

Já os jornalistas devem prezar, dentre competências e habilidades, a noção de:

> registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens; interpretar, explicar e contextualizar informações; investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados; formular pautas e planejar coberturas jornalísticas; formular questões e conduzir entrevistas; relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza; trabalhar em equipe com profissionais da área; compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística; desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação; avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos; compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade; buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania; dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação; cominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidade tecnológicas de comunicação (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 20).

As disposições do item "Competências e Habilidades" tendem a estabelecer noções e direcionar as Instituições de Ensino Superior a fim de que seus currículos e Projetos pedagógicos abarquem conhecimentos e a prática necessários para que o egresso tenha instrumentos para se formar enquanto profissional e sujeito crítico. A dúvida, no entanto, se faz necessária já que se imputa a autonomia profissional ao projeto definido nas universidades privadas e públicas.

> As DCN para o Curso de Comunicação Social dão ao jornalista funções que o caracterizam, mas que, no entanto, figuram como contradições inerentes ao processo de produção da notícia, tal como se configura para a imprensa capitalista atualmente. As Diretrizes dizem que o profissional formado pelo curso de Comunicação na habilitação em jornalismo seja capaz de produzir informações referentes aos fatos. Como já pudemos analisar, o jornalista, diante da imprensa como está configurada, não produz a informação, mas sim a reproduz, uma vez que é porta-voz de um discurso dos interesses das classes dominantes. Diante desse fato, a questão é a de como exercer a objetividade se não é ele o produtor da informação, mas sim o seu reprodutor. (BERNARDO, 2010, p. 133).

As Diretrizes Curriculares para o curso de comunicação não apresentam os conteúdos curriculares necessários para a formação das escolas de jornalismo, diferentemente dos Currículos Mínimos. As DCN (2002) entendem que o papel da orientação dos objetivos é mais eficaz do que a determinação de homogeneização dos cursos de Comunicação Social. As IES, por conseguinte, devem estruturar as habilitações livremente e elencar seus currículos plenos "tendo como referência os objetivos e perfis comum e específicos anteriormente definidos" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 23). Por esse motivo, no item "Conteúdos Curriculares", divido em "Conteúdos Básicos" - relativos à formação geral da área, devendo atravessar a formação em todas as habilitações - e "Conteúdos Específicos - relacionados aos conhecimentos e práticas específicos de cada habilitação -, as DCN (2002) são demasiadamente amplas, e pouco específicas. A título de exemplo, os conhecimentos específicos são definidos pelos colegiados dos cursos,

> tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica. Cada habilitação, correspondendo a recortes dentro do campo geral da Comunicação, organiza conhecimentos e práticas profissionais, aborda questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas. (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 23-4).

Ainda com relação à estruturação dos currículos, as Diretrizes Curriculares manifestam que o curso de Comunicação Social pode ser oferecido por créditos, desde que se dê extrema atenção a uma sequência equilibrada de conteúdos curriculares - o que a maioria dos cursos têm dificuldades em proceder - e acompanhamento planejado da formação. "Na oferta seriada importa considerar, além de uma sequência harmônica e lógica, a flexibilidade de caminhos alternativos" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 24). É importante salientar que a os objetivos e as proposições expostas nas DCN são mais complexas e democráticas do que as expostas nos currículos mínimos, mas "peca" pela generalidade em mais um item imprescindível, como o que estabelece a estrutura do curso. O documento ainda manifesta quais as características e naturezas dos estágios e atividades complementares permitidos, e determina que "o número máximo de horas dedicadas a esse tipo de atividades não pode ultrapassar 20%

do total do curso, não incluídas nessa porcentagem de 20% as horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (ou Projetos Experimentais)" (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 24).

O "espírito de liberdade" do texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Comunicação Social de 2002 traz "resultados bastante graves para a qualidade do ensino de comunicação, seja qual for a habilitação oferecida" (BERNARDO, 2010, p. 132). Segundo a pesquisadora, as Instituições de Ensino Superior privadas gradativamente aumentaram sua carga horária no Perfil Comum, de conteúdo teórico, a fim de diminuir custos com docentes e laboratórios. "O que resta para a prática laboratorial é totalmente desvinculado da teoria" (BERNARDO, 2010, p. 132).

> As Instituições de Ensino Superior Públicas, sem tradição no saber profissional e sem investimentos em laboratórios têm como prioridade a formação teórica. Já as Instituições de Ensino Superior Particulares, na sua grande maioria, apesar de terem uma tradição mais voltada para a técnica, com valorização das práticas laboratoriais, estão tendendo a aumentar a carga horária do Perfil Comum, de conteúdo teórico, para diminuir custos com docentes e laboratórios. O que resta para a prática laboratorial é totalmente desvinculado da teoria. Nesse contexto do ensino particular ou público, nascem os futuros jornalistas, frutos de uma educação capitalista, subordinada às influências diretas da demanda do mercado de trabalho e de seus interesses econômicos e políticos. [...] um mercado criado pelos interesses da burguesia, sobretudo, na comunicação, no qual, os veículos de comunicação estão concentrados nas mãos de poucos e, portanto, defendem seus interesses. Se de um lado o Perfil Comum não forma profissional algum, ao Perfil Específico é reservado, pela maioria das matrizes curriculares, um espaço muito pequeno e, como já dito anteriormente, totalmente desarticulado da teoria. (BERNARDO, 2010, p. 135)

Para ilustrar, ainda mais, as consequências das DCN (2002), Meditsch (2007) menciona, além do deslocamento da teoria com a prática, o deslocamento da pós-graduação em relação aos objetivos da graduação, que traz como consequência a ausência de áreas de concentração e linhas de pesquisa em jornalismo e na "rejeição ao caráter aplicado das disciplinas, como se viu no debate interno à área acadêmica de comunicação sobre a reclassificação das áreas de conhecimento, proposta pelo CNPq em 2005" (MEDITSCH, 2007, p. 49).

> Esta tendência é agravada por uma crescente conjunção de interesses dessa perspectiva acadêmica dominante na área com a intenção de barateamento da universidade. Porque o jornalismo e seu ensino (assim como a universidade como um todo) são colocados à prova também pelo que uma escritora francesa chamou de "o horror econômico"[38], a quem interessa este barateamento de um e de outro e que se caracteriza por alguns aspectos: a produtividade em função de resultado econômico imediato (marketing, barateamento), a desregulamentação e a desregulação, a desarticulação reforçada pela ausência do interesse público como referência e a supressão pelo interesse do capital de direitos, garantias e de progressos já alcançados. (MEDITSCH, 2007, p. 49-50).

[38] FORRESTER, Viviane. O horror econômico. São Paulo: Unesp, 1997.

A tendência das prerrogativas econômicas guiarem a educação superior surpreende Meditsch (2007). O pesquisador assinala a surpresa na confluência de interesses entre esse capital e setores das ciências humanas representadas na universidade e justifica-se: "surpreendente porque são as ciências humanas que fazem uma crítica mais bem estruturada da dominação da sociedade contemporânea" (MEDITSCH, 2007, p. 50). No que concerne o jornalismo, vale relembrarmos Genro Filho (1987), que elucida a relação entre a profissão e o capital, que mantém e estrutura a atividade profissional:

> o filho mais legítimo desse casamento entre o novo tecido universal das relações sociais produzido pelo advento do capitalismo e os meios industriais de difundir informações, isto é, o produto mais típico desse consórcio histórico, não é reconhecido em sua relativa autonomia e indiscutível grandeza. De um lado, ele é visto apenas como instrumento particular da dominação burguesa, como linguagem do engodo, da manipulação e da consciência alienada. Ou simplesmente como correia de transmissão dos "aparelhos ideológicos de Estado", como mediação servil e anódina do poder de uma classe, sem qualquer potencial para uma autêntica apropriação simbólica da realidade. De outro lado, estão as visões meramente descritivas ou mesmo apologéticas - tipicamente funcionalistas - em geral suavemente coloridas com as tintas do liberalismo: a atividade jornalística como "crítica responsável" baseada na simples divulgação objetiva dos fatos, uma "função social" voltada para "o aperfeiçoamento das instituições democráticas". (GENRO FILHO, 1987, p.16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) ainda norteiam o ensino no país. Contudo, após inúmeras discussões sobre a DCN (2002) e a constatação da fragilidade dos cursos de Jornalismo, como apontam Marques de Melo (2005), Meditsch (2007), iniciaram a discussão para uma nova diretriz curricular, que se concretizará em 2009, e será aprovada em 2013 pelo MEC. Antes da nova discussão, a Unesco, que historicamente se relaciona com o ensino em Jornalismo desde o CIESPAL, lançou em 2005 uma cartilha intitulada: "Modelo curricular da Unesco para o ensino do jornalismo". Segundo as DCN (2009), a Unesco revisou o equívoco histórico e reconheceu a importância do jornalismo "para o desenvolvimento das nações e a consolidação das democracias, ao recomendar curso com foco específico e não mais atrelado a outras áreas da comunicação" (BRASIL, DCN 2009, p. 13). Esse trabalho tinha como objetivo traçar um modelo viável de currículo, a partir de uma equipe de quatro especialistas da Unesco, que contou com o auxílio de mais de 20 professores de jornalismo de países em desenvolvimento e/ou democracias emergentes.

> O documento [...] continha uma lista de disciplinas tanto para os níveis de graduação quanto para a pós-graduação, uma breve descrição de cada curso e um esboço das competências fundamentais do jornalismo. Em seguida, outro grupo de instrutores de jornalismo, também com experiência de trabalho em países em desenvolvimento e/ou democracias emergentes, foi selecionado criteriosamente em países da África, Ásia, Europa, Oriente Médio e Américas do Norte e do Sul, para escrever o programa das 17 disciplinas fundamentais. O documento foi então avaliado durante a segunda reunião consultiva com especialistas em Paris, na sede da UNESCO, ocasião em que determinado número de programas de disciplinas foi escolhido para completar o

> documento apresentado durante o 1º Congresso Mundial de Ensino de Jornalismo, em junho de 2007, em Cingapura. (UNESCO, 2010, p. 6).

As Diretrizes Curriculares de 2009 salientam que o "relatório" da Unesco é proposto e divulgado no contexto de uma série de acontecimentos que sinalizam a retomada do estudo específico do Jornalismo.

> A partir do ano 2000, foram criadas novas revistas acadêmicas em língua inglesa, com circulação internacional, como Journalism: Theory, Practice and Criticism, Journalism Studies e Journalism Practice, e as principais associações internacionais de pesquisadores da comunicação, como a International Communication Association - ICA e a International Association for Media and Communication Research - IAMCR, criaram sessões próprias para debater o Jornalismo. Países europeus que por muito tempo relutaram em criar Escolas de Jornalismo em suas universidades, como Itália e Grã- Bretanha, revisaram esta posição a partir dos anos 90. No Brasil, com uma das mais antigas e sólidas tradições teóricas no campo, este movimento foi acompanhado pelo lançamento de um Programa de Qualidade do Ensino de Jornalismo no âmbito da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), que congrega as entidades sindicais; pela criação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor), que congrega os acadêmicos; e também do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), que congrega os docentes. No âmbito destas entidades e das instituições de educação superior, surgiram novas revistas (como Brazilian Journalism Research, Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, PJ:BR – Jornalismo Brasileiro, Estudos em Jornalismo e Mídia; Pauta Geral, etc) e voltou a ser valorizado o estudo de questões específicas do jornalismo na pós-graduação, com a criação de grupos e linhas de pesquisa especializadas em programas consolidados e o ressurgimento de um programa stricto sensu especializado em Jornalismo, que havia desaparecido do panorama brasileiro em anos passados. (BRASIL, DCN 2009, p. 8-9).

Os estudos promovidos pela Unesco partem da criação de uma estrutura sólida da educação básica, que preza pelo equilíbrio entre as dinâmicas prática e acadêmica. Para isso, o documento analisa e propõe intervenção e alteração curricular dos cursos de jornalismo, nos níveis de graduação e pós-graduação, e reconhece que os currículos atuais estão direcionados à formação de estudantes para a prática. Os currículos "não foram concebidos para preparar os estudantes para estudos acadêmicos sobre como pessoas e organizações se comunicam por meio da mídia de massa" (UNESCO, 2010, p. 7). A análise da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura pretende intervir na formação com a finalidade de preparar os estudantes, para que se munam de criticidade a respeito da sua própria atividade profissional ou sobre a atividade de outros jornalistas. O modelo proposto recusa o ensino geral - Comunicação social - e manifesta a intenção de se separar as disciplinas, conforme a especificidade de cada.

> Um modelo curricular para o ensino do jornalismo deve incluir unidades denominadas por nós de "fundamentos do jornalismo", concebidas com o objetivo de fornecer pré-requisitos intelectuais e profissionais aos estudantes. Alguns desses fundamentos são: capacidade de pensar criticamente, integrando habilidades de compreensão, análise, síntese e avaliação de conteúdos pouco familiares, e uma compreensão básica do conceito de evidência e dos métodos de pesquisa e apuração

> jornalística; capacidade de redigir com clareza e coerência, utilizando os métodos narrativo, descritivo e analítico; Conhecimento de instituições nacionais e internacionais dos campos político, econômico, cultural, religioso e social; Conhecimento de questões da atualidade e noções gerais de história e geografia. (UNESCO, 2010, p. 8).

O documento contribui para a reflexão sobre alguns pontos relevantes, que nenhum Currículo Mínimo, ou mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) trazem para a discussão sobre o ensino em Jornalismo. A começar pela constatação de que o ponto fraco do ensino do Jornalismo é resultado da incapacidade das IES de reconhecer em que grau o ensino das disciplinas nas escolas de jornalismo constitui os fundamentos da prática (UNESCO, 2010). Os alunos, em contrapartida, também precisam conhecer e receber formação sobre as técnicas da profissão e o "uso de equipamentos sob a direção de profissionais competentes. Estes [...] devem ser profissionais respeitados - e remunerados apropriadamente-, membros do quadro de docentes da instituição" (UNESCO, 2010, p. 8).

As escolas de jornalismo devem, segundo a Unesco (2010), estabelecer parcerias com organizações de mídias locais. Essas parcerias podem, dentre atividades possíveis, prezar pela realização de seminários práticos conduzidos por jornalistas, na organização de intercâmbios e em projetos conjuntos. Além disso, as IES podem também preparar seminários a serem ministrados nas empresas de comunicação visando oferecer aos alunos contato com a tecnologia e serviços de informação aos quais não têm acesso nas escolas. Cabe lembrarmos, que o documento, embora critique a natureza prática dos cursos, não expõe a necessidade do da universidade e dos alunos, como uma forma de valorização acadêmica, de criticar a produção a fim de melhorá-la, conforme os tempos e as perspectivas para um fazer profissional ético, emancipatório, e com compromisso social que as escolas tanto reiteram. Entroniza-se, no entanto, o papel das empresas jornalísticas como único caminho viável para evitar o distanciamento entre mercado e universidade, como se esta fosse a única responsável e capaz de realizar o processo de aproximação daquela. A Unesco (2010) imputa à universidade o movimento das mudanças necessárias para a reaproximação entre a prática e o ensino e atribui às IES o papel de reprodução, tanto das formas de produção quanto dos valores hegemônicos das empresas.

A despeito da contradição exposta, o documento faz proposição interessante que pode ser adotada na universidade, no nível das parcerias mencionadas. As empresas midiáticas deveriam ser encorajadas, de um lado, a dar condições de tempo a fim de que os jornalistas melhorem e lapidem sua formação, frequentando um curso universitário, e, de outro lado, oferecer aos professores de jornalismo a oportunidade de reciclarem suas competências

profissionais. Na proposição de modelo para uma nova universidade, Buarque (2003) e Ribeiro (1969) já mencionam a necessidade da atualização constante dos egressos, ou seja, a universidade deve se reconfigurar como uma instituição social atualizada que acompanhará os egressos por toda vida profissional, propondo melhoramento da competência - por meio de cursos, ou outras formas de intervenção intelectual - prezando pelos aspectos fundamentais da profissão. Os professores, no modelo proposto pela Unesco também teriam a oportunidade de reciclar suas competências por meio da parceria entre empresas jornalísticas e o ensino em Jornalismo.

De maneira geral, o documento estabelece que o modelo curricular para ensino do jornalismo deve incluir o que chamam de "fundamentos do jornalismo", "concebidas com o objetivo de fornecer pré-requisitos intelectuais e profissionais aos estudantes" (UNESCO, 2010, p. 9). Alguns desses fundamentos citados são:

> capacidade de pensar criticamente, integrando habilidades de compreensão, análise, síntese e avaliação de conteúdos pouco familiares, e uma compreensão básica do conceito de evidência e dos métodos de pesquisa e apuração jornalística; capacidade de redigir com clareza e coerência, utilizando os métodos narrativo, descritivo e analítico; conhecimento de instituições nacionais e internacionais dos campos político, econômico, cultural, religioso e social; conhecimento de questões da atualidade e noções gerais de história e geografia. (UNESCO, 2010, p. 9).

O modelo curricular proposto reflete os princípios que guiaram o trabalho da comissão formada pela Unesco. O primeiro deles ressalta a a redação e a cobertura jornalística; o segundo princípio "prima pela organização da arquitetura do curso, a fim de que não sejam marginalizadas as disciplinas voltadas para os conteúdos teóricos e ao desenvolvimento intelectual" (UNESCO, 2010, p. 9)

> o objetivo é formar jornalistas que disponham de um leque de competências exigidas pela profissão e que, além disso, contem com saberes e capacidade de reflexão de que precisam, como o substrato da cobertura jornalística e a análise exigida em qualquer ramo do jornalismo. A filosofia que orienta a formação de jornalistas e que se reflete no modelo curricular que propomos enfatiza o desenvolvimento intelectual e as competências necessárias para a cobertura e a apuração jornalística e a redação de matérias, ao invés de uma subespecialização nos diversos tipos de mídia. (UNESCO, 2010, p. 10)

Segundo a Unesco (2010), há três categorias de disciplinas que respondem aos três eixos: prática profissional, estudos do jornalismo e Humanidades e Ciências. A intenção da entidade é inscrever as três categorias de disciplinas nos cursos de jornalismo, de modo a equilibrá-los segundo necessidades da formação, e conforme a duração dos cursos. Para um curso de três anos em jornalismo, a distribuição das disciplinas seria feita da seguinte forma: no primeiro ano, 20% das aulas devem ser dedicadas à prática profissional, 10% aos estudos

de jornalismo, e 70% às aulas de Humanidades e Ciências. Já no segundo ano, os percentuais para cada eixo seriam de 40% para prática profissional, 20% para os estudos de jornalismo e 40% para Humanidades e Ciências. No terceiro ano, haveria a predominância do primeiro eixo, que ocuparia 80% dos créditos totais do ano e 20% em Humanidades e Ciências. No total, em um curso de três anos para o bacharelado em jornalismo, o estudante teria 47% da carga horária total dedicados à prática profissional, 10% para os estudos de jornalismo e 43% para Humanidades e Ciências.

> Sublinhamos que esses números são apenas estimativos. Os créditos concedidos para cada disciplina devem ser calculados de acordo com o sistema empregado por cada instituição de ensino, assim como o número de disciplinas que os estudantes devem cursar em cada ano. Sob uma perspectiva um pouco diferente, a distribuição do bacharelado de três anos pode ser calculada desta forma: 40% de prática profissional, 10% de estudos de jornalismo e 50% de humanidades e ciências. Cada universidade deve decidir se especifica quais disciplinas dos cursos de humanidades e ciências – individuais ou em blocos – devem ser obrigatórias, recomendadas ou permitidas para alunos de jornalismo. Isso dependerá, dentre outras questões, do nível de formação alcançado pelos estudantes durante o ensino médio e por meio das matérias disponíveis na universidade. (UNESCO, 2010, p. 10-1).

Não nos cabe aprofundar, ainda mais, nas ideias da Unesco, afinal a proposta tem caráter universal, para a formação de jornalistas no mundo emergente. Alguns pontos interessantes podem ser agregados às propostas brasileiras de currículo, mas instituí-los seria demonstrar fragilidade em adotar estratégias e adequações pedagógicas próprias, para assim consolidar não só uma prática profissional ética, mas um campo de pesquisa para o jornalismo. Para a produção de currículos nas democracias em desenvolvimento, a Unesco (2010) propõe às seguintes estratégias:

a. Para cursos de graduação com duração de três anos
    i. Primeiro ano
        1. Primeiro Semestre: esse semestre deve se dedicar aos fundamentos do jornalismo, distribuídos nas seguintes unidades: **Redação** (com a inclusão da gramática e sintaxe, da narrativa e de métodos descritivos e explicativos); **Lógica, evidência e pesquisa** (desenvolvimento do pensamento crítico); I**nstituições nacionais e internacionais** (compreensão básica do sistema de governo, da Constituição, do sistema judiciário, do processo político, da organização econômica, social e cultural do próprio país e as relações com outros países, bem como a posição ocupada pelo jornalismo na arquitetura da democracia daquele país); **Conhecimentos gerais** (conhecimento básico da história e da geografia nacional e internacional e uma introdução a questões sociais

contemporâneas e outras de importância para os jornalistas, incluindo gênero, diversidade cultural, religião, classes sociais, conflito, pobreza, questões ligadas ao desenvolvimento e à saúde pública, com a utilização de técnicas analíticas e críticas sobre a cobertura jornalística de tais assuntos); **Disciplinas de humanidades/ciências.** (UNESCO, 2010, p. 12)

2. Segundo Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 1): notícias e reportagens básicas; Legislação da comunicação; Disciplinas de humanidades/ciências

ii. Segundo ano

1. Primeiro Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 2): jornalismo em profundidade; Radiojornalismo e telejornalismo; Ética do jornalismo; Disciplinas de humanidades/ciências
2. Segundo Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 2): continuação; Jornalismo para internet, multimídia e tecnologias digitais; Mídia e sociedade ; Disciplinas de humanidades/ciências.

É importante destacar, nesse intento, que a proposição dá a devida importância às novas mídias e tecnologias ao inserir um espaço de destaque para a análise da Mídia e sociedade, no ambiente contemporâneo, bem como o estudo e prática de Jornalismo para internet, multumídia e tecnologias digitais. Vale lembrar que as mudanças de paradigmas causam dificuldade na adaptação das universidades, que não conseguem acompanhar o volume de informação, tecnologia e de investimentos necessários para se colocar em prática um ensino de qualidade para as novas mídias. Além disso, é nesse momento, entre o segundo e terceiro ano que a Unesco (2010) propõe o Estágio Supervisionado aos alunos, que deve ter duração mínima de um mês, em qualquer organização do setor produtivo.

iii. Terceiro Ano

1. Primeiro semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 3): Jornalismo especializado. Os estudantes se especializarão em um tema escolhido entre os oferecidos pela instituição (Jornal-laboratório ou Oficina Audiovisual). O módulo 3 (em sua forma ideal) integra os conhecimentos básicos de um curso universitário de jornalismo. Os cursos devem corresponder aos ramos do jornalismo e, se possível, à especialização em humanidades/ciências escolhida pelo estudante.

Também é possível oferecer matérias optativas de módulo 3 com duração de um semestre.

2. Segundo Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 3): continuação; Projeto de conclusão de curso; Disciplina optativa de jornalismo; Disciplinas de humanidades/ciências

b. Para cursos de graduação com duração de quatro anos

i. Primeiro ano

1. Primeiro Semestre: • Fundamentos do jornalismo, com as seguintes unidades: Redação (com a inclusão da gramática e sintaxe, da narrativa e de métodos descritivos e explicativos) Lógica, evidência e pesquisa (desenvolvimento do pensamento crítico) Instituições nacionais e internacionais (compreensão básica do sistema de governo, da Constituição, do sistema judiciário, do processo político, da organização econômica, social e cultural do próprio país e as relações com outros países). Conhecimentos gerais (conhecimento básico da história e da geografia nacional e internacional e uma introdução a questões sociais contemporâneas e outras de importância para os jornalistas – incluindo gênero, diversidade cultural, religião, classes sociais, conflito, pobreza, questões ligadas ao desenvolvimento e saúde pública, com a utilização de técnicas analíticas e críticas sobre a cobertura jornalística de tais assuntos). Disciplinas de humanidades/ciências.
2. Segundo semestre: Fundamentos do jornalismo (continuação); Disciplinas de humanidades/ciências

ii. Segundo ano

1. Primeiro Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 1): notícias e reportagens básicas; Legislação da comunicação; Disciplinas de humanidades/ciências
2. Segundo Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 1): continuação; Ética do jornalismo; Disciplinas de humanidades/ciências.

iii. Terceiro ano

1. Primeiro Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 2): jornalismo em profundidade; Radiojornalismo e telejornalismo; Disciplinas de humanidades/ciências

2. Segundo Semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 2): continuação; Jornalismo para internet, multimídia e tecnologias digitais; Disciplinas de humanidades/ciências

iv. Quarto ano

1. Primeiro semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 3): Jornalismo especializado Os estudantes se especializam em um assunto escolhido entre os oferecidos pela instituição. O módulo 3 (em sua forma ideal) integra os conhecimentos básicos de um curso universitário de jornalismo. Os cursos devem corresponder aos ramos do jornalismo e, se possível, à especialização em humanidades/ciências escolhida pelo estudante. Também é possível oferecer matérias optativas de módulo 3 com duração de um semestre; Mídia e sociedade Disciplina optativa de jornalismo; Disciplinas de humanidades/ciências
2. Segundo semestre: Cobertura jornalística e redação (Módulo 3): continuação; Jornal-laboratório ou Oficina de audiovisual. Projeto de conclusão de curso. Disciplina optativa de jornalismo; disciplina de humanidades/ciências.

No curso estruturado em quatro anos, o estágio supervisionado seria obrigatório entre o terceiro e quarto ano. No que concerne as matérias optativas, Unesco (2010) lista Jornalismo internacional; Jornalismo político; Cobertura jornalística de conflitos; Cobertura jornalística da pobreza; Cobertura jornalística da diversidade. Cobertura Jornalística dos movimentos sociais; Jornalismo esportivo; Jornalismo Econômico; Jornalismo cultural; Fotojornalismo; Projeto gráfico de revista, Gestão de meios de comunicação, dentre tantas outras. Curiosamente o documento estabelece a sequência didática de cada possível disciplina, bem como suas referências bibliográficas e a descrição de cada uma.

A proposta da Unesco (2010) é interessante ao propor uma ruptura clara entre o pensamento hegemônico que desvalorizava o Jornalismo, na própria instituição, ao considerar as diferenças nas estruturas universitárias e ao flexibilizar o ensino, com a preocupação em inserir as novas mídias e novos instrumentos tecnológico para os alunos do curso. Contudo, ressalta o papel da prática, em detrimento do ensino, e propõe amarras, em um projeto amplo, pouco específico, e que não se apega a qualquer embasamento pedagógico, apenas nas prerrogativas do mercado.

6.1. Pela reforma do ensino de Jornalismo: DCN de 2009

Em 2009, uma comissão de Especialistas, sob a presidência do professor José Marques de Melo, e composta por Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sérgio Mattos e Sonia Virginia Moreira, nomeada pela Portaria MEC-SESU 203/2009 atuou, de modo a mediar e propor reflexões, para a rediscussão da estruturação do ensino em Jornalismo no Brasil. A proposição para um novo ensino se desenvolveu com participação de membros da sociedade, entre empresários do setor, educadores, alunos, organizações sindicais, dirigentes de escolas, cursos e departamentos de ensino e pesquisa, advogados, religiosos, psicólogos, em audiências públicas, pesquisa e entrevistas, para a compreensão do jornalismo na sociedade e para avaliar os "impactos" positivos e negativos nas últimas diretrizes na formação de jornalistas.

A aprovação e consequente homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo, por meio da resolução CNE/CES 1/2013, reelabora o conceito de Jornalismo no Brasil ao procurar, por meio de estudo profundo, formular um "corpo próprio" para o ensino, já que "a educação dos jornalistas desafia a sociedade brasileira há mais de um século" (BRASIL, DCN 2009, p. 7). Segundo a redação do relatório, a demanda para o documento floresceu "no caldo de cultura gerado pela industrialização da imprensa" (BRASIL, DCN 2009, p. 7).

> Em tal cenário, urge clarear conceitos plurais – éticos, técnicos, estéticos – para uma nova compreensão do Jornalismo, que terá que assumir uma linguagem narrativa e uma eficácia argumentativa, no espaço público. Na medida em que esteja à atura das complexidades do mundo em que vivemos, o Jornalismo torna-se confiável para a expressão, a viabilização e a elucidação dos confrontos discursivos das ações humanas, na nova dinâmica da atualidade. [...] O jornalismo entrou no século XXI em estado de crise. [...] O estado de crise resulta da superação de tais conceitos pela realidade nova, moldada no ambiente criado pelas modernas tecnologias de difusão. (BRASIL, DCN 209, p. 5-6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram pensadas com a intenção de garantir a ampla liberdade às instituições de ensino superior para a estruturação dos cursos de jornalismo, reforçando que o Perfil do curso deverá estar de acordo com as necessidades de cada região onde estiver localizado (BERNARDO, 2010). Ou seja, é a primeira proposição para o jornalismo que reconhece a diversidade regional e a diferente demanda de cada localidade do país. Além disso, caracteriza-se pela natureza democrática, ao se propor a questionar e criticar

a própria profissão, o ensino nas IES e as organizações curriculares anteriores, e estender a discussão a várias instâncias da sociedade civil. Difere-se dos demais anteriores, ademais, ao considerar uma série de pressupostos históricos e específicos da profissão de jornalista, o que antes sempre fora desvalorizado em detrimento da posição hegemônica de encarar o Jornalismo enquanto conhecimento "funcionalista" e um curso de habilitação da área de Comunicação Social. Aliás, sobre este embate ideológico, as Diretrizes Curriculares Nacionais são categóricas ao afirmarem que "é inadequado considerar o Jornalismo como habilitação da Comunicação Social, uma vez que esta, como profissão, não existe, assim como não existe uma profissão genérica de Saúde" (BRASIL, DCN 2009, p. 9).

> O Jornalismo é uma profissão reconhecida internacionalmente, regulamentada e descrita como tal no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho. A Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo, mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões. É também uma área acadêmica que engloba diversas disciplinas específicas, como ocorre também em outras áreas das ciências aplicadas como, por exemplo, a da Saúde, que reúne em seu âmbito as profissões (e respectivas disciplinas) de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, etc. (BRASIL, DCN 2009, p. 9).

O relatório da Comissão de Especialistas reforça que a imposição do curso de Comunicação Social, como modelo único, foi extremamente prejudicial para a formação universitária da profissão.

A imposição de curso generalista como modelo único em substituição à especificidade do Jornalismo traz consequências extremamente negativas, como o desaparecimento de disciplinas imprescindíveis para a complementação da formação, como Teoria do Jornalismo, Ética, História do Jornalismo e Deontologia, fragmentando o conhecimento da área.

> Decorre daí o grave problema da ruptura entre teoria e a prática nos cursos de comunicação, falha esta que, quarenta anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada: por se voltarem inicialmente a um outro tipo de profissional, as disciplinas teóricas do currículo mínimo imposto abandonaram as referências fundamentais para a prática do jornalismo, quando não se voltaram contra elas. [...] Em decorrência, os estudantes de Jornalismo desde então têm sido forçados a uma opção dramática e pouco razoável entre negar a sua profissão, em nome do "espírito crítico", ou desprezar a teoria estudada nos cursos para se voltarem à prática, reproduzida de maneira acrítica e envergonhada. A ênfase na análise crítica da mídia, quando feita sem compromisso com o aperfeiçoamento da prática profissional, abala a confiança dos estudantes em sua vocação, destrói seus ideais e os substitui pelo cinismo. (BRASIL, DCN 2009, p. 11-12).

A denúncia dos isolamentos recíprocos entre teoria e prática, como exposto no trecho, também é uma das principais características das DCN (2009). O modelo proposto pela Unesco para os países de terceiro mundo, como modelo único, nas décadas passadas, alterou a concepção e o entendimento do campo de pesquisa, extensão e ensino do Jornalismo. Decorre daí a constatação de que o conteúdo profissional dos cursos de jornalismo foi encarado por muito tempo como "meramente técnico", totalmente desarticulado do interesse e das perspectivas teóricas, enquanto a teoria da comunicação desvinculou-se ao exercício da profissão, "focada numa crítica geral da mídia, sem compromisso com o diálogo para uma intervenção prática na mesma" (BRASIL, DCN 2009, p. 12). O relatório ainda aponta que mesmo com a extinção dos Currículos Mínimos, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, e o aparente abandono da ideia de se formar comunicadores polivalentes, as teorias não foram planejadas e colocadas nos cursos para levantar ou refletir sobre as questões suscitadas pelas habilitações profissionais específicas, o que era esperado. Ao contrário, as disciplinas teóricas ganharam autonomia em relação às práticas da comunicação, tornando-se matérias críticas da área das Ciências Humanas, e não mais da área das Ciências Sociais Aplicadas. "Em conseqüência, passou a não reconhecer legitimidade no estudo voltado ao exercício profissional, desprestigiando a prática, ridicularizando os seus valores e se isolando do mundo do jornalismo" (BRASIL, DCN 2009, p. 12).

Meditsch (2007) resume muito bem a ideia da maioria dos estudiosos do Jornalismo ao estabelecer um paralelo entre a formação específica e o distanciamento entre a prática e a teroria.

> [..] ao contrário do que indica o senso comum, é uma maior consistência na formação específica que pode gerar uma maior adaptabilidade do profissional diante das transformações e das encruzilhadas que vai encontrar no futuro. Quem consegue dominar certas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) de uma forma estruturada e coerente, é porque aprendeu a aprendê-las, e aprenderá outras, ainda que totalmente novas, com mais facilidade do que outro que tentou abarcar tudo e não se aprofundou em nada. Daí a importância dos projetos pedagógicos distinguirem a profissão (com suas funções exclusivas) das eventuais ocupações (funções compartilhadas com outras profissões) que um jornalista pode exercer em sua vida laboral e social. (MEDITSCH, 2007, p. 57).

Para tanto, os Projetos Pedagógicos, orientados pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Jornalismo, devem prezar pelas novas apreciações específicas, substituir a concepção generalista, promover o intercâmbio e a multidisciplinaridade entre teoria e prática e reconquistar ou conquistar pela primeira vez os espaços do ensino, e sobretudo, da pesquisa.

> Há também um caminho a percorrer para que as escolas sejam levadas a sério não apenas na academia, mas também no meio profissional do jornalismo: é preciso consolidar o jornalismo como disciplina de direito próprio, elevar igualmente o nível de sua prática científica, se aproximar da realidade, buscar respostas aos problemas relevantes para a profissão, projetar e construir competência profissional para o presente e o futuro, assumindo a vanguarda tecnológica, e distinguir a qualidade no jornalismo, apontando erros e alternativas pragmáticas para o seu aprimoramento. (MEDITSCH, 2007, p. 58-9).

Sobre reconhecer o jornalismo como disciplina de direito próprio (MEDISTCH, 2007), é importante acrescentar que para tal, a profissão precisa ser reconhecida, em sua complexidade, no seu aspecto cultural e político de construção, mediação e instrumentalização de realidades, cenários e símbolos. Para isso, segundo Meditsch (2007), sobretudo para enfrentar e sobreviver à era da informação, é preciso que o jornalismo esteja preparado. "E esta preparação passa pela universidade" (MEDITSCH, 2007, p. 59).

> [...] o jornalismo é um instrumento político imprescindível para o avanço da democracia no país, pois a informação jornalística é um dos dispositivos simbólicos que cria as condições de possibilidade para a sociedade ter capacidade de se autogovernar e atuar politicamente. Acreditamos, portanto, que esse debate deve estar inserido no campo da economia política da comunicação e nas formulações das políticas públicas do setor, conforme as definições da obra do sociólogo Vicent Mosco, pois o ensino do jornalismo também se constitui em dispositivo de produção e distribuição de "recursos humanos" para as empresas, empreendimentos e demais setores sociais que lidam com as rotinas produtivas da informação jornalística. É assim que o próprio Mosco define o que é o amplo campo da economia política da comunicação. (AGUIAR, 2013, p. 168-9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo, em seu texto, a partir do Item II, sugerem "Propostas de Diretrizes Curriculares", a partir do qual se dispõe sobre as bases dos cursos de Jornalismo. O subitem "Organização do Curso" propõe pontos que irão nortear boa parte das propostas das Diretrizes e que, sobretudo devem nortear o ensino em todo o país.

> I - ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade;

> II – Utilizar Metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre ensino, pesquisa e extensão, propiciando sua articulação com diferentes segmentos da sociedade;
> III – promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular.
> IV - inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional;
> V - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais;
> VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo desde o início de sua formação, estimulando o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia. (BRASIL, DCN 2013, p. 14-5).

A partir do que é exposto no item, urge repensar o modo com que as disciplinas são elencadas e organizadas entre si - evitando-se que cada qual permaneça em sua zona ou ilha de conhecimento, recusando um ensino pautado na sinergia e/ou diálogo com outras áreas do conhecimento ou outras disciplinas da mesma área -, a infraestrutura mantida e os investimentos necessários para equipamentos e "instrumentalização" do curso nas Instituições de Ensino Superior, a redefinição filosófica ou de pensamento e científica do Jornalismo para o ensino superior, a interação entre sociedade e comunidade acadêmica do Jornalismo, a inserção, mais que necessária, dos alunos no processo de construção do conhecimento, a integração e articulação com o setor produtivo do jornalismo e com outros setores públicos, e entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Além disso, as DCN (2009) se detêm a propor elementos estruturais que deverão conter os novos Projetos Pedagógicos, o que precisará ser muito bem analisado e aprofundado a fim de que os cursos possam "testar" as novas Diretrizes Curriculares enquanto propositora de um novo curso e de uma nova pedagogia para o curso. Para tanto, o novo Projeto pedagógico propõe quebra de paradigmas, que reorientará as condutas, comportamentos, aulas e processos da dinâmica de ensino. O documento apresenta a seguinte percepção acerca do novo Projeto Pedagógico:

> O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções – institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de

> efetivação da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação; VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã; IX - regulamentação das atividades relacionadas com trabalho de conclusão de curso, como componente obrigatório a ser realizado sob a supervisão docente; X - regulamentação das atividades de estágio curricular supervisionado, contendo suas diferentes formas e condições de realização; XI - concepção e composição das atividades complementares. (BRASIL, DCN 2013, p. 15).

Dentre as modificações nos Projetos Pedagógicos, que as universidades terão de fazer a partir de agora, estão a reinserção e regulamentação as atividades de estágio curricular supervisionado, integração entre graduação e pós-graduação, incentivos à pesquisa e extensão - o que se vê com a crise universitária é o contrário - e carga horária total de 3200 horas, das quais 200 horas de estágio, 300 horas de atividades complementares, além das habituais 2700 horas/aulas do curso (BRASIL, DCN 2013). Para a elaboração do Projeto pedagógico, as DCN enfatizam que se deverá observar os seguintes indicativos:

> a) Ter por objetivo a formação de profissionais dotados de competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, contribuindo para o seu aprimoramento.
> b) Dar ênfase ao espírito empreendedor e ao domínio científico que gerem pesquisas ao conceber, executar e avaliar projetos inovadores capazes de dar conta das exigências contemporâneas e de ampliar a atuação profissional a novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente.
> c) Estar focado teórica e tecnicamente na especificidade do jornalismo, com grande atenção à prática profissional, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do seu exercício e o interesse público;
> d) Aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores, por meio da elevação da auto-estima profissional, dando ênfase à formação do jornalista enquanto intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos;
> e) Cuidar da preparação de profissionais para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecer os seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente;
> f) Ter como horizonte profissional o ambiente regido pela convergência tecnológica, onde o impresso não seja a espinha dorsal do espaço de trabalho nem dite as referências da profissão, embora conserve a sua importância no conjunto midiático;
> g) Incluir na formação as rotinas de trabalho do jornalista em assessoria a instituições de todos os tipos;

> h) Atentar à necessidade de preparar profissionais que possam exercer dignamente a atividade como autônomos em um espaço cuja oferta de emprego não cresce na mesma proporção que a oferta de mão de obra;
> i) Pensar a graduação como uma etapa de formação profissional continuada e permanente. (BRASIL, DCN 2013, p. 15-6)

Os indicativos demonstram a preocupação por parte das Diretrizes Curriculares Nacionais em atualizar os Projetos Pedagógicos ao lançar os cursos para um ambiente de convergência tecnológica, ao propor a inserção das dinâmicas produtivas da assessoria de comunicação e de imprensa na universidade, ao almejar preparar conceitualmente os estudantes para o mercado de trabalho, preparando-os para um cenário instável onde a "oferta cresce menos do que a mão de obra", ao dar atenção à pesquisa e a um ensino específico e preocupado na formação de profissionais éticos e emancipados, e sobretudo, por propor etapa de formação continuada e permanente, aproximando-se dos ideais de Universidade no país já citados de Ribeiro (1969) e Buarque (2003).

Uma evidente diferença entre as duas últimas DCN para o curso de Jornalismo se dá pelo item "Perfil do Egresso". As Diretrizes Curriculares para o curso de Jornalismo, de 2013, adotam explicações menos aprofundadas sobre o perfil formando, mas determinam que o egresso deve pautar-se a partir da reflexão acerca da complexidade e do pluralismo da sociedade contemporânea e sobre a aplicação de fundamentos teóricos e técnicos apreendidos durante o curso. Dessa forma, o novo profissional "terá clareza e segurança para o exercício de sua função social específica no contexto de sua identidade profissional singular e diferenciada dentro do campo maior da Comunicação" (BRASIL, DCN 2013, p. 88). O primeiro passo do novo curso é ter como horizonte formar profissionais de nível superior, com capacidade teórica, técnica e crítica, ou seja, que transcendem establishment. Os jornalistas devem ter acesso a fundamentos para participar da reinvenção do jornalismo - em franca crise -, e possuir ferramentas para mapear tais mudanças, percebê-las e experimentá-las. A universidade deve preparar os alunos para criarem soluções para um jornalismo sustentável, já que a profissão é uma necessidade social e apesar das crises do setor produtivo, devem sobreviver em nome de uma realidade que tem como demanda os princípios da profissão. As IES devem guiar e mediar essa recriação do jornalismo.

As Competências - entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos - necessárias para o estudante de jornalismo são classificadas entre "competências gerais" e "competências específicas". As competências têm como função estabelecer, por uma visão ampliada, as habilidades, além dos conhecimentos, atitudes e valores que um profissional deve prezar, e a universidade, guardiã dos conhecimentos, e valores, deve prestar a investir na formação e em sua estrutura.

As competências gerais fazem relação aos aspectos constitutivos da profissão e, de maneira generalista, representa as chaves para os desafios da profissão. Dentre as "competências gerais" instrumentais, o documento menciona que o profissional em jornalismo e/ou estudante deve ter domínio instrumental, que abarca a compreensão, interpretação e composição de discursos, de pelo menos dois outros idiomas, os quais devem ser preferencialmente o inglês e o espanhol. Nota-se aqui que as DCN almejam a formação de profissionais preparados para a "mundialização" do contexto geopolítico e de mercado, e os idiomas podem dar instrumentos de abrangência das ferramentas da profissão. Contudo, do ponto de vista da educação pública, a inserção de no mínimo dois idiomas nas competências esperadas do egresso, se a universidade não os oferecer, pode dar ao estudante o encargo financeiro de procurar cursos extra-universitários que o formem enquanto conhecedores instrumentais das línguas. Além disso, o setor produtivo pode passar a exigir os idiomas, sem a necessidade de promover capacitação dos profissionais, como critério classificatório na inserção de jornalistas no mercado de trabalho.

Além disso, as DCN, no mesmo item, conservam o caráter de "atualização" e compromisso ético com a profissão, ao estabelecer competências como:

> "**Compreender e valorizar** como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização[...]: o regime democrático, o pluralismo de idéias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável; **Conhecer,** em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística; **Identificar e reconhecer** a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade; **Distinguir** entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais; **Pesquisar, selecionar e analisar** informações em qualquer campo de conhecimento específico;

> [...] **Interagir** com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade; **Ser capaz** de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas; **Saber utilizar** as tecnologias de informação e comunicação; **Pautar-se** pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos; **Cultivar** a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento; **Possuir** abertura para compreender que o aprendizado é permanente; **Saber conviver** com o poder, a fama e a celebridade mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação aos mesmos; **Perceber** constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a eles; **Procurar ou criar** alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais; **Atuar** sempre com discernimento ético. (BRASIL, DCN 2013, p.17-8, grifo dos autores).

Como competências específicas, as DCN classificam-nas em três categorias: Competências Cognitivas, Pragmáticas e Comportamentais. Na primeira categoria, abarcam-se as competências e habilidades cognitivas, que podem ser traduzidas como "capacidades que fazem o indivíduo competente e que lhe permitem interagir simbolicamente com seu meio" (GATTI, 1997, p. 2).

> Essas habilidades formam a estrutura fundamental do que se poderia chamar de competência cognitiva da pessoa humana permitindo discriminar entre objetos, fatos ou estímulos, identificar e classificar conceitos, levantar/construir problemas, aplicar regras e resolver problemas. Elas estão na base dos processos de transferência que propiciam a construção continuada da estruturação de processos mentais cada vez mais complexos na direção da construção/reconstrução de estratégias cognitivas. Educadores, filósofos, psicólogos e outros têm trabalhado a questão das habilidades ou competências que o ser humano é capaz de desenvolver sem se cegar ainda a uma compreensão suficientemente abrangente. (GATTI, 1997, p. 2).

Por isso, as "competências cognitivas" expostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) estão associadas à capacidade do jornalista em interagir simbolicamente com as características intrínsecas de sua produção profissional e as complexidades da comunicação e do mundo que cerca suas atividades, seja ele em seu aspecto político, econômico ou social.

Na categoria "competências pragmáticas" o documento discorre sobre todas as habilidades e processos exigidos na sistematização da prática profissional. São essas competências que diferenciam os jornalistas das outras profissões e que compreendem as etapas fazer jornalístico - tanto intelectual quanto a técnica. Algumas competências pragmáticas rompem com o espírito hegemônico e tradição da formação de jornalistas ao abarcar as seguintes habilidades: "Propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo [...]; Elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para

diferentes tipos de instituições e públicos" (BRASIL, DCN 2013, p. 18) - o jornalista é visto não só como elaborador, propositor e produtor de informação/reportagem/coberturas, mas sim um profissional capaz de pensar e refletir sobre projetos conjuntos e maiores que envolvam o jornalismo, abrangendo, assim, o "capital de trabalho" do profissional -; " Compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, e ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico" (BRASIL, DCN 2013, p. 19) - o jornalista também promove reflexão acerca de seu trabalho e dos demais colegas e veículos, estimulando a capilarização da crítica, a fim de se melhorar os processos da profissão.

O documento também menciona quais devem ser as competências comportamentais de um jornalista. O comportamento, segundo as DCN, deve se pautar pelos princípios e valores éticos e deontológicos que norteiam a atividade profissional. Além disso o egresso necessita atentar-se para os processos que envolvem o jornalismo e compreender os efeitos que a ação jornalística pode causar nos diversos setores da sociedade. Além disso, constituem-se competências comportamentais do jornalista, primar pelo interesse público em detrimento de avaliações, critérios, escolhas e valores da empresa jornalística ou do próprio profissional; fiscalizar, de maneira comprometida, pela verdade dos fatos, pelo direito à informação e pela liberdade de ideias e da diversidade de opiniões.

Por fim, como toda Diretriz Curricular, as DCN (2013) não estabelecem quais as disciplinas devem ou não entrar nas matrizes curriculares das Instituições de Ensino Superior. Em função, contudo, do perfil do egresso exposto e as competências pragmáticas, cognitivas e comportamentais, o documento manifesta que o currículo de Jornalismo deve contemplar conteúdos que atendam a eixos de formação: Eixo de fundamentação humanística; Eixo de fundamentação específica; Eixo de fundamentação contextual; Eixo de formação contextual; Eixo de aplicação processual; Eixo de prática laboratorial. Tal classificação das disciplinas, por eixos, estará contida em todos os Projetos Pedagógicos de curso.

> As IES têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências apontados anteriormente. É valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação (400 horas para cada eixo, em média, reservadas 300 horas para o Trabalho de Conclusão

> de Curso). A integração curricular devera valorizar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante toda a duração do curso, observando os seguintes requisitos: 1) Carga horária suficiente para distribuição estratégica dos eixos curriculares e demais atividades previstos; 2) Distribuição das atividades laboratoriais a partir do primeiro semestre, numa sequência progressiva, até a conclusão do curso, de acordo com os níveis de complexidade e de aprendizagem; 3) Garantia de oportunidade de conhecimento da realidade, nos contextos local e regional. (BRASIL, DCN 2013, p. 21)

Os Eixos são caracterizados da seguinte forma:

1. Eixo de fundamentação humanística: disciplinas responsáveis pela capacitação do jornalista, para que o profissional exerça sua função social de mediador, difusor e produtor de informações e conhecimentos interessantes à cidadania, privilegiando a realidade brasileira, "sua geografia humana e economia política, suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições, arte, literatura, ciência, tecnologia" (BRASIL, DCN 2013, p. 19), assim como os valores, fatores e princípios essenciais para o fortalecimento da democracia, tais como e o acesso aos bens culturais, sem desvalorizar os processos de mundialização, "regionalização, e das singularidades peculiares ao local, ao comunitário e à vida contidiana" (BRASIL, DCN 2013, p. 19). Como o curso de jornalismo faz parte das Ciências Sociais Aplicadas, é importante que a escolha das disciplinas humanísticas auxilie a compreender a própria profissão e seus processos, e ajude a compreender a própria realidade - nacional e regional - e sociedade em sua complexidade. Para isso, é tanto mais necessário ter acesso aos grandes pensadores e pesquisadores que contribuem para a compreensão da realidade do que conceitos e pensadores introdutórios de qualquer disciplina de fundamentação humanística.
2. Eixo de fundamentação específica: as disciplinas desse eixo visam conceituar e estabelecer uma visão crítica sobre a especificidade do jornalismo. Esse eixo tem como objetivo compreender e apresentar os conhecimentos sobre o próprio jornalismo, tanto aqueles construídos pelas ciências humanas, quanto os da própria cultura do jornalismo, com clareza. Para isso, o eixo ampara-se nos fundamentos históricos, éticos, taxonômicos e epistemológicos do jornalismo, nos ordenamentos jurídico e

deontológico, nos apontamentos e observações críticos, na análise comparada, nas instituições, pensadores e obras canônicas do jornalismo, nas manifestações públicas, comunitárias e industriais da profissão, nos instrumentos de autorregulação; "revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes" (BRASIL, DCN 2013, p. 20). Por isso, as disciplinas têm compromisso em fazer os alunos conhecerem o jornalismo em suas dimensões profissional e científica.

3. Eixo de fundamentação contextual: tem por objetivo estabelecer, em sua complexidade, o contexto no qual o jornalismo processa suas etapas, sob uma abordagem disciplinar que visa demonstrar o conhecimento acumulado em comunicação social. As disciplinas desse eixo têm como característica abarcar e embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, bem como suas dimensões políticas, filosóficas, psicológicas e sócio-culturais, "inclusive as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas" (BRASIL, DCN 2013, p. 20).
4. Eixo de formação profissional: como o próprio nome já mostra, as disciplinas do eixo tem como objetivo fundamentar conhecimentos teóricos e práticos específicos do jornalismo e internalizar no aluno e familiarizá-lo com as etapas e elementos gerais do fazer profissional, como gestão, produção, técnicas de redação, edição, apuração e investigação, fomentando "a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, como os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas" (BRASIL, DCN 2013, p. 20). Esse eixo faz o aluno experimentar e refletir sobre metodologias e processos fundamentais ao jornalismo, que se dão em qualquer tipo de mídia.
5. Eixo de aplicação processual: as disciplinas desse eixo objetivam fornecer aos estudantes ferramentas técnicas e metodológicas para que os jornalistas sejam capazes de se articularem e produzirem materiais em diferentes suportes. Nessa etapa, os alunos aplicam os fundamentos e processos gerais, compreendidos e apreendidos no eixo

anterior, em mídias e editorias específicas, prezando e preferindo um ambiente multimídia.

6. Eixo de prática laboratorial: completa o campo das disciplinas de cunho prático e específicos do jornalismo ao propor desenvolver e aplicar conhecimento e as habilidades próprias da profissão em projetos editoriais integrados, dirigidos a públicos reais, com publicação própria e efetiva, e periodicidade regular. A título de exemplo pode-se citar a produção de revistas, jornal mural, webjornais, assessoria de imprensa, agência de notícias, documentários, radiojornal, telejornal, portal de notícias, entre tantos outros.

Como as próprias DCN enfatizam, respeita-se o valor da equidade entre os eixos de formação para compor as cargas horárias dos cursos: cada eixo deve ter 400 horas, em média. A carga horária das disciplinas devem ser somadas a 300 horas para a produção do trabalho de conclusão de curso, a 200 horas de estágio supervisionado e mais 300 horas de atividades complementares - que podem ser de origem didática (frequência e aprovação em disciplinas que não fazem parte do currículo de jornalismo da Instituição), ou acadêmica (iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria em congressos acadêmicos e profissionais).

Uma mudança particular que incide, diretamente, no estudantes no modo como as IES se organizam, deve-se à obrigatoriedade do estágio supervisionado e às características do trabalho de conclusão de curso. Como as próprias DCN instituem, o estágio é um componente do currículo, tornando-se, desse modo, imprescindível para a formação, em sua totalidade, do estudante. O objetivo da mudança é consolidar as "práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição, por seus colegiados acadêmicos, a quem compete aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização" (BRASIL, DCN 2013, p. 22). As Instituições de Ensino Superior deverão inclui-lo no Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo, indicando critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do estágio, tendo em vista a legislação e recomendação das entidades profissionais do jornalismo.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é componente curricular obrigatório e deve ser, diferentemente do que se permite hoje, desenvolvido individualmente sob supervisão docente, e avaliação de banca compostas por jornalistas do setor produtivo e/ou docentes de jornalismo das universidades do país. O TCC deve envolver a produção de um Projeto experimental, de cunho jornalístico, acompanhado por relatório, memorial ou monografia que "realize uma reflexão crítica sobre sua execução, de forma a reunir e consolidar a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso" (BRASIL, DCN, p. 21-22).

Todas as mudanças previstas no curso de Jornalismo deverão ser acompanhadas por regras das próprias Instituições de Ensino Superior de avaliações internas e externas, que validam ou desvalidam, de tempos em tempos, as experiências curriculares. Segundo as DCN (2013), o sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo deve valorizar alguns critérios como:

> o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso; o conjunto da produção acadêmica e técnica reunida pelos professores; a contribuição do curso para o desenvolvimento local social e de cidadania nos contextos em que a IES está inserida; o espaço físico e as instalações adequadas para todas as atividades previstas, assim como o tamanho das turmas de alunos, que deve ser compatível com a supervisão docente nas atividades práticas; o funcionamento, com permanente atualização, dos laboratórios técnicos especializados para a aprendizagem teórico-prática do jornalismo a partir de diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos, de biblioteca, hemeroteca e bancos de dados, com acervos especializados; as condições de acesso e facilidade de utilização da infra-estrutura do curso pelos alunos, que devem ser adequadas ao tamanho do corpo discente, garantindo o total de carga horária para todos os alunos matriculados em cada disciplina ou atividade; a inserção profissional alcançada pelos alunos egressos do curso; a experiência profissional, a titulação acadêmica, a produção científica, o vínculo institucional, o regime de trabalho e a aderência às disciplinas e atividades sob responsabilidade do docente. (BRASIL, DCN 2013, p. 24)

A Comissão de Especialistas finaliza o documento com algumas recomendações importantes para o desenvolvimento do curso, como a criação do Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente. Paralelamente ao programa, as escolas de jornalismo e de comunicação devem fomentar seus mestrados e doutorados com áreas de concentração em Jornalismo, "para atender à demanda crescente de novos professores para os cursos de graduação e de projetos de pesquisa científica na área" (BRASIL, DCN 2013, p. 25). Além

disso, as pesquisas financiadas pelas agências públicas de fomento devem prezar pela aplicaçãona melhoria da qualidade do jornalismo brasileiro. “Sua meta deve ser o fortalecimento dos processos jornalísticos democráticos, interativos, inclusivos” (BRASIL, DCN 2013, p. 25).

Como última recomendação, a Comissão enfatiza a necessidade de criação de uma comissão supervisora, cuja função repousa em garantir a concretização do que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, um passo importante para a consolidação de novos rumos para o curso de Jornalismo.

7 DENTRO DOS MUROS DA UNIVERSIDADE PÚBLICAS PAULISTAS: A REESTRUTURAÇÃO DO JORNALISMO

A proposta de mudança dos cursos de Jornalismo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais impõe às Instituições de Ensino Superior a urgência de que algumas adequações sejam providenciadas. A ampla e diversa realidade das IES brasileiras, e suas características regionais, contudo, subverte a lógica das DCN ao que "seja possível" para as universidades, em um cenário conturbado, de crise institucional e financeira. Apesar de tudo as reformas dos cursos de Jornalismo são imperativas no cenário de falência deontológica e na incerteza estrutural da profissão, afinal, a reforma do jornalismo pode "ressignificá-lo" enquanto "bem social" capaz de atender verdadeiramente às demandas sociais.

Assim como toda IES pública, as universidades de São Paulo, apesar de se configurarem como duas das melhoras universidades do Brasil, e terem de manter o nível de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, enfrentam a realidade de contenção de gastos e enxugamento dos quadros da graduação. Apesar de estarem na contramão dessas tendências, as DCN deparam-se com um quadro variado e complexo no estado que se destaca como grande formador e empregador de jornalistas. Para nos atentarmos às questões regionais e particularidades da universidade que será objeto de nossas análises, é imprescindível considerar a realidade na qual a Instituição de Ensino Superior estadual paulista está inserida, para justificar a importância e as especificidades do ensino de Jornalismo do estado, e para projetar as mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Jornalismo.

7.1 A relevância da São Paulo universitária

Antes de tudo, cabe considerar que o objetivo do breve panorama não é adentrar nas questões intrínsecas ao desenvolvimento do estado e de sua complexidade, mas demonstrar que, como toda unidade federativa, São Paulo caracteriza-se pela diversidade de qualidades positivas e negativas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-), o estado paulista possui 645 municípios, nos quais aproximadamente 44 milhões de pessoas residem, configurando-se como o estado mais populoso do país. São Paulo ainda se destaca, em âmbito nacional, pelos índices econômicos que apresenta, já que é responsável por aproximadamente um terço do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, alcançando a marca de

R$ 1.500 bi[39], o maior PIB dentre os estados do país, além de apresentar a segunda maior renda per capita do Brasil - R$ 1.400,00[40].

A pujança econômica do estado, no entanto, vive anos de desaceleração. Dados divulgados em 2015 pelo SEADE[41] mostram que o estado segue a tendência das economias enfermas, já que o balanço de 2014 não foi positivo, tendo em vista as projeções para feitas pelas secretarias do estado. O PIB paulista, no acumulado de 12 meses de 2014, registrou queda de 3,4%, e todos os setores apresentaram retração. Segundo dados levantados pelo SEADE e pelo DIEESE[42], os índices de desemprego em São Paulo elevaram-se, seguindo a tendência apresentada nos últimos anos. A título de exemplo, em junho de 2015, na região metropolitana de São Paulo estavam empregadas 9,6 milhões de pessoas, das 11,1 milhões que compõem a População Economicamente Ativa (PEA) da região. Ou seja, cerca de 1,5 milhão de pessoas estavam desempregadas. Em contrapartida, em junho de 2014, o estado apresentava 1,2 milhão de pessoas desempregadas, isto é, cerca de 300 mil pessoas foram demitidas ou não conseguiram empregar-se após se tornar PEA – com qualificação ou não -, no período compreendido entre junho de 2014 e junho de 2015. Esses dados denunciam a dificuldade na absorção da PEA, graças a um mercado inchado e setor produtivo em franca desaceleração.

Essa complexa realidade da economia interfere, de maneira decisiva, em todos os setores sociais, já que os movimentos da economia não acompanham os desdobramentos dos demais instrumentos e instituições sociais, que funcionam organicamente. Na esfera social, por exemplo, São Paulo figura entre os estados mais problemáticos e complexos, e a recente estagnação e cortes orçamentários interferem na tomada de decisões necessária para a superação de problemas estruturais e sociais, como a desigualdade entre classes e etnias. A título de exemplo, embora mantenha os maiores índices de urbanização e industrialização do país, o estado ainda apresenta padrão de segregação socioeconômica como uma das mais importantes e constitutivas características (MARQUES, 2014). Segundo Marques (2014), desde os anos 1970, a segregação dos centros urbanos foi caracterizada como radial e concêntrica. Nessa estrutura, “as amenidades, os serviços e os grupos sociais mais ricos

[39]Dados: Seade 2013/2014. <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/pib-de-sp-fecha-2013-com-expansao-de-1->.
[40] Dados: IBGE/PNAD <http://exame.abril.com.br/economia/album-de-fotos/os-7-estados-com-renda-per-capitaacima-da-media#2>
[41] Disponível em <http://www.seade.gov.br/pibmensal/wp-content/uploads/PIB_mensal_maio20151.pdf>.
[42] Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/ped/pedv98/pdf/rmsp_slides.pdf>.

localizavam-se no centro da metrópole. O espaço a partir deste organizava-se em gradientes de crescente esvaziamento e precariedade na direção das periferias" (MARQUES, 2014).

No âmbito educacional, a região sudeste apresenta dados que ultrapassam pouco a média nacional, e o estado de São Paulo segue esse padrão, ao flertar com a média nacional. Em parâmetros de representação estatística para a educação, a unidade federativa paulista destaca-se menos do que nos índices que envolvem os setores produtivos. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, a taxa brasileira de frequência líquida da população a estabelecimentos de ensino[43] , que estabelece o percentual de crianças, jovens e adultos frequentando as instituições de ensino, por região do país, e por idade relativa aos diferentes degraus de ensino, tem a seguinte configuração: 92,5% das pessoas, entre 6 e 14 anos, frequentam ensino fundamental; 55,2% das pessoas, entre 15 a 17 anos, frequentam o ensino médio; e apenas 16,4% dos adolescentes entre 18 a 24 anos frequentam o ensino superior. O documento leva em consideração a idade regular com que uma pessoa deve cursar os diferentes ensinos se tiver acesso aos estabelecimentos da educação e, se por nenhum motivo, tiver sua escolarização interrompida ou atrapalhada.

O estado de São Paulo ultrapassa a média nacional em todos os âmbitos, mas ainda apresenta baixa taxa de frequência de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior: 93,3% das pessoas com idade de 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental; 69,3%, com 15 a 17 anos, frequentam o ensino médio, o que destaca São Paulo do padrão de ensino médio do país – apenas os estados do Mato Grosso, Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais chegam à casa dos 60% -; 18,1% das pessoas com idade de 18 a 24 anos frequentam o ensino superior – São Paulo não apresenta um percentual muito alto nessa faixa de idade: Santa Catarina, Roraima, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Distrito Federal e Amapá têm percentuais maiores. Nesse aspecto é importante citar que o número alto, seguindo padrões nacionais, de jovens em ensino médio podem representar um aumento, em curto e médio prazo, do número de universitários no estado. Por esse motivo, a nível de gestão, urge aumentar o número de vagas em IES públicas para angariar os jovens oriundos das escolas estaduais e municipais de São Paulo. Neste aspecto, embora os dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo demonstrem que os paulistas apresentam taxa de frequência do ensino superior inferior a muitas regiões, e que as vagas oferecidas em IES públicas ainda estão muito abaixo das vagas fornecidas pela inciativa privada, é na educação superior que os paulistas se

[43] Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>

destacam, pelo pioneirismo – devido à criação de uma das universidades mais antigas do país, a USP - e pela qualidade no ensino das universidades públicas e privadas.

No cenário nacional, segundo o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), responsável pelo "Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo" divulgado em 2012, o Brasil possui, até 2010, 2378 instituições de ensino superior, sendo 2100 de origem privada e 278 públicas. No mesmo ano, os cursos superiores no Brasil formaram mais de 835 mil alunos, dos quais 657 mil em cursos presenciais privados e 178 mil na rede pública. Conforme os dados levantados pelo Censo de Educação Superior do INEP, em 2013, o Brasil possui 7,3 milhões de alunos matriculados em IES, dos quais 6,2 milhões em cursos presenciais e 1,1 milhão em cursos à distância[44]. O estado de São Paulo, no tocante à educação universitária, se destaca por possuir 600 Instituições de Ensino Superior – 25% do total de IES do Brasil -, das quais 514 são privadas e 86 públicas, concentrando 1,5 milhão de alunos matriculados, ou 27,2% do total de alunos de todo o Brasil. Com esse perfil, São Paulo configura-se como unidade federativa com maior número de alunos matriculados do país. Dos 1,5 milhão de alunos das IES paulistas, 1,3 milhão ou 86,6% dos estudantes estão matriculados em instituições privadas e apenas 0,2 milhão em públicas, o que corresponde a um percentual de 13,4%. À revelia da qualidade das universidades estaduais paulistas, e da estrutura oferecida às federais em São Paulo, o estado caracteriza-se pela desigualdade de oferecimento de vagas, já que as IES privadas, em sua maioria Faculdades e Centros Universitários, captam e formam muito mais profissionais do que as IES públicas. O presente trabalho não desvaloriza o papel das IES privadas, muito menos advoga contra o Direito constitucional do oferecimento de vagas pagas, mas enfatiza a necessidade da ampliação do papel e das vagas das IES públicas, como formadoras, em um ambiente laico, ético, emancipador e livre das amarras do mercado.

> O desenvolvimento da cafeicultura e os primórdios da industrialização constituíram-se em elementos decisivos para fazer de São Paulo o centro de atração de cientistas e pesquisadores que, a partir dos anos 20, tinham cada vez menos incentivos materiais para trabalhar no Rio de Janeiro. Os baixos salários e o nepotismo atraíam para os institutos estaduais paulistas de pesquisa quadros altamente qualificados dos institutos federais situados no Rio de Janeiro. [...] A primeira grande universidade brasileira nasceu em 1934, não mais pela vontade de um rei belga, aliado ao servilismo de políticos brasileiros. A Universidade de São Paulo resultou da vontade de intelectuais brasileiros 42 aliados a intelectuais franceses. O Brasil passou a olhar para dentro, e não mais para fora. Os políticos servis foram substituídos por intelectuais acadêmicos, embora a forte dependência do exterior tenha continuado. Embora não mais servis, eles eram, ainda, fortemente influenciados pelo exterior. (BUARQUE, 2003, p. 40).

[44] Disponível em <http://noticias.r7.com/educacao/brasil-tem-73-milhoes-de-estudantes-universitarios-diz-mec-09092014>

Dentre as Instituições de Ensino Superior de relevo no âmbito regional, o Governo do estado de São Paulo gere a Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (Unesp) com recursos orçamentários advindos do próprio estado, da iniciativa privada e do contribuinte. As três universidades destacam-se no cenário nacional, graças à excelência e qualidade de ensino, pesquisa e extensão, além de serem reconhecidas, internacionalmente, entre as 500 melhores universidades do mundo[45]. A Universidade Estadual de Campinas ainda não apresenta, no quadro de cursos, a graduação em jornalismo, diferentemente da Unesp e da USP. A Universidade Estadual Paulista, no entanto, será o objeto de estudo no decorrer do trabalho.

Para ilustrar a importância das IES paulistas no cenário nacional, Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista, que apresentam o curso de Jornalismo no estado, segundo o Ranking Universitário Folha[46] organizado pelo Grupo Folha, são consideradas a melhor e a sexta melhor universidade do país, respectivamente, conforme critérios que abarcam a avaliação do mercado de trabalho, inovação, ensino, pesquisa, extensão e internacionalização.

> São Paulo é o único Estado do Brasil onde as universidades mais importantes não são federais, e sim estaduais. Isso decorre da histórica importância econômica do Estado, que resultou em sua maior autonomia financeira. A primeira universidade estabelecida no país foi a Universidade de São Paulo, mantida com recursos do Tesouro estadual. O Estado de São Paulo mantém um sistema de pesquisa cujos principais componentes são os docentes das três universidades públicas. Esse sistema destaca-se dentro do cenário nacional de universidades públicas e privadas […]. É notável a diferença de titulação, visível pelo percentual de doutores nas universidades em São Paulo (de 59,0% a 66,0%), em relação à média de participação de doutores nas universidades públicas do país (22,0%). As universidades privadas, além de ter pouco pessoal titulado, empregam boa parte de seu pessoal em meio período. […] Somando cerca de 11 mil pesquisadores, esses docentes desempenham, no sistema de educação superior no país e no sistema de pesquisa nacional, um papel muito superior à sua representação percentual no total de docentes das instituições públicas de ensino superior brasileiras, uma vez que o Estado de São Paulo é responsável por metade da produção científica brasileira. Esses docentes representam quase três quartos dos pesquisadores no Estado. (QUADROS et al, 2000, p. 126).

A Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista, cada qual com seu perfil, características e objetivos, oferecem, aproximadamente, 150 vagas – em diferentes períodos - todos os anos para ingressantes à carreira de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. É importante lembrar que as universidades têm papel fundamental como instituições públicas que formam profissionais para um dos maiores mercados para

[45] Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/usp-cai-cinco-posicoes-em-ranking-internacional-deuniversidades.html>
[46] Disponível em <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdeuniversidades/>

comunicadores do Brasil, já que São Paulo – ao lado do estado do Rio de Janeiro – apresenta grande concentração de empresas e conglomerados de comunicação, em todos os meios: Grupo Abril, parte das Organizações Globo, Grupo Folha, Grupo Estado, entre tantas outras empresas de Telecomunicações são exemplos de como o estado apresenta um grande leque para a atuação dos comunicadores, o que imputa ao estado o papel de grande centro formador de profissionais e empregador de jornalistas.

> A crescente concentração da informação no Brasil também se repete no caso dos jornais. Um seleto grupo composto pelas Organizações Globo, Grupo Folha, Grupo Estado, Rede Brasil Sul (RBS) e Companhia Brasileira Multimídia (CBM) é o responsável pela concentração de maior parte de toda a circulação diária de notícias impressas em todo o Brasil, algo em torno de 56% de tudo o que é veiculado de informação impressa no país. Não obstante, apenas três estados, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, são as sedes dessas empresas de mídia[47]

A Universidade de São Paulo, uma das mais antigas IES formadoras de jornalistas e "guardiã" de catedráticos e intelectuais com importante contribuição à profissão, será tomada como referência em pressupostos da análise e da reflexão que o presente trabalho faz a respeito da matriz curricular e do Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Estadual Paulista, Unesp, e seu curso de Jornalismo.

7.2 Curso de jornalismo da Universidade Estadual Paulista

O Câmpus da Universidade Estadual Paulista de Bauru está atrelado ao governo do estado de São Paulo desde agosto de 1988. Anterior à concepção da Unesp na região, Bauru, cidade do interior paulista, com cerca de 364 mil habitantes[48], mantinha no município algumas Instituições de Ensino Superior – em sua maioria privadas. O quadro de Instituições superiores da cidade era formado pela tradicional Faculdade de Direito da Instituição Toledo de Ensino (ITE), fundada em 1951, e autorizada a funcionar em 1952, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL), de 1953, que dará origem, à Universidade do Sagrado Coração (USC), pela Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOB-USP), instalada na cidade em 1962 (BARALDI; JAVARONI; PINTO, 2011).

Em 1956, um terreno com área de 20 mil metros quadrados foi doado para o governo estadual a fim de que uma Escola Industrial fosse montada. Segundo Antonio José Rosa

---

[47] Artigo de Vilson Vieira Júnior, disponível em <http://www.direitoacomunicacao.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=342&Itemid=99999999>

[48] Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2014 publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014. Fonte: IBGE

Junior[49], em artigo para o Jornal da Cidade, dez anos depois da doação, em 1966, o prédio estava praticamente concluído, mas permanecia fechado, em razão da demora por parte do governo em providenciar os equipamentos e as contratações necessárias para o funcionamento da Escola Industrial. No mesmo ano, contudo, a Lei Municipal 1296, de 26 de dezembro de 1966, criou a Fundação Educacional de Bauru, entidade sem fins lucrativos e de direito público, que objetivava viabilizar a instalação e administração da Faculdade de Engenharia de Bauru.

> A Faculdade de Engenharia foi autorizada a funcionar em 1967, de acordo com decreto do Governador do Estado nº 47.893, de 12/04/67, e portaria nº 7/67 do Conselho Estadual de Educação. Neste ano, entrou em atividade o curso de Engenharia Mecânica e, no ano seguinte, os cursos de Engenharia Civil e Elétrica, os quais eram mantidos pela Fundação Educacional de Bauru, entidade jurídica sem fins lucrativos, criada pela Lei Municipal nº 1276, de 26/12/66. Os cursos de Engenharia Civil e Mecânica foram reconhecidos em 1972, por meio do decreto nº 70.596, da Presidência da República, e o curso de Engenharia Elétrica teve seu reconhecimento em 1975, com o decreto nº 78.846. Nos anos posteriores, foram criados outros cursos e unidades, mantidos pela Fundação Educacional de Bauru. Em 1985, foi instalada a Universidade de Bauru, composta pelas Faculdades de Engenharia, Tecnologia, Ciências e Artes e Comunicações. (BARALDI; JAVARONI; PINTO, 2011, p. 2)

Em 1988, por meio do Decreto nº 28.682 do Governo do Estado de São Paulo, as Faculdades que faziam parte da Fundação Educacional de Bauru, foram incorporadas à Universidade Estadual Paulista. O curso de Comunicação Polivalente, a partir do Decreto, deixou de ser subordinado à Faculdade de Artes e Comunicação – que fora criada pela Lei Municipal nº 1583 – e passou a pertencer à Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC). Hoje, a Unesp de Bauru é formada por três faculdades: a Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação; a Faculdade de Ciências; e a Faculdade de Engenharia de Bauru.

> Bauru, então, passa a sediar o câmpus mais novo da Unesp, que é também o maior em extensão e número de alunos, incorporando em seu patrimônio uma área de 200 alqueires, com mais de 30 mil metros quadrados de área construída. Atualmente, conta com mais de 4000 alunos matriculados em 19 cursos de graduação e cerca de 650 alunos no segundo grau profissionalizante, além dos cursos de pós-graduação, oferecidos pelas unidades hoje em funcionamento - FAAC, FC e FE (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2002, p. 11)

O Curso de Comunicação Social Polivalente passou a ser oferecido na Fundação Educacional de Bauru, a partir de 1974, seguindo os pressupostos do currículo mínimo da época.

> O Departamento de Técnicas de Comunicação foi criado em 1977, passando a ser responsável pelas atividades do curso de Comunicação Social Polivalente. A Portaria do MEC nº 031, de 12 de janeiro de 1981, autorizou a conversão do Curso de Comunicação Social Polivalente em Curso de Comunicação Social - Habilitação em

[49] ROSA JUNIOR, Antonio José. CTI/Unesp - 47 anos de história. Jornal da Cidade.Bauru, abr. 2014. Disponível em <http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=233608>. Acesso em: 11 ago. 2015

> Relações Públicas, cujo reconhecimento foi obtido pela Portaria MEC 72, de 17/02/1983. No ano de 1984 foi autorizada a Habilitação em Jornalismo, através do Decreto 90.083, de 17/08/1984, cujo reconhecimento foi obtido pela Portaria MEC 517, de 29/10/1987. A Habilitação em Radialismo foi iniciada no ano de 1989, sendo reconhecida pela Portaria MEC 192, de 07/03/1995.[50]

Para a implantação das habilitações, uma série de pesquisas e estudos junto ao corpo discente e o setor produtivo foram feitas, em Bauru e região, no período entre 1978 e 1989. "Os resultados indicaram a preferência pela habilitação em Jornalismo, seguida pelas habilitações em Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, e em Radialismo" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2002, p. 12). Em um segundo momento, a habilitação em Radialismo passou a ser a terceira opção.

A Comunicação Social e suas habilitações foram reformulados pela última vez em 2003, por meio da portaria CEE GP 102, de fevereiro daquele ano, a partir da divulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2002. O curso mantém, estruturalmente, duas turmas de jornalismo todos os anos, com 40 vagas no período diurno e 50 vagas no período noturno, totalizando cerca de 370 alunos matriculados no curso, além de três laboratórios – Laboratório de Editoração Eletrônica, subordinado ao Departamento de Comunicação Social; Laboratório de Técnica Redacional, subordinado ao Departamento de Ciências Humanas; e estúdios de produção radiofônica, televisiva e fotográfica, os quais são compartilhados com os demais cursos do câmpus de Bauru. "Do corpo docente, fazem parte professores dos departamentos de Comunicação Social, Ciências Humanas, Engenharia de Produção, Psicologia e Educação Física" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2002, p. 12).

O Projeto Pedagógico de Comunicação Social, assim como a matriz curricular do curso de jornalismo, foi implantado em 2004, após uma série de discussões e reflexões da academia. Segundo site institucional da Unesp, a partir dos parâmetros estabelecidos pelas DCN (2002), o curso de jornalismo da Unesp de Bauru ganhou novo enfoque, que prevê disciplinas dinâmicas, "com conteúdos constantemente atualizados e ênfase no ensino das práticas profissionais, associadas à experimentação de novos meios a partir de uma abordagem teórica e crítica"[51]. Para acompanhar o processo de formação de docentes e alunos, "o Departamento de Comunicação Social reestruturou suas linhas de pesquisa, agrupando-as em três: Cultura Midiática e Sociedade; Gêneros, Formatos e Produção de Sentido; e Gestão da Informação e Comunicação Midiática" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2002, p. 13).

---

[50] Disponível em <http://www.faac.unesp.br/index.php#!/graduacao/cursos/jornalismo/perfil-do-curso/>

[51] Disponível em <http://www.faac.unesp.br/index.php#!/graduacao/cursos/jornalismo/apresentacao/>

O Projeto Pedagógico passou por renovação em 2007 e em 2012, quando gestores e docentes revisitaram o documento de 2004, a fim de atualizá-lo, respeitando as DCN (2002). É importante ressaltar que no Plano de Desenvolvimento Institucional[52], a Universidade Estadual Paulista manifesta, como missão, a capacidade de se tornar

> referência nacional e internacional de Universidade Pública multicâmpus, de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, que forme profissionais e pesquisadores capazes de promover a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a ética ambiental, e que contribua para o letramento científico da sociedade e para a utilização pública da ciência.

Dessa forma, a necessidade em redimensionar o ensino de Jornalismo, cujo Projeto Pedagógico original completa 11 anos, torna-se urgente, para que se respeite a atualidade da proposição apresentada no PDI da UNESP, e para que o curso possa formar profissionais e acadêmicos do Jornalismo atentos aos movimentos de convergência e às alterações da realidade que os cercam. Para isso, faz-se necessário a análise do Projeto Pedagógico atual, guiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, para exercício crítico do curso que vige e para se refletir a respeito das alterações prementes as quais permearão o novo Projeto Pedagógico de Curso.

[52] Disponível em <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/box_competencias.php>

8 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO E O CURRÍCULO: CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E ATUALIZAÇÃO PERMANENTE

Desde a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, a formação promovida pela educação superior deve se pautar pela flexibilização dos currículos, pela implementação e produção de Projetos Pedagógicos inovadores, numa perspectiva de atualização do ensino para a formação profissional, pelo desenvolvimento de competências e habilidades, e pelo aperfeiçoamento cultural, técnico e científico. As premissas destacadas na lei apontam para novas configurações, no que diz respeito aos padrões curriculares vigentes até então, "indicando a necessidade de uma reestruturação dos cursos de graduação com mudanças paradigmáticas no contexto acadêmico, direcionando a construção de Diretrizes Curriculares para os cursos da graduação" (FERNANDES et al., 2005, p. 444). As mudanças curriculares, em geral, concentram-se em obter, ou chegar mais próximo de obter, respostas e reflexões acerca do que, em nível de educação superior, é importante e o que não é importante, para determinado exercício profissional e acadêmico. Por esses motivos, pode-se entender que uma Diretriz guia o processo de atualização dos cursos, a fim de desenvolver habilidades e competências necessárias para a formação do aluno que se destina ao campo profissional, ao passo que prepara, intelectualmente, os estudantes para a tessitura acadêmica e para o amadurecimento de pesquisas na área em que se forma.

Um Currículo, por sua vez, é um "objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado de diversas intervenções que nele se operam" (SACRISTÁN, 2000, p. 101). O "valor" real de um currículo para os estudantes depende dos processos de transformações aos quais se vê submetido.

> O Currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp chamou de Sistema Curricular. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, e necessário vê-lo na construção interna que ocorreu em tal processo. (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Os currículos e, consequentemente as Diretrizes Curriculares, estão relacionados à instrumentalização concreta de escolas e Instituições de Ensino, pois as convertem em um determinado sistema social dotado de conteúdo, "missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e

pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo" (SACRISTÁN, 2000, p. 15). São, antes que um objeto estático, uma práxis, uma expressão da função socializadora e cultural que o ensino superior tem, que reagrupa, em torno da instituição subsistemas ou vários tipos práticas, entre as quais se encontra a prática pedagógica, que ordinariamente denominamos Ensino. Conceber o currículo como uma práxis significa considerar que sua construção não está dissociada das condições reais de seu desenvolvimento, e por conseguinte, entender o currículo como um sistema educativo requer atenção "às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos de transformação" (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Segundo Paulo Freire, a práxis pode ser definida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo a fim de transformá-lo. Sem a Práxis, é impossível a superação da contradição entre opressor e oprimidos (FREIRE, 1987, p. 25).

> Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da "explicação às massas de sua própria ação" – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação – a de "ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência". (FREIRE, 1987, p. 26).

As Instituições de ensino Superior, independentemente do modelo de educação, adotam uma posição seletiva em face à cultura. Essa orientação seletiva se cristaliza e se concretiza no currículo que transmitem, ou seja, o sistema educativo serve a certos interesses concretos, e eles se refletem no currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

> O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir de vista de sua instrumentação "mais técnica", descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (SACRISTAN, 2000, p. 17).

Adotar a seletividade, contudo, não significa abstrair os fins e desconsiderar os critérios reais que motivam a construção de um currículo adequado. Uma visão utilitarista ou tecnicista de currículo, por exemplo, nunca será capaz de abarcar a realidade dos fenômenos que o constituem, pois ignora que o fator real de um currículo repousa nos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. Isso porque o currículo pode ser considerado um fenômeno escolar que expressa determinações não exclusivamente escolares, mas algo que está situado entre as experiências pessoas e culturais dos sujeitos, paralelas às escolares, realizando-se em

um campo escolar, “mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

A organização curricular é, portanto, segundo Minguili e Daibem (2008), a ordenação das atividades para a realização de um curso, seja ele de graduação ou pós-graduação, na qual se articulam dois tipos de atividade, no que concerne a produção de conhecimento: “atividade teórica – compreensão científica do presente e desejo de futuro (utopia) – e atividade prática – transformação da realidade” (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 127). A atividade prática, isolada da teoria ou com o mínimo possível dela, é “pragmatismo, serviço utilitário que se difere da produção de conhecimento com a finalidade social. O pragmatismo […] faz surgir a competição entre os homens e a exclusão dos perdedores” (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 127).

> A partir do final do século XIX, a maioria dos cursos tem sua organização curricular elaborada pela orientação denominada racionalidade técnica, fundamentada no paradigma positivista. Ela imprime à formação profissional uma atividade instrumental, para solução de problemas que se apresentam no cotidiano imediato – o mercado. Nessa vertente, prevalecem os princípios derivados da investigação especializada (fragmentada). Essa racionalidade técnica divide e dicotomiza teoria e prática; subordina a prática à teoria, sendo esta entendida enquanto nível abstrato de conhecimento; privilegia a descoberta, a partir de determinações teóricas a priori, o que pode causar uma distorção na visão da realidade em nome da ciência. É o chamado viés da falsa neutralidade científica. (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 127-8).

Em oposição ao pensamento curricular hegemônico, Minguili e Daibem (2008) endossam Freire e Sacristán (2000) ao considerar a necessidade de um processo educacional guiado pela práxis. Bem distante do paradigma positivista, a práxis, aplicado ao conceito de organização escolar, pode ser “entendida enquanto unidade teórico-prática, reflexão-na-ação, processo gerador de conhecimento e transformação, portanto, de avanço qualitativo do saber” (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 128), o que acaba gerando uma reorganização curricular, a fim de que se supere da dicotomia teoria e prática.

Segundo Saul & Silva (2009), a tradição educacional do Brasil em torno do currículo é erigida a partir da lógica do controle técnico, a partir do paradigma técnico linear de Ralph Tyler, “como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, 'grades curriculares' que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos” (SAUL;S ILVA, 2009, p. 225). Apesar do objeto de análise de Saul&Silva (2009) ser, sobretudo, os currículos de nível médio e fundamental, essa tradição educacional brasileira permeia, também, o nível superior, que ainda se pauta por uma “educação analógica”, na qual a visão ingênua de que o conhecimento é transmitido do

professor ao aluno impera. A universidade pública ainda está longe de se tornar uma instituição onde se constrói o conhecimento de maneira coletiva e por blocos inter, multi e transdisciplinares de disciplinas. As experiências que hoje existem nas IES são raras e podem ser consideradas exceções. Em suma, devemos levar em conta que, segundo Veiga (1995), o currículo não é um instrumento neutro, não pode ser separado do contexto social e diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola pretende adotar. Não podemos desconsiderar, ademais, a dimensão de controle do currículo, pois implica em determinar conteúdos curriculares, metodologia, recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica de uma Instituição.

Contudo, é imprescindível pensar que as IES não são e nem devem ser ilhas desconectadas de seu contexto, a educação. O Ensino Superior depende, diretamente, da formação dos níveis anteriores de educação, que apresentam visões menos amplas do processo da educação, pois respondem diretamente às políticas públicas que estão norteadas por interesses, partidos, posições sociais, experiências anteriores, entre outros. Por esse motivo torna-se urgente pensar no desenvolvimento coletivo, em todos os níveis da educação, a fim de que evoluam concomitante e reciprocamente, visando à libertação dos alunos, como estabelecia Paulo Freire, e da educação do país. Uma universidade de prestígio não se constrói a partir de investimentos e esforços apenas no âmbito superior, mas também, e sobretudo, nos âmbitos que dão base ao pensamento e conhecimento, aos princípios éticos e cidadãos do ingressante nas Instituições de Ensino Superior do país.

> Por um conjunto de múltiplas explicações que passam pelas políticas de currículo assumidas pelo Estado, pelas condições dos trabalhadores da Educação, cada vez mais deterioradas, pela formação tecnicista e aligeirada do professor, pelas condições frágeis, confusas e sucateadas da organização escolar, pelo caráter elitista, autoritário e centralizador da educação brasileira e outras, o "currículo" acaba sendo a transmissão do conhecimento que o mercado editorial produzir, propagandear e vender (SAUL;SILVA, 2009, p. 225).

O desenvolvimento dos processos da educação não deve, segundo Freire (1987), dissociar-se do diálogo, mas um diálogo que pressuponha um pensar verdadeiro, pensar crítico com a finalidade da transformação permanente da realidade. Os educadores revolucionários autênticos têm na incidência da ação a realidade a ser transformada, por eles e por outras pessoas. "Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores" (FREIRE, 1987, p. 54). Aos revolucionários cabem libertarem e libertarem-se com demais pessoas, com o povo, e não conquistá-los. Por isso, torna-se imprescindível, em uma dinâmica educacional que se pressupõe a produção de um currículo e de um Projeto pedagógico, o diálogo, em todos os

âmbitos, a fim de que a universidade, enquanto sistema educacional, liberte e liberte-se a si mesma.

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. "O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto" (FREIRE, 1987, p. 54).

Como condição primeira do processo de diálogo, é necessário reconhecer que os seres da sociedade são e estão inacabados, inconclusos em e com uma realidade, que, também histórica, é igualmente inacabada, inconclusa.

> Deveríamos entender o "diálogo" não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber […] Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. […] O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (SHOR; FREIRE, 1986, p. 64)

Segundo Freire, "na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana" (FREIRE, 1987, p. 47). A educação configura-se como um "que-fazer" permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. Para desenvolver o processo de conscientização, para Freire (1979), o diálogo e a educação dialógica são fundamentais.

> O Homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. Sendo o Homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à

> sociedade. Será graças à consciência crítica, cujas características serão analisadas posteriormente, que ele assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim. O Homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo. (MIZUKAMI, 1986, p. 86-7).

Retomando as questões vinculadas ao currículo, é importante ressaltar, no entanto, que organização curricular é um dos momentos do Projeto Político-Pedagógico do curso e não o seu determinante inicial (MINGUILI;DAIBEM, 2008). Por isso, não se pode sobrepô-lo às reais pretensões e motivações de um curso, mas é nele que se dá a totalidade das vivências educacionais do curso. Segundo Minguili e Daibem (2008), pensar um projeto pedagógico implica, em primeiro lugar, em se ter um projeto de vida humana, tendo como horizonte a sua interface com a natureza e a sociedade. "A partir desse projeto – a Utopia – podem ser definidos o modelo de sociedade que queremos construir e as finalidades da educação que desejamos para colaborar nessa construção" (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 123). Um projeto pedagógico, é, antes de mais nada, um projeto de vida, no qual se estabelece e se dialoga com as pretensões de uma Instituição Social, que se constrói a partir das demandas da sociedade – Projeto Político-pedagógico da Universidade -, as pretensões e objetivos de um curso, nos quais se dimensiona e imagina o profissional que queremos formar – Projeto Político-pedagógico de curso -, o que se pretende com determinada área do conhecimento – Planos de ensino -, a concretização do plano de ensino na relação de sala de aula – Plano de aula. A partir dessas etapas é possível dimensionar a universidade que queremos, a sociedade que desejamos, o egresso que almejamos e a educação que pretendemos.

> "[...] A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora". (VEIGA, 1995, p. 18).

A busca por uma educação superior libertadora perpassa, necessariamente, pela produção de um Projeto Pedagógico, ou Projeto político-pedagógico, por meio do diálogo e coletivamente – em diferentes instâncias do ensino superior - com qualidades que valorizam a formação consciente, emancipadora, plástica e afinada com os valores éticos.

> O Projeto político-pedagógico representa a proposta da instituição universitária em relação ao que ela pretende, em relação às suas funções. É construído coletivamente e ao longo do processo de realização, avaliação das atividades, replanejamento e redefinição de rumos (processo de planejamento), vai se materializando à medida que se aproxima da sala de aula em plano de curso (que segundo legislação da Unesp [1995], é chamado de Projeto Pedagógico); Plano de Ensino (Disciplina) e Plano de aula. (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 124).

Portanto, o Projeto pedagógico é, segundo Veiga (1998), um documento que não se limita à dimensão pedagógica, nem ao conjunto de projetos e planos de cada professor e disciplinas, mas um produto específico que reflete a realidade da Instituição, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. "Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade" (VEIGA, 1998, p. 12). O Projeto Pedagógico, além disso, não visa somente ao arranjo formal da universidade, mas também ao rearranjo da qualidade de todo processo da Instituição.

> O Projeto Pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. […] O Projeto Pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente […]. É necessário que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. (VEIGA, 1998, p. 9-13).

O Projeto deve contemplar "a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política" (VEIGA, 1998, p. 13). A primeira dimensão está ligada aos instrumentos, métodos e técnicas, e não está atrelada, obrigatoriamente, a conteúdos determinados. Já a dimensão política é condição necessária da participação, pois está atrelada aos fins, valores e os conteúdos. Para a construção de um projeto pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, "há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo" (VEIGA, 1998, p. 14). A adesão à definição do projeto não deve ser imposta, muito menos direito de poucos, e sim conquistada por meio de uma coletividade, uma equipe coordenadora, compromissada e competente.

> Em suma, o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação. Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar dá estrutura de poder da escola. (VEIGA, 1998, p. 14).

Ainda segundo Veiga (1998), o Projeto Pedagógico é permeado por teoria pedagógica progressista, que parta da prática social e esteja compromissada em resolver as questões e

problemas promovidos pela educação, pelo currículo e pelo processo de ensino-aprendizagem[53] da escola. Os Projetos Pedagógicos das instituições devem ter os seguintes pressupostos norteadores: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico.

Os pressupostos filosóficos-sociológios "consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. A escola guarda relação com o contexto social mais amplo" (VEIGA, 1998, p. 19). Nesses termos, ao compreendermos aspectos macrossociais, e o "perfil social" da coletividade, pode-se discutir a concepção de educação correspondente ao contexto maior. Já os pressupostos epistemológicos retomam o conceito de que conhecimento é transformado e construído de forma coletiva, e que por isso, o processo de produção do conhecimento deve pautar-se pela socialização e democratização do saber. "O importante é, sobretudo, a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e dimensão técnica e política. É preciso muita intencionalidade para provocar mudanças no processo de produção do conhecimento" (VEIGA, 1998, p. 20). Quanto aos pressupostos didáticos-metodológicos, a sistematização do processo de aprendizagem recíproca deve favorecer os envolvidos na elaboração crítica dos conteúdos e ampliação da criticidade, por meio de métodos que valorizem as relações solidárias e democráticas. Os pressupostos didático-metodológicos, segundo VEIGA (1998) devem pautar-se por um trabalho interdisciplinar.

Uma importante dimensão na criação e produção de novos Projetos Político-pedagógicos reside no próprio caráter constitutivo da gestão democrática no processo de diálogo, discussões e reflexões acerca da educação ou de Instituições que "receberão" o novo PPP. A gestão democrática, como um todo, representa uma ruptura na prática administrativa das instituições com "o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado aos interesses da população" (VEIGA, 2009, p. 166). Nesse cenário, é imprescindível uma universidade democrática ouvir, com atenção, a comunidade que a compõe, e lembrar que a educação de qualidade, democrática e emancipatória integra e partilha as diferenças, e responde aos interesses coletivos (VEIGA, 2009).

[53] O proponente do trabalho considera a abordagem "ensino-aprendizagem" como ingênua e superada, já que o fluxo do ensino não é unilateral: alguém ensina, e alguém aprende. Nesse ponto, optamos por uma abordagem freireana, na qual todos se libertam reciprocamente a partir da educação,

> O projeto pedagógico de uma instituição universitária, construído na vertente histórico-social, a partir das bases, é o instrumento necessário para se evitar a alienação e fragmentação dos sujeitos envolvidos nessa construção – docentes, alunos e servidores – e do curso universitário onde estão atuando, bem como garantir a sua articulação às finalidades da Universidade enquanto instituição Social. (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 124)

Tomando as breves considerações sobre Projeto Pedagógico como ponto de partida, o presente trabalho debruçar-se-á sobre o PPP de Jornalismo que ainda vigora, flertará com o horizonte no qual será possível a construção de um novo documento embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2013, pelo Ministério da Educação do Brasil.

8.1 PPP de Comunicação Social: crítica ao passado e vislumbre do horizonte

O Projeto Político-Pedagógico de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, da Unesp, como já mencionado, vigora desde 2004, quando foi pensado e construído a partir da proposta apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002. A análise do PPP de Jornalismo, que se seguirá, pretende confrontar as considerações expostas e a concepção de jornalismo declarada no documento de 2004 com as atuais, além de retomar as reflexões estabelecidas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais mais recentes. Para isso, serão evocados alguns pressupostos teóricos, e as contribuições e reflexões de gestores e professores entrevistados para o presente trabalho. Antes de tudo, no entanto, é importante lembrar que a análise terá como recorte apenas as considerações acerca do curso de Jornalismo, sem, contudo, deixá-lo descontextualizado da grande área da comunicação. Essa afirmação se faz necessária uma vez que o documento produzido em 2004 faz menção à área de Comunicação Social com as três habilitações que a Universidade Estadual Paulista, câmpus Bauru, oferece: Rádio e TV; Relações Públicas; Jornalismo.

Segundo Minguili e Daibem (2008), os itens necessários que devem constar em um Projeto Pedagógico são: título; apresentação; histórico; justificativa; objetivos; metas; eixos norteadores; diretrizes norteadoras; proposta curricular; recursos humanos/equipe; recursos físicos; recursos financeiros; avaliação; cronograma; grade curricular; planos de ensino; referência bibliográfica. O PPP de Comunicação da Unesp vai além ao estabelecer, além da organização de Minguili e Daibem (2008), a Filosofia do curso de Comunicação e de suas habilitações, o perfil dos ingressos e dos egressos, suas habilidades e competências, e a completa matriz curricular das habilitações da Comunicação.

Veiga (1998) estabelece que um Projeto Pedagógico se constrói a partir da consideração e constituição de um Corpo Situacional, um Corpo Conceitual e um Corpo Operacional. O

primeiro corpo estabelece os contextos em que o PPP deve atuar, descreve a realidade na qual se desenvolve as ações estipuladas no documento, almejando, portanto, ir além da percepção imediata e técnica do curso. Além disso, "é o momento de desvelar os conflitos e as contradições postas pela prática pedagógica; é apreender seu movimento interno, de tal forma que se possa reconfigurá-la, fortalecida pela reflexão teórico-prática" (VEIGA, 1998, p. 24). Já o Corpo Conceitual faz relação à concepção de sociedade, ser humano, educação, currículo, função social, com o objetivo de estabelecer as prioridades que definirão a práxis da instituição. O Corpo operacional referencia-se à realização das atividades que serão assumidas visando a mudança da própria instituição, implicando na tomada de decisão para se alcançar metas e objetivos.

As reflexões, comentários e proposições levantados nos subtópicos que se seguem são organizados de acordo com a ordenação dos itens do PPP de Comunicação da Unesp de 2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 serão utilizadas para dar substrato aos comentários e críticas do PPP vigente.

8.1.1 Objetivos do curso de Comunicação Social

O PPP de Comunicação de 2004 estabelece, como um dos primeiros pontos, os objetivos do curso de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp de Bauru. De maneira geral, o curso se propõe a formar profissionais que "abordem criticamente a comunicação, fundamentalmente as formas de efetivação dos processos de comunicação, desde os fundamentos da cultura brasileira, desenvolvendo habilidade para análise e produção de mensagens dentro de critérios éticos[...]" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 13). Os cursos têm, portanto, o dever ético e crítico de fomentar em seus alunos o devido "Espanto", no sentido filosófico que o termo possa carregar, perante o devir profissional e do mundo que o cerca. Embora o conceito guarda-chuva "Comunicação Social" deixará de nomear e determinar, decisivamente, o uma formação generalista a partir dos próximos currículos, os objetivos do curso da Unesp, sob a égide da ética, do compromisso social, e da análise crítica, demonstram-se extremamente atuais e necessários, mesmo que as habilitações e especificidades apresentem suas obsolescências.

Em um novo currículo, a necessidade em não reservar parte da formação para uma área geral como a Comunicação obrigará que professores, gestores, profissionais e alunos repensem os objetivos da formação, para um campo específico. Em um rápido esboço, que abarque as três grandes perspectivas e funções do jornalismo – o de prática profissional, o de objeto científico e o de campo especializado de ensino (MACHADO, 2004) – o desafio de todo

jornalista se constitui a partir da intrínseca missão de crítica do devenir profissional[54] e do meio em que se situa, seja ele com características mercadológicas ou não; do domínio de conhecimentos e técnicas específicas, que serão possibilitadas – de maneira mais apropriada – com a garantia de uma carga horária maior para compreensão do jornalismo, em todas as perspectivas; da necessidade de obedecer às normas deontológicas, legitimadas entre os próprios jornalistas e pelos demais setores da sociedade; da contribuição e efetivação da formação pelo desenvolvimento de metodologias especializadas e/ou próprias no ensino superior; da elevação do jornalismo a objeto científico com tal *status*, e consequente "fundação de um campo de conhecimento especializado que tendo a prática jornalística um objeto legítimo necessita para a sua plena compreensão o desenvolvimento de metodologias próprias, adaptadas as suas demandas particulares" (MACHADO, 2004, s.p.).

Os novos objetivos, devem, em primeiro lugar, amparar-se na análise específica do Jornalismo, o que implica, também, na consideração de que a Comunicação é o campo onde a prática profissional floresce. Os novos cursos, em quaisquer universidades, não podem descontextualizar o Jornalismo de sua área, em nome da especificidade do papel do jornalista, pois, dessa forma, o curso se apresentaria sem uma de suas principais instrumentalizações. Apesar disso, objetivos específicos devem ser delineados segundo a atualização da análise do papel social do Jornalismo, em tempos de digitalização e internacionalização do conhecimento, fundamentada, além do que já foi mencionada, nas questões das condições locais e regionais de cada Instituição de Ensino Superior. Os objetivos, por conseguinte, vão estabelecer qual é o novo jornalista que a universidade pretende formar, com sua especificidade e complexidade, e qual o jornalismo que almeja recriar.

As Novas Diretrizes Curriculares, ademais, não estipulam a orientação dos cursos, acerca da profissão. No entanto, devido à complexidade das determinações, o documento sugere, não explicitamente, a diferenciação dos cursos de Jornalismo pelo Brasil. Ou seja, as universidades podem "especializar" seus cursos conforme as áreas de atuação, ou as exigências sociais, ou as demandas regionais, que apresentem. Isso, no entanto, não dá às universidades a liberdade para rumar seus cursos para o mais conveniente economicamente, mas sim dirigir

[54] A 'indústria cultural' sufoca a produção cultural local, impõe gostos, sanciona e dá visibilidade a jornalistas e intelectuais que sustentam a ideia de que 'o mercado' é o melhor e o mais adequado (talvez o único) juiz de valor, ao passo que pune, com demissão ou condenação ao ostracismo, aqueles que sustentam posições contrárias ou distintas. Vários lembram, durante o debate, o papel fundamental do "âncora" na televisão, ou do "especialista" na imprensa escrita, como instrumento que confere credibilidade a certas notícias e que organiza a imensa profusão de dados, dispensando o leitor/telespectador do trabalho de pensar e refletir criticamente sobre os fatos (ARBEX, José. Uma outra comunicação é possível (e necessária). In: Moraes, Denis de (org.). Por uma outra Comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2003.

seus cursos, por exemplo, para a formação de jornalistas para cobertura de conflitos, conforme explicitações, muito bem estabelecidas, das demandas da profissão, das condições para essa formação se concretizar, da importância social desse profissional, e das questões éticas e deontológicas que as nortearão. Isso não deve impedir, além disso, a formação de jornalistas capazes de atuar em quaisquer meios de comunicação e veículos, e em qualquer especialização.

8.1.2 Filosofia da habilitação em Jornalismo

O curso de Comunicação Social, segundo a filosofia estabelecida no Projeto Pedagógico, tem como preocupação formar profissionais aptos "a captar, interpretar, redigir e transmitir informações de interesse público, conscientes da interferência de seu trabalho na sociedade" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p.14). Com esse pensamento, a filosofia da habilitação em jornalismo, no Projeto Pedagógico do início do século, pauta-se no ensino do jornalismo de interesse público, que, concomitantemente, reconhece as condições éticas e de produção de sua época. De maneira propositiva, neste item, o PPP (2004) ressalta a crise do modelo de negócio hegemônico do jornalismo ao considerar que "a maior parte das editorias dos jornais impressos e revistas passou a ter quadros de profissionais mais 'enxutos', assim como as emissoras de rádio e televisão" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 16). Essa tendência é verificada desde antes do século XXI, e o modelo de negócio, e talvez o jornalismo, em sua perspectiva mercadológica, encontra-se, na segunda década dos anos 2000, em profunda crise, apontando, provavelmente, para um futuro com mudanças estruturais.

> Nos últimos anos, diferentes autores têm chamado a atenção para a necessidade de se repensar a identidade e a legitimidade do jornalista profissional em um momento em que proliferam espaços de produção de conteúdo informativo. […] Pressionado pelas novas tecnologias, pelo crescimento de setores de comunicação organizacional e de jornalismo de entretenimento, pela participação ativa do público e pela democratização das formas de acesso ao espaço público midiático, o jornalista profissional parece vivenciar um momento de indefinição. (PEREIRA; ADGHIRNI, 2011, p. 38).

Além disso, reconhece-se, já em 2004, a importância da internet e as "novas tecnologias" como o mais recente suporte que influencia a produção e qualidade jornalísticas. No entanto, considera o PPP, "apurações feitas por repórteres competentes não poderiam ser substituídas, simplesmente, por portais ou sites jornalísticos. A visão fundamentada em parâmetros humanistas dos contextos que envolvem as notícias é imprescindível [...]" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 16).

A filosofia do curso de Jornalismo, a ser repensada a partir das novas Diretrizes

Curriculares Nacionais (2013), deve levar em consideração a ambiência de convergência, a qual exige que os jornalistas tenham sua formação e passem por um ensino cada vez mais "transmidializados". Além disso, as novas linguagens para a compreensão das narrativas emergem-se como imperiosas para uma nova formação preocupada com os aspectos plásticos do mundo e da atividade profissional.

Na atualização conceitual do Jornalismo que a reforma do Projeto Pedagógico deve trazer, Chaparro (2000) contribui, no início dos anos 2000, com o estudo sobre a mudança na concepção do Jornalismo. Segundo o autor, no conceito tradicional, jornalismo é compreendido como processo de mediação, que observa, relata e comenta a atualidade, com um certo distanciamento crítico, "mas a observação metódica do jornalismo atual revela que essa relação entre o jornalismo e a atualidade mudou, e de forma radical" (CHAPARRO, 2000, p. 296). Os acontecimentos e a realidade não se materializam à distância, "mas no tempo e no espaço do jornalismo e aí atingem o seu ápice estratégico, o ápice do sucesso quando são noticiados" (CHAPARRO, 2000, p. 296). Esse processo foi facilitado e estimulado pelas TIC, e essa estratégia de conflito é conveniente à democracia, à lógica mercadológica e à ação dos sujeitos sociais, e por isso, a atualidade propõe questões que envolvem a natureza ética do jornalismo.

> Na cultura jornalística, o termo atualidade tem a complexidade da própria vida. E de vida que se trata, e de todos os seus conflitos e contradições, quando, nos conteúdos jornalísticos, se fala dos acontecimentos significativos para as pessoas, isto e, dos fatos e atos, das falas e revelações imediata ou potencialmente desorganizativos ou reorganizativos, para seus efeitos imediatos na realidade vivida pelas pessoas. Enquanto atributo de definição do jornalismo, a atualidade tem, além da dimensão temporal, a dimensão da transformação. Os acontecimentos sem essa característica, que nada transformam, não interessam ao jornalismo, porque não interessam ao mundo. (CHAPARRO, 2000, p. 297).

Chaparro (2000) traz, para a reflexão, a mudança dos paradigmas do jornalismo ao considerar, após análise e observações, que 90% a 95% do que se noticia e comenta no cotidiano, em telejornais e jornais impressos, tem origem em fontes organizadas. Após a análise de três jornais impressos, dois de Portugal e um do Brasil, Chaparro (2000) assinala que das 28 notícias, três relavam acontecimentos não programados, e as outras 25 tinham fontes organizadas: "13 reproduziam revelações ou falas planejadas por sujeitos competentes; 12 relatavam acontecimentos programados e controlados por instituições" (CHAPARRO, 2000, p. 297). As fontes integraram o relato jornalístico à estratégia e à estrutura dos acontecimentos, e "daí resultam implicações éticas, técnicas e estéticas que complicam o entendimento, a pesquisa e a prática do jornalismo, em relação ao qual, por tais motivos, se torna urgente uma revisão conceitual" (CHAPARRO, 2000, p. 298).

O jornalista das redações, de diversas naturezas, deixou de ser considerado o único a

pensar nas edições subsequentes do produto jornalístico e da atualidade. As *homes* de portais de notícias, as capas de revistas, as primeiras páginas dos jornais, as escaladas dos telejornais e radiojornais agora são produzidos de maneira partilhadas entre as redações, que "têm a atribuição e responsabilidade de decidir o que publicar, como publicar e aqueles que, atuando nas instituições produtoras de acontecimentos, municiam de conteúdos e ideias os pontos estratégicos das redações […]" (CHAPARRO, 2000, p. 298). Em síntese, o pensamento de Chaparro (2000) denuncia que o jornalismo intervém, de maneira interessada, na atualidade, o que altera o mundo real e presente das pessoas. Esse papel, coloca a prática profissional em crise, visto que a "estratégia comunicativa dos acontecimentos invade de propaganda o discurso jornalístico. Há que fazer uma rediscussão teórica do jornalismo, para que se aclarem as noções sobre seu novo papel nas sociedades democráticas" (CHAPARRO, 2000, p. 304).

Ademais, e tão importante quanto os pressupostos anteriores para uma nova concepção filosófica do curso, faz-se necessário situá-lo em um cenário de intensas revoluções e, em grande parte, mundializado ou transnacionalizado, como manifesta Santos (2004). Na esfera política, cabe ao novo Projeto Pedagógico lembrar da necessidade do jornalismo para a democracia do Brasil – o jornalismo, aliás, ganhou uma nova Diretriz Curricular motivado pela orientação do MEC, em nome do então Ministro Fernando Haddad, em reformular os cursos que são fundamentais para a cidadania -, reforçar o caráter ético e emancipador do curso, reanimar a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino superior para a atividade profissional, fomentando a criticidade da profissão acerca de si mesma, e, não menos importante, enfatizar a recusa a qualquer tipo de controle sobre a profissão, tal como houve outrora, em tempos de CIESPAL e Currículos Mínimos. De acordo com Jennings Bryant, Professor e Diretor do Instituto de Pesquisas em Comunicação do Colégio de Comunicação da Universidade do Alabama, "a democracia será reforçada se as instituições educacionais fizerem seu trabalho ensinando futuros jornalistas a se tornarem hábeis em pensamento crítico, interpretação, análise e síntese" (apud BREECHER, 1998, s.p.).

No campo tecnológico, cabe ao jornalismo repensar e situar o exercício profissional, ético, de interesse público – e não interesse do público – em meio a mudanças de ordem paradigmáticas, devido ao desenvolvimento ou revolução da tecnologia, e de suas alterações intrínsecas dos "binômios" tempo/espaço, notícia/fato, e de tantas mudanças de ordem social e econômica, tal qual as mudanças no seu negócio.

> To produce accurate and readily understandable news accounts with many layers of information, print journalists of the future will need the same critical thinking skills they require today but will also have to learn new skills such as hypermedia design and navigation, abstract writing, and video/audio editing. Some fear that learning

> these new skills will crowd out or detract from the learning of higher-order thinking. Schools such as Columbia's Graduate School of Journalism have learned how teach both. (BREECHER, 1998, s.p.)

Graças ao desenvolvimento das tecnologias, o jornalista pode perceber uma série de transformações do seu cotidiano que reconfiguraram as redações, as quais estão cada vez mais multimídias ou transmídias, e alteraram as rotinas de coleta, processamento e difusão da informação (BALDESSAR, 2005). Dentre as mudanças causadas pelo desenvolvimento do mundo online e das tecnologias, podemos citar que as TIC ampliaram e potencializaram o acesso às fontes; possibilitaram o aumento da produtividade; diminuição do custo de obtenção de informações; alteração na qualidade da análise das informações; menor dependência das fontes para interpretação das informações; aumento do acesso à informação; incremento da confiança técnica e maior exatidão das informações; facilidade de busca e incorporação de bancos de dados cada vez maiores; maior facilidade e agilidade no deslocamento. Além disso, o mundo da tecnologia motivou a demissão de parte considerável dos profissionais que faziam parte dos processos jornalísticos; impôs sobre o jornalista a obrigatoriedade em possuir conhecimento e capacidade cada vez maiores em diversas plataformas; ampliou a necessidade de se conhecer e se aprofundar em diferentes linguagens – programação, web, e outras plataformas; imprimiu a instantaneidade à prática profissional; alterou a capacidade cognitiva humana, criando os "nativos digitais" – o computador com acesso à internet e microcomputadores foram os bens duráveis eletrônicos que tiveram o maior crescimento nos lares brasileiros, segundo a Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, no PNAD de 2009/2011 - entre tantas outras consequências.

> As TICs ajudaram na consolidação de uma rotina produtiva totalmente diferente da experimentada até a metade da década de 1990: a superação das barreiras geográficas, dos limites da velocidade da comunicação, e da materialidade da comunicação, substituindo os átomos pela lógica dos bits, o analógico pelo digital. O potencial transformador das TICs é percebido, mas persiste a sensação de que não se utiliza todo o potencial possível. (MARQUES et. Al., 2010, p. 8).

O jornalismo brasileiro, no entanto, ainda tem dificuldades na "absorção" do novo paradigma pelo seu meio profissional.

> No Brasil, e em boa parte do mundo, ainda está "agarrado" aos velhos paradigmas do jornal impresso e se aproxima do rádio, de forma paradoxal, quando se trata de conteúdo e forma textual. Os portais de ou com conteúdo jornalístico, mesmo os que dispõem de links para últimas notícias, continuam

> com características de jornal e revista impressa.[55] A maioria dos sites de notícia ainda são divididos em editorias (índice à vista), com capa, manchetes principais e chamadas para notícias secundárias, banners comerciais e links para negócios. Assim, não é sem propósito que todos nós navegamos ou folheamos os sites jornalísticos com uma certa facilidade. O mesmo não acontece com o restante do conteúdo da rede, bastando verificar a dependência que temos dos instrumentos de busca e, muitas vezes, a incapacidade de chegar a resultados satisfatórios quando temos que ousar em hiperlinks múltiplos. (BALDESSAR, 2005, s.p.)

Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência do Brasil, em 2015, um levantamento sobre os hábitos de informação dos brasileiros, a televisão ainda é o meio mais utilizado pela população, já que 95% dos entrevistados afirmam ver TV, e 73% têm o hábito de assistir-lhe diariamente, seguido pela rádio, mas o uso desse meio caiu, em relação ao PBM de 2014, de 61% para 55%. O percentual de entrevistados que ouvem rádio diariamente, no entanto, aumento, de 21% em 2014 para 30% em 2015. O destaque da pesquisa se dá pelo aumento no percentual de pessoas que utilizam a internet todos os dias. Segundo o documento, 48% da população brasileira utiliza a internet, e o percentual das pessoas que a utilizam diariamente cresceu, de 26% em 2014, para 37% em 2015. Os usuários das novas mídias permanecem conectados, em média, quase cinco horas por dia, enquanto na televisão, um telespectador brasileiro passa, em média, 4h30min assistindo aos televisores. Os dados permitem confirmar a tese de que, embora a internet ainda encontre possibilidade de alcance em inúmeras regiões e casa, já que o percentual de brasileiros com internet não ultrapassa a metade da população, as quase 100 milhões de pessoas que navegam, utilizam-na mais tempo do que qualquer outra mídia e a maioria – 32% da população – assinala utilizar a internet com dedicação e atenção exclusiva a esse meio. Outro detalhe importante sobre o meio é a plataforma de navegação: o uso de aparelhos celulares/smartphones cresceu no país e já compete com os microcomputadores e notebooks como instrumento para o acesso da internet: 66% dos entrevistados utilizam seus smartphones para se conectar a internet, enquanto 71% utilizam notebooks ou computadores, e 7% por tablets. "Entre os internautas, 92% estão conectados por meio de redes sociais, sendo as mais utilizadas o Facebook (83%), o Whatsapp (58%) e o Youtube (71%)" (BRASIL, Secretaria de Comunicação Social da Presidência, 2014, p. 7). Além disso, 67% dos entrevistados utilizam a internet para se "informar/saber as notícias", o que interessa ao jornalismo enquanto alternativa, quem sabe, no

[55] As empresas brasileiras de mídia utilizam do que os estadunidenses conceituam como "shovelware", que se define como a transposição do conteúdo analógico para o digital, com pequenas modificações.

desenvolvimento de novos modelos de negócio.

No formato analógico de jornalismo, 76% dos entrevistados do PBM 2015 afirmaram não ler jornais impressos, e 21% os leem ao menos uma vez por semana, dos quais 7% o fazem diariamente. A maioria dos leitores de jornais (79%) consome informações no formato impresso, apenas 10% migrou para o formato digital, e 4% utiliza ambos.

As revistas têm a menor adesão, dentre os meios de comunicação, já que 85% dos entrevistados afirmaram que não leem revistas, enquanto apenas 13% dos entrevistados afirmaram lê-las uma vez na semana ou em mais de um dia. Assim como os jornais, 70% dos brasileiros consomem revistas no formato impresso, 12 % preferem o ambiente digital, e apenas 4% utilizam ambos. Diferentemente do consumo de informações na internet, que se diversifica quanto às atividades concomitantes que os usuários realizam – embora a maioria dos "consumidores" deem atenção exclusiva à internet -, "de forma semelhante aos jornais, a revista é um meio de comunicação com alto nível de atenção exclusiva: 46% dos leitores não realizam outras atividades no momento em que leem uma publicação. Isso significa que a interação desta mídia tende a ser menos dispersa [...] (BRASIL, Secom, 2014, p. 81).

Quanto a confiabilidade dos meios, os jornais impressos ou digitais continuam sendo os meios mais confiáveis para os brasileiros: 58% dos leitores afirmam "confiar sempre ou muitas vezes", seguidos pelos telespectadores, com 54%, e pelos ouvintes 52%. Com relação às revistas, 44% dos leitores "confiam sempre ou muitas vezes". Os meios menos confiáveis, segundo os brasileiros estão associados à internet: 30% dos usuários da internet confiam sempre, ou muitas vezes, nas notícias de sites, 26 % confiam sempre ou muitas vezes nas notícias que circulam nas redes sociais, e 25% confiam sempre ou muitas vezes nas notícias de blogs.

Sobre esse cenário, com esses dados e com novas plataformas, formatos e a necessidade do desenvolvimento de novos gêneros e modelos para o jornalismo, é importante atualizar e repensar em um curso que não privilegie apenas os meios analógicas, e que reconsiderem os modelos de negócio, levando-se em consideração o desejo, o consumo e valorização do público a que se destina. Sobre este último ponto, as Novas Diretrizes trazem como contribuição para a questão da crítica do modelo de negócio da profissão a necessidade de refletirmos sobre a formação para criarmos, além de "empregados", jornalistas que pensem com propriedade sobre os negócios que envolvem a comunicação e sua área profissional. Para isso, a comissão de especialistas retoma o conceito de empreendimento e de empreendedorismo no jornalismo, que será alvo de análise do presente trabalho no capítulo que se segue.

> Estaríamos, portanto, vivenciando as conseqüências desse último paradigma jornalístico, marcado pelas pressões exercidas pela lógica comercial de uma hiperconcorrência entre publicações, suportes e mensagens. E também pela emergência de novos gêneros, rotinas e identidades profissionais, a partir de cruzamentos entre a atividade jornlística e práticas "vizinhas", sobretudo a publicidade, o entretenimento e a comunicação (pública, organizacional e corporativa). (PEREIRA; ADGHIRNI, 2011, p. 44).

No campo social, o novo Projeto Pedagógico deve reafirmar a ação social do jornalismo, bem como a real motivação da profissão: atender às demandas sociais. Portanto, apesar das crises, apesar dos modelos de negócios, apesar do mercado, apesar da universidade, o jornalismo ainda é o instrumento pelo qual uma sociedade democratiza-se: o jornalismo deve prover informação aos cidadãos a fim de que estes sejam livres e autônomos (KOVACH; ROSENSTIEL, 2001, p. 17). Para acrescentar, Ferreira (2011) manifesta que onde há democracia, o jornalismo encontra-se ao seu serviço, "podendo provê-la de um conjunto de funções com potencial para contribuir para a sua estabilização e aprofundamento" (FERREIRA, 2011, p. 82).

Por essas e tantas outras características constitutivas do campo jornalístico é que a prática profissional, o ensino e a pesquisa na área do Jornalismo torna-se imprescindível para a vida em sociedade. Antes de ser uma profissão de jornalistas, o Jornalismo é uma profissão e um bem social, e por isso nenhum processo ou instâncias, sejam eles políticos, econômicos ou tecnológicos, são ou estão em nível de superioridade às competências primevas do Jornalismo. Assim como estabeleceu Beltrão (1960), o descompasso e desarmonia entre o jornalista e o público, a má compreensão do profissional de jornalismo com a própria profissão, a incompreensão e os conflitos entre o poder e a opinião, e as indecisões entre academia, mercado e a formação em Jornalismo decorrem de um desconhecimento acerca do papel do jornalismo, "da sua missão, da sua influência na cultura, no progresso e na civilização dos povos, do indeclinável dever que todos temos de assegurar essa atividade humana essencial a mais essencial de todas as suas condições de desenvolvimento – a liberdade" (BELTRÃO, 1960, p. 13).

8.1.3 O Perfil do aluno de Jornalismo

Em 2002, como já traziam o PPP de Comunicação de 2004, a maioria dos alunos que compunham o quadro ingressante da habilitação em Jornalismo advinha da escola pública brasileira. Além disso, o curso já era essencialmente feminino: as mulheres correspondiam 60% do total de alunos da unidade da Unesp que frequentavam o curso de Comunicação com habilitação em Jornalismo. A maior parte dos discentes vinham de outras cidades do próprio

Estado de São Paulo, ou de estados vizinhos: os estudantes "vêm em sua maior parte do Estado de São Paulo, destacando-se como cidade de origem São Paulo (15 – 16,6%). Desses alunos, 9 (10%) procedem do Estado de Minas Gerais, um de Goiás e um do Rio de Janeiro" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 23). Os demais alunos vêm de cidades próximas dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, especialmente as que ficam no limite entre os estados de São Paulo e Minas Gerais. O PPP de Comunicação ainda aponta a existência de apenas 3 alunos matriculados que vêm da cidade de Bauru, onde se situa o curso.

A partir deste painel criado pelas PPP (2004), pode-se acrescer, para a atualização do documento, as novas demandas da universidade e a nova realidade política do Ensino Superior brasileiro. A Unesp, por exemplo, foi a primeira universidade estadual paulista a aprovar, no ano de 2013, o Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública, para vestibulandos que tenham cursado ensino médio e fundamental em escola pública. O sistema prevê crescimento anual no oferecimento de vagas para alunos de escolas públicas e/ou que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas. A meta da universidade é em 5 anos, a partir do Vestibular de 2014, reservar 50% das vagas em 2018 para alunos que se encaixem no perfil do programa. A política afirmativa está cristalizada no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual Paulista, que destina verbas governamentais para a implementação do Sistema.

> […] Este debate chega tardiamente aos enclaves do jogo de interesses do governo do estado de São Paulo, aos quais as 3 principais Universidades Estaduais Paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), respondem tardiamente a discussão, se eximindo da responsabilidade política social em adoção das políticas de cotas efetivamente. Foi somente a partir da obrigatoriedade de adequação das universidades públicas a Lei de Cotas nas Universidades, sancionada em 2012, que se passou a evidenciar uma movimentação efetiva, em alguns casos de resistência a implementação de tal política. Assim o debate acerca das políticas de ações afirmativas tem demonstrado um incomodo generalizado daqueles que querem a permanência de um estágio de injustiças sociais no Brasil. Assim, é sabido que a transformação das desigualdades sociais existentes no País só seria sanada quando tivermos um sistema educacional de qualidade que entenda a todos, sem discriminação, sem diferenciação. Ao contrário, estaremos sempre submersos num subdesenvolvimento humano (MARIA et. al., 2014, p. 5).

Segundo a resolução Unesp nº 43, no Vestibular 2014, realizado no final de 2013, 15%, o que corresponde a 1.134 vagas, foram reservadas aos alunos de escola pública, dentre as quais, 391 foram destinadas a candidatos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. O Vestibular 2015 reservou 25% das vagas, o Vestibular 2016 destinará 35% ao Sistema de Reservas de vagas, em 2017, 45% e, finalmente, no Vestibular de 2018, 50% das vagas serão reservadas aos alunos de escolas públicas, com percentual aos candidatos que também se

autodeclararem pretos, pardos e índios. A intensificação das políticas afirmativas favorece e possibilita, cada vez mais, a democratização da universidade, preocupada com o processo de equidade social e eliminação de todos os tipos de preconceitos estruturais, auxiliando, dessa forma, na transformação da ordem cultural, pedagógica e psicológica, ao almejar obliterar ou subtrair-se do imaginário social e coletivo os ideais de subjugação, seja racial, econômico, político, geográfico ou social (BARBOSA, 2008).

Nos últimos 5 anos, verifica-se tendência no aumento de ingressos na universidade pública advindos de escolas públicas. Em 2009, por exemplo, 36,65% dos alunos da Universidade Estadual Paulista, segundo Anuário 2015 divulgado pela própria Instituição, frequentaram ensino médio por mais tempo nas escolas públicas, enquanto que 63,35% era o percentual de alunos que frequentaram, por mais tempo, em escolas particulares. Já em 2014, observou-se variação nesta taxa, uma vez que o percentual de alunos das escolas públicas matriculados na Unesp aumentou para 43,6% do total de estudantes, enquanto que o percentual do alunado das escolas particulares diminuiu para 56,4%.

Tabela 15 Perfil do aluno ingressante da Unesp (2009-2014)

	2009	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Tipos de escolas – Ensino Médio (%)						
Frequentou mais tempo escola pública	36,65	36,1	39	41	41,4	43,6
Frequentou mais tempo escola privada	63,35	63,9	61	59	58,6	56,4
Tipo de Curso – Ensino Médio (%)						
Técnico	3,98	3,8	5	4	4	3,4
Comum	92,59	93,30	93	93	93,3	94,6
Realizou Curso Pré-Vestibular (%)						
	63,05	61,9	60	57	56,5	50,8
Renda Mensal Familiar (salários mínimos						
Até 1,9 salário	10,56	10,3	9	13	13,4	14,6
De 2 a 4,9 salários	34,26	34	34	33	38	35,4
De 5 a 9,9 salários	29,53	28	29	31	28,9	26,2
De 10 a 14,9 salários	14	14,6	14	13	10,4	12,2
De 15 a 19,9 salários	5,84	6,9	7	5	4,6	4,9
De 20 salários ou mais salários	5,81	6,10	6	6	4,6	6,7

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015, Anuário 2015 – Disponível em <https://ape.unesp.br/anuario/flip/2015/index.html#18/z>

Além da afirmação de políticas democratizantes da Universidade, é importante levarmos em consideração o perfil desse novo alunado. Como primeiro ponto, cabe assinalar que, como toda instituição de caráter público e laico, a universidade se destaca pela sua constituição social e vinculada aos interesses públicos, e, por isso, está afinada com todas as prerrogativas da vida em comunidade, das questões políticas mais importantes da sociedade. Como consequência desse caráter constitutivo, a universidade possibilita aos seus alunos a experiência em diversos níveis de atividades, sejam elas curriculares, para a construção de conhecimento específico da sua profissão, seja de cunho social e político, como projetos, organizações e iniciativas coletivas.

> As universidades são instituições complexas, constituídas por diversos níveis de atividades. Do mesmo modo, a participação dos alunos nestes níveis não se dá de modo homogêneo, e sim em diversos graus diferenciados para cada atividade universitária. As atividades curriculares, definidas por atividades formalmente programadas pela universidade e diretamente ligadas ao currículo, constituem-se num dos níveis de atividade da vida universitária. Um outro nível é constituído pela colocação dos serviços e produção acadêmicas à disposição da comunidade (extensão), e pelos mecanismos de gestão acadêmica onde os alunos podem participar ativamente. Inclui-se aqui o espaço de organização disponível para os alunos (Movimento Estudantil), bem como suas atividades autônomas dentro das universidades. Neste nível, chamamos as atividades de extra-curriculares (COSTA et. al, 1994, s.p.).

Nesse cenário, segundo o gestor J.X.[56], em entrevista realizada por esse autor em agosto de 2015, o perfil dos ingressos, em geral alunos oriundos da escola pública, também tiveram contato e/ou participaram de coletivos culturais, movimentos estudantis, cursinhos comunitários, comunidades políticas, entre outros locais políticos, em momentos anteriores à própria entrada em uma Instituição de Ensino Superior. Esses grupos de ingressos encontrarão, na universidade, coletivos organizados, cursinhos comunitários e outras atividades políticas e, consequentemente, terão uma avaliação e aproveitamento diferentes dos de outros grupos que ingressam na universidade.

> Mesmo diante da politização cada vez mais acentuada das suas atividades, e das contradições inerentes à sua estrutura e funções, as universidades, tradicionalmente e ainda modernamente, são consideradas entidades apartidárias, não possuindo formalmente uma função de proselitismo ou de formação político-partidaria. Cabe aqui, então, indagar do papel das universidades públicas no que se refere ao comportamento político de seus estudantes. Parece-nos óbvio que, ao buscar

[56] As gestoras e professoras, e os gestores e professores do curso que foram entrevistados serão identificados por iniciais.

> desenvolver um conhecimento científico da realidade nacional, a universidade capacita o estudante para a vida política na medida em que o prepara para entender e escolher conscientemente as alternativas políticas que melhor pareçam adequar-se a esta realidade. Ora, a universidade só poderá atingir suas metas num contexto de autonomia e, por sua vez, a autonomia implica a participação dos estudantes nos órgãos decisórios da universidade, constituindo-se, assim, num processo pedagógico da prática política concreta. (MERCADANTE, 1984 apud COSTA et. al, 1994, s.p.)

Além disso, esse novo perfil de aluno terá interesses diferentes dos interesses dos estudantes universitários atuais.

> No projeto de pesquisa, os interesses serão diferentes; nos processos de ensino os interesses também serão diferentes; manifestações pontuais de intolerância tenderão a ter resistências dos novos ingressos; nos projetos de extensão, os movimentos forçarão a universidade a ter um trabalho de extensão mais efetivo; na permanência, se tiver uma política de permanência, isso pode alterar o rumo do estudante na universidade. Eu tendo a crer que teremos egressos com visão mais crítica com relação ao jornalismo, mais preocupado em compreender outras possibilidades de exercício profissional, espero que com mais qualidade de compreensão global dos problemas econômicos, sociais e políticos, e espero que isso ajude a superar um certo encantamento pela forma e um certo relaxamento com relação ao conteúdo (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor)[57]

A mudança do perfil do ingresso deverá ser acompanhada por uma universidade e um curso aptos a potencializarem, valorizando a singularidade e as especificidades desses ingressos, a dimensão política do novo profissional.

8.1.4 Formação profissional do aluno de Jornalismo e Perfil do Egresso da habilitação em Jornalismo

A proposta pedagógica do PPP da Unesp de 2004 baseia-se em um ensino que valoriza dois principais pilares da compreensão profissional: criticidade e valorização do pensamento analítico. Segundo o documento, o jornalista deve "manter-se crítico em relação às intenções subjacentes dos relatos de acontecimentos sociais e dos processos de comunicação" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 27).

> A habilitação em Jornalismo do Curso de Comunicação Social da FAAC procura formar profissionais com condições de atuar em veículos de comunicação informatizados, eletrônicos e impressos. Pretende preparar jornalistas com a visão crítica e o repertório necessário para o exercício competente da profissão, como comunicadores sociais cientes da capacidade de influência dos meios de comunicação

[57] X., J. Entrevista I. [ago. 2015]. Entrevistador: Gabriel H. Oliveira Lopes, 2015. 1 arquivo .mp3 (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia.

> de massa na formação dos valores éticos, morais e sociais, e aptos para desempenharem sua função social como agentes democratizadores da informação (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 27).

O PPP de 2004 mantém-se atento às dinâmicas e aos paradigmas que determinam os rumos do jornalismo. No ambiente de sala de aula, no entanto, a grade curricular, que será tema de análise vindoura, dá ao Jornalismo Impresso destaque, em comparação aos demais meios de comunicação, o que revela o desacerto entre o currículo ou a organização curricular e o Projeto pedagógico do curso, embora este se revele extremamente atento às atualizações. A partir disso, diagnostica-se um dos grandes problemas apontados por alunos, professores e gestores, uma vez que o PPP de 2004 ressalta necessidades que a organização curricular não foi capaz de aplicar em salas, em decorrência de uma série de fatores, como a ausência de infraestrutura, a não contratação de docentes, a falta de recursos financeiros, entre outros. Libâneo e Oliveira (2003, p. 363) assinalam que "o currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino". Sobre a dificuldade de convergência entre organização curricular e PPP, segundo gestor A.S.[58], o curso de Jornalismo da Unesp tornou-se obsoleto a partir do momento em que dedicou maior carga horária ao Jornalismo Impresso e menos às modalidades do audiovisual.

A partir dos pilares assinalados pelo PPP de 2004, o documento discorre sobre as habilidades gerais e específicas esperadas, após a formação do aluno no curso de Jornalismo da Unesp.

Dentre as habilidades gerais exigidas no egresso, destacam-se:

I) Competência para produzir análises críticas dos fenômenos da atualidade, "reconhecendo suas origens históricas e analisando as fases da evolução dos contextos nacional e internacional, inseridos no processo de globalização" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 28);

II) Capacidade e competência na articulação de linguagem para a interpretação dos fatos jornalísticos nos processos multimidiáticos;

III) Repertório para reflexão e discussão das diferentes noções sobre o papel social do jornalismo, e conhecimento para a análise do papel da comunicação, enquanto formador de cidadania e identidade cultural;

IV) Repertório para a fundamentação no reconhecimento das características tecno-

[58] S., A. Entrevista IV. [ago. 2015]. Entrevistador: Gabriel H. Oliveira Lopes, 2015. 1 arquivo .mp3 (81 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia

sociais e políticas que constituem o fluxo da informação.

Já entre as habilidades específicas, o documento elenca a capacidade que o jornalista deve ter em produzir "textos" para o jornalismo impresso, informatizado e eletrônico, em diferenciar e lidar com as estruturas jornalísticas nos meios de comunicação, em produzir e editar fotografias para fins jornalísticos, em produzir textos para diversas especialidades a profissão, levando em conta questões éticas, deontológicas, e as noções relacionadas à linguagem, enfoques, temas, e público, e por fim, elaborar e reestruturar projetos gráficos e editorias de jornais e revistas impressas e online.

Percebe-se, a partir desse elenco, que as habilidades específicas não levam em conta o ambiente de convergência e focam nos trabalhos consagrados da mídia analógica: produção de projetos gráficos, de textos para diferentes plataformas e produção e edição de fotografias. Hoje, um jornalista pode realizar uma série de outras tarefas e funções, desempenhadas a partir do desenvolvimento mais apurado das TIC e devido às necessidades atuais de um mercado e do setor público, como curadoria digital, assessoria de comunicação, "Social Media", comunicação digital, jornalismo de Dados, edições em diferentes plataformas (vídeo, texto, fotografia e programação), entre tantos outros. O gestor A.S. estabelece que uma boa formação atualmente perpassa, necessariamente pela visão de conjuntura, domínio das linguagens, e a capacidade de transformar essas linguagens, que tendem para expressão artísticas, guiada por imagens e simulacros, em credibilidade jornalística.

Na sessão "perfil do egresso" o documento estabelece que a capacidade de julgamento crítico, o qual é um dos pilares do Projeto pedagógico vigente, depende do desenvolvimento de repertório cultural, de fomentar a curiosidade e do domínio da linguagem jornalística. Além disso, o jornalista deve estar preparado para a realização de trabalhos em diversas mídias, assim como atuar com profissionais e fontes de informação, em trabalhos grupais.

Segundo o gestor F.B.[59], o currículo atual da Unesp forma, sobretudo repórteres, e o ideal é que a formação vá além dos atributos profissionais para a atuação como repórteres nas redações, e permita que "esse egresso tenha formação mais ricas e diversificadas em um cenário de mutação tecnologia e de adaptação do próprio ecossistema produtivo do jornalismo" (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor).

8.1.5 Quadro docente dos departamentos responsáveis

[59] B., F. Entrevista II. [ago. 2015]. Entrevistador: Gabriel H. Oliveira Lopes, 2015. 1 arquivo .mp3 (20 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia.

No início dos anos 2000, compunham o corpo de professores das habilitações em Comunicação 62 professores, vinculados aos departamentos de Comunicação Social, Ciências Humanas, Engenharia de Produção, Desenho Industrial, Psicologia e Educação Física. Desses professores da época, 28 tinham o título de doutor, ou seja, 46,7% do corpo docente, 22 eram mestres, 36,7% do total, e 5 eram, na classificação do PPP de 2004, "especialistas graduados", ou 16,6% do quadro dos professores. "Do total de professores que ministram aulas para o Curso de Comunicação Social, 57 (95%) trabalham em Regime de Dedicação Exclusiva" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 34).

Os recursos materiais e humanos do curso de Jornalismo são geridos, concomitantemente, pelo Departamento de Comunicação Social (DCSO) e pelo Departamento de Ciências Humanas (DCHU). Todos os professores que têm disciplinas atribuídas na habilitação pertencem a um desses dois departamentos, dentro da Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação.

Atualmente, no curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, o déficit de contratação de professores, devido a aposentadorias, falecimentos, e a afastamentos, é, segundo gestora S.M.[60], de 12 professores, e, em consequência disso, muitos docentes que têm aulas atribuídas "estão com a carga horária estourada" (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor). No quadro comparativo dos professores de ambos os departamentos responsáveis pelo curso de Jornalismo durante os anos, por titulação dos docentes, pode-se fazer a seguinte comparação:

Tabela 16 Quadro docente dos Departamentos responsáveis pelo curso de Jornalismo da Unesp

Corpo Docente (2002/2004)		**Corpo Docente atual do curso**	
DCSO	DCHU	DCSO	DCHU
Doutores: 10 Mestres: 15* Bacharelado: 1**	Doutores: 18 Mestres: 9*** Bacharelado: 2****	Doutores: 23 Mestres: 3***** Bacharelado: 0	Doutores: 25 Mestres: 0 Bacharelado: 0
Total: 26 docentes DCSO; 29 docentes DCHU		**Total**: **26 docentes DCSO; 25 docentes DCHU**	

*Dos 15 professores com mestrado, 10 docentes (66,6% dos mestres), na época do PPP de 2004, já haviam iniciado doutorado.
** O docente bacharelado já havia iniciado, na época da produção do PPP, o mestrado.
*** Dos 9 professores com mestrado, 3 docentes (33,3% dos mestres), na época do PPP de 2004, já haviam iniciado doutorado.
**** Dos docentes bacharelados, um havia iniciado, na época da produção do PPP, o mestrado.
***** Destes, uma docente está cursando doutorado, iniciado em 2005, conforme o seu currículo Lattes.

[60] M., S. Entrevista III. [ago. 2015]. Entrevistador: Gabriel H. Oliveira Lopes, 2015. 1 arquivo .mp3 (78 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia.

Fonte: Universidade Estadual Paulista, disponível em < http://www.faac.unesp.br/index.php#!/departamentos/comunicacao-social/corpo-docente/>; < http://www.faac.unesp.br/index.php#!/departamentos/ciencias-humanas/corpo-docente/>

Nota-se, a partir do quadro comparativo que o corpo docente do Departamento de Comunicação Social, responsável pelo curso de Jornalismo, em 10 anos, aumentou o número de professores doutores, e mantém, atualmente, 3 mestres, dos quais, uma docente é doutoranda. Outro detalhe importante é a estabilidade no número docentes, o que se configura como aspecto negativo. Para sua operacionalização, o PPP de 2004 aponta a necessidade de contratações para o corpo docente, visto que o curso tinha um déficit de 5 professores para as disciplinas Fotojornalismo, Planejamento Gráfico Editorial, Jornalismo Impresso, Jornalismo Especializado e Técnicas de Reportagens e Entrevistas, da turma do curso noturno. O Departamento de Comunicação Social ainda apresenta, 11 anos depois do PPP, um déficit de docentes, o que faz com que as disciplinas sejam atribuídas a professores que já mantêm atividades no ensino, em nível de graduação e, em muitos casos, pós-graduação, na pesquisa e na extensão, comprometendo a qualidade da universidade como um todo. As disciplinas Produção Jornalística-Técnicas de Reportagem e Entrevista, Fluxos da Informação, Deontologia, Teorias da Comunicação II, Assessoria de Comunicação, Planejamento em Comunicação, Semiótica da Comunicação, não possuem professores contratados, independentemente da titulação, para ministrarem-nas[61]. A defasagem é motivada pelas políticas de contenção de gastos e enxugamento do corpo docente que historicamente acomete a área de humanas no país.

A conclusão que se chega a partir da configuração atual é a de que, em 11 anos, a capacitação acadêmica permitiu que os Departamentos titulassem suas equipes, mas o déficit de docentes ainda é latente. Além disso, a necessidade de operacionalização do PPP de 2004 não foi satisfeita por órgãos superiores, responsáveis pela autorização jurídica e política das contratações, via concurso e edital. Segundo o gestor F.B. (2015, entrevista concedida ao autor) um dos maiores desafios da Unesp, a partir da reformulação do Projeto Político-Pedagógico, é a reposição das vagas do corpo docente dos departamentos, "que por aposentadoria ou por qualquer outro tipo de afastamento, se mantêm ainda não preenchidas. Isso faz com que tenhamos ainda um grande número de professores substitutos e professores bolsistas" (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor). Portanto, em partes, o curso não experimentou, em 11 anos, a "plenitude de suas faculdades", já que os departamentos sempre estiveram

[61] Informação concedida pela Coordenação do curso de Jornalismo da Universidade Estadual Paulista

sobrecarregados, por uma equipe que necessita atender às demandas da administração dos cursos, dos órgãos colegiados, do ensino, da pesquisa, da extensão, e da gestão interna para providenciar materiais, e processos dos cursos.

8.1.6 Requisitos para a operacionalização do PPP de 2004

A latente demanda por docentes, como já mencionado, acompanha outras necessidades estipuladas pelo próprio Projeto Pedagógico, para seu "funcionamento" adequado, visando ao ensino de Jornalismo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), e pelas Lei de Diretrizes e Bases (1996).

A primeira condição para a implementação do Projeto pedagógico, além da contratação docente, é o estabelecimento de "um relacionamento sistemático entre o Curso de Comunicação [...] e o Centro de Rádio e Televisão Cultural e Educativa [...] no sentido de veiculação regular dos projetos laboratoriais supervisionados dos estudantes de graduação [...]" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 39). Essa parceria, no entanto, não foi aprofundada durante os anos, já que as disciplinas e o Centro de Rádio e Televisão Cultural e Educativa da Unesp não convergiram nos aspectos fundamentais que fizessem com que o relacionamento gerasse o resultado esperado. Contudo, é importante assinalar que os Projetos de Extensão tiveram espaços e estabeleceram parcerias com a Rádio Unesp FM, e a TV Unesp, produzindo, e/ou editando, e/ou desenvolvendo ideias e produtos para os meios.

Além disso, o Projeto pedagógico estabelecia a garantia, por parte dos gestores de recursos financeiros da Unesp, de suporte para a viabilização de projetos editoriais gráficos produzidos nas disciplinas experimentais, sob supervisão dos docentes responsáveis, visando assegurar algum contato dos estudantes com a realidade profissional do jornalismo impresso. A comissão estabeleceu "a exigência de um mínimo de quatro edições anuais de um jornal-laboratório, em formato tablóide, com 8 páginas, para cada uma das turmas (diurno e noturno) e duas edições de revista, formato padrão (em cores), com 52 páginas, sendo sua publicação bimestral" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 39). A proposta foi materializada com o Jornal Mural Extra!, e com a elaboração dos suplementos jornalísticos, cujas cópias eram subsidiadas pelo Departamento de Comunicação Social.

O documento aponta, como últimas exigências, providências emergenciais a fim de sanar os problemas vinculados à insuficiência infraestrutural e de recursos humanos. As requisições materiais para laboratórios se deviam ao fato do curso de Jornalismo possuir apenas uma estrutura laboratorial, com 25 computadores, na qual todas as disciplinas – Técnicas

redacionais, Jornalismo Radiofônico, Jornalismo Impresso, Telejornalismo, Computação Gráfica, Metodologia, Planejamento Gráfico - que demandavam produção de texto eram ministradas.

> Com as novas disciplinas relacionadas ao Jornalismo on-line, Planejamento Gráfico III e Roteiros para os meios audiovisuais que se acrescentam às já existentes, sem um investimento ao longo dos próximos três anos, a contratação de mais dois técnicos em informática e a contratação de docentes, a implantação deste projeto pedagógico estará definitivamente comprometida. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 40).

Para suprir as necessidades do curso, o PPP de 2004 estabelece a necessidade da construção de mais seis salas com 25 computadores cada, a fim de que haja salas com computadores o suficiente para a divisão das turmas de Jornalismo. "A divisão das turmas é fundamental, considerando-se que a especificidade das disciplinas e a metodologia de ensino implicam a produção e edição de textos e produtos jornalísticos, trabalho que precisa ser acompanhado criteriosamente por docentes jornalistas" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 40).

A requisição das salas complementa o quadro laboratorial atrelado ao curso de Comunicação Social da Unesp de Bauru, que contava, em 2004, com Laboratório de Relações Públicas – na qual constavam 10 computadores (7 modelos Pentium 300 e 3 modelos 486) -, Laboratório de Editoração Eletrônica – equipado com 20 microcomputadores, com softwares para editoração eletrônica e animação por computação gráfica -, Laboratório de Rádio, Laboratório de Televisão, Laboratório de Técnicas Redacionais – equipado com 10 computadores -, Redação do Jornal Laboratório "Contexto", uma sala de Uso-Múltiplo e Laboratório de Fotojornalismo. Em 11 anos, é importante acrescentar que os laboratórios não tiveram mudanças substanciais, mas houve, por parte dos departamentos e da Instituição Superior a preocupação em aumentar o número de computadores, para que turmas inteiras conseguissem assistir às aulas em laboratórios. Atualmente, o Laboratório de Relações Públicas ampliou-se, e consequentemente o número de microcomputadores aumentou, houve a atualização de computadores dos laboratórios, sem, contudo, haver a atualização dos softwares inerentes à profissão.

8.1.7 Sistema de avaliação dos cursos

O Projeto Pedagógico de 2004 estabelece que a avaliação do curso se baseará em um processo contínuo de avaliação das atividades das habilitações. Os docentes serão avaliados a partir da crítica dos discentes, que se dá a partir dos Conselhos de Termos e Conselhos de

Curso. Além disso, os professores estão sujeitos a pesquisas de opinião sobre o "grau de satisfação e interação entre professores, alunos, conteúdos programáticos e estratégias didático-pedagógicas" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2004, p. 54).

Para potencializar a qualidade docente, os professores serão avaliados quanto as suas participações em congressos, e quanto às questões pedagógicas e de aplicabilidade essenciais em um ambiente de gestão pública. A avaliação da produção e participação dos professores será feita anualmente, tendo por critérios a apresentação de currículos atualizados, bibliografia atualizadas, planos de ensino atualizados, apresentação das atividades de extensão realizadas, publicações, participação em eventos, plano de pesquisa, entre outros documentos.

Já com relação aos discentes, a avaliação se dará a partir da análise dos Projetos Experimentais, avaliação das atividades desenvolvidas nos projetos de extensão e de pesquisa, e do rendimento escolar, no qual cada disciplina terá, segundo critérios docentes e da unidade, a instrumentalização, por meio de provas, seminários, trabalhos experimentais jornalísticos ou monográficos. Será aprovado o aluno que obtiver frequência mínima de 70% na disciplina e obtiver nota igual ou superior a cinco.

8.1.8 O Currículo de Jornalismo

A organização curricular vigente do curso de Jornalismo (em anexo) implementada a partir de 2004 foi modificada em 2007, após alterações de caráter de ordenação do currículo e de objetivos disciplinares, com as mudanças nos nomes de algumas disciplinas. As modificações expressas no PPP foram: nas turmas do diurno, as disciplinas Planejamento Gráfico-Editorial III (2C) e Jornalismo Impresso III (2C) migraram do 5º para o 6º termo; Semiótica da Comunicação (4C) migrou do 8º termo para o 5º termo; Jornalismo Especializado I (4C) e Jornalismo Especializado II (4C) migram do 6º e 7º termos, respectivamente, para os 7º e 8º termo; na turma do noturno, a disciplina Semiótica da Comunicação (4C) migra do 8º termo para o 4º termo; e Fotojornalismo II, com essa alteração, migra para o 5º termo. Algumas disciplinas ainda tiveram seus nomes modificados:

Tabela 17 – Disciplinas que tiveram seus nomes modificados

Nome da Disciplina	Modificação
Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa I: Língua e Literatura
Língua Portuguesa II	Língua Portuguesa II: Língua e Literatura

Língua Portuguesa III	Língua Portuguesa III: Princípios de linguística
Língua Portuguesa IV	Língua Portuguesa IV: Teorias do discurso
História da Imprensa	História da Comunicação
Semiótica e Comunicação	Semiótica da Comunicação
Práticas supervisionadas – Seminários avançados	Seminários avançados
Projeto Experimental I (orientação) e Projeto Experimental II (execução)	Projeto Experimental

Fonte: Produzida pelo autor

Além disso, no ano de 2007 o déficit de docentes era maior do que no período em que o Projeto Pedagógico foi concebido. Em 2004 o PPP estabelece a condição de contratação de pelo menos cinco docentes para suprir a necessidade das disciplinas já mencionadas. Três anos depois, em 2007, seis disciplinas necessitavam de contratação docente: Introdução ao Jornalismo, Produção Jornalística – Técnicas de reportagem e entrevista, Fluxos da Informação e Estrutura da Produção Jornalística, Jornalismo Impresso I, II e III, Produção Gráfico-editorial em jornalismo I, II e III, Fotojornalismo I e II, Jornalismo Digital I e II, Jornalismo Especializado I e II, e Assessoria de Comunicação. As requisições de contratação aumentaram mediante a necessidade de divisão das turmas em algumas disciplinas para o aproveitamento da infraestrutura laboratorial e didático-pedagógico dos conteúdos práticos e teóricos.

Segundo Relatório de Avaliação Institucional, da Universidade Estadual Paulista, no período que compreende os anos de 2005 e 2009, houve aumento de 8,8% no número de professores inativos e uma redução de 6,3% no número de ativos a partir do ano de 2008. Como medida emergencial para suprir a demanda de docentes, recorreu-se à contratação de professores substitutos e/ou de bolsistas didáticos. O resultado dessa política implementada pela reitoria foi o aumento de 123% do número de contratação de substitutos, os quais passaram a representar, a partir de 2009, 15% do total dos professores ativos. Como última medida para amenizar as consequências que o "boom" nesse tipo de contratação poderia causar às atividades fins da Unesp, aplicou-se o "Programa de Reversão de Regime (chamadas em 2006 a 2009), beneficiando um total de 97 docentes que estavam em Regime de Turno Completo (RTC), transformando, por análise de mérito acadêmico, seu regime de trabalho em RDIDP"

(UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2010, p. 16-7), fazendo com que os professores da Unesp pudessem ter maior carga horária atribuída na graduação.

A organização curricular vigente do curso de Jornalismo é planejada a partir da distribuição das disciplinas em regime semestral, nos 4 anos de atividades pedagógicas obrigatórias. A carga horária total do curso é de 2880 horas/aulas, dos quais três departamentos dividem-se entre professoras e professores e recursos para fornecerem condições mínimas ao curso. A maioria da carga horária total, no entanto, é dividida entre os Departamentos de Comunicação Social, responsável pelo curso, e o de Ciências Humanas. No último semestre do curso, o Departamento de Psicologia provê condições para que a disciplina "Psicologia" seja ministrada por docentes da equipe departamental.

A carga horária das disciplinas de Comunicação e Humanísticas, e as Específicas do Jornalismo, durante todo o curso, apresentam um rigoroso equilíbrio, já que, segundo classificação estabelecida e esclarecida na Tabela "Divisão de Disciplinas por grandes áreas do conhecimento – Unesp", o currículo de Jornalismo tem 54 disciplinas, das quais, 27 são gerais – entre Humanísticas e Comunicação – e 27 são específicas do Jornalismo[62].

[62] Estabelece-se como disciplina Específica de Jornalismo aquelas que não são encontradas nos demais cursos de Comunicação da FAAC, e que podem ser consideradas essenciais para a prática profissional. As disciplinas de Humanidades fazem relação às Ciências Sociais e Humanas, e as com classificação Comunicação fazem menção àquelas encontradas em outras habilitações do curso de Comunicação Social.

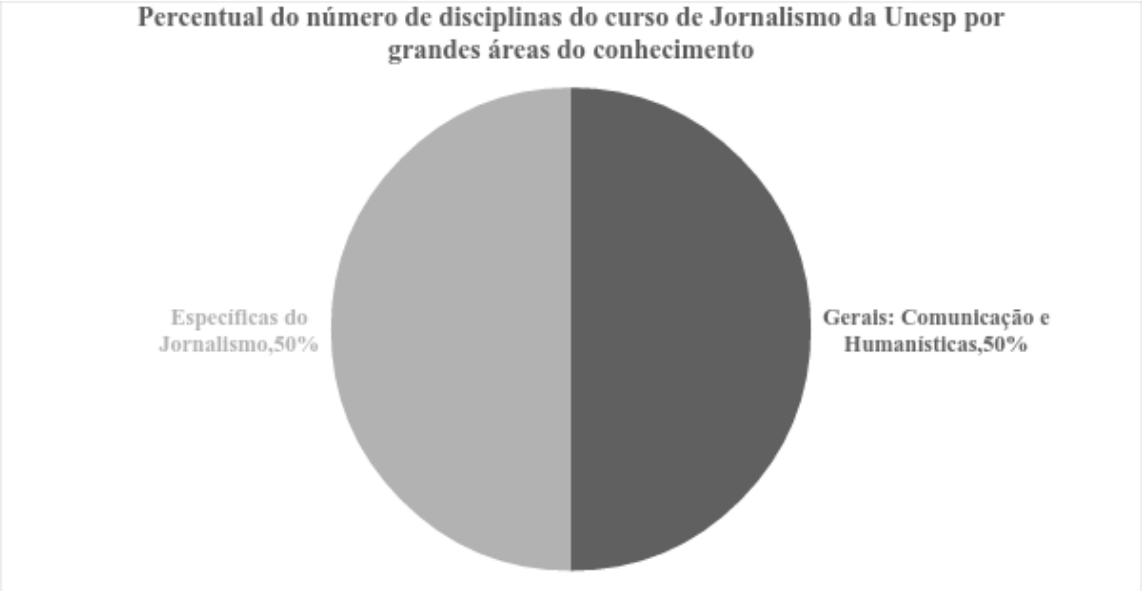
Tabela 18 - Divisão disciplinas por áreas do conhecimento - UNESP

Carga horária graduação	**2880 Horas** (obrigatórias)*
Nº de disciplinas/graduação	54 disciplinas obrigatórias – entre disciplinas gerais e humanísticas e disciplinas específicas do Jornalismo
*Disciplinas gerais e humanísticas***	**27 disciplinas**: FILOSOFIA (4C); LP1 (4C); TEORIAS E MÉTODOS DA PESQUISA EM COMUNIC. (2C); SOCIOLOGIA (4C); HISTÓRIA DO BRASIL (4C); LP II (4C); SOCIOLOGIA DA COMUNIC. (4C); TEORIAS DA COMUNIC. I(4C), LÍNGUA INGLESA I (2C); LPIII (4C); TEORIAS DA COMUNIC. II (4C); LÍNGUA INGLESA II (2C); LP IV (4); POLÍTICAS E SIST. DA INF. (4C); HISTÓRIA DA COMUNIC. (4C); ESTÉTICA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA (2C); SEMIÓTICA DA COMUNIC. (4C); LÍNGUA INGLESA III (2C); REALIDADE SOCIOECON. E POLÍTICA BRASILEIRA (4C); ANTROPOLOGIA CULTURAL (4C); LÍNGUA INGLESA IV (2C); ÉTICA (2C); REALIDADE SOCIOECON. E POLÍTICA REGIONAL (4C); PLANEJAMENTO EM COMUNICAÇÃO (4C); PSICOLOGIA (4C); CULTURA BRASILEIRA (4C); ROTEIROS PARA COMUNIC. AUDIOVISUAL (4C);
*Disciplinas específicas do Jornalismo***	**27 disciplinas**: INTRODUÇÃO AO JORNALISMO (2C); TÉCNICA RED. I – RADIOJORNAL (4C); PRODUÇÃO JORNALÍSTICA- TÉCNICAS DE REPORTAGEM E ENTREVISTA (4C); FLUXOS DA INFORMAÇÃO E ESTRUTURA DA PROD. JORNALÍSTICA (2C); JORNALISMO RADIOFÔNICO I (4C); TÉC. RED. II – IMPRESSO (4C); LEGISLAÇÃO EM JORNALISMO (2C); JORNALISMO IMPRESSO I (4C); PLANEJ. GRÁFICO-EDITORIAL EM JORNALISMO I (4C); JORNALISMO RADIOFÔNICO II (4C); FOTOJORNALISMO I (2C); DEONTOLOGIA DO JORNALISMO (2C); FOTOJORNALISMO II (4C); JORNALISMO IMPRESSO II (2C); PLANEJ. GRÁFICO-EDITORIAL EM JORNALISMO II (2C); TELEJORNALISMO I (4C); TÉCNICA RED. III – TELEJORNAL (4C); TELEJORNALISMO II (4C); JORNALISMO IMPRESSO III (2C); JORNALISMO DIGITAL I (4C); PLANEJ. GRÁFICO-EDITORIAL EM JORNALISMO III (2C); JORNALISMO DIGITAL II (4C); JORNALISMO ESPECIALIZADO I (4C); SEMINÁRIOS AVANÇADOS (4C); ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO (2C); JORNALISMO ESPECIALIZADO II (4C); PROJETO EXPERIMENTAL (14C)

**A matriz curricular para Jornalismo da Unesp não requer participação em projetos de extensão/projeto de pesquisa, além de não oferecer matérias optativas livres;*

*** a representação entre parênteses após o nome de disciplina demonstra o número de créditos que a matéria tem na grade curricular, sendo "C", "Créditos", e o número representativo da quantidade de créditos.*

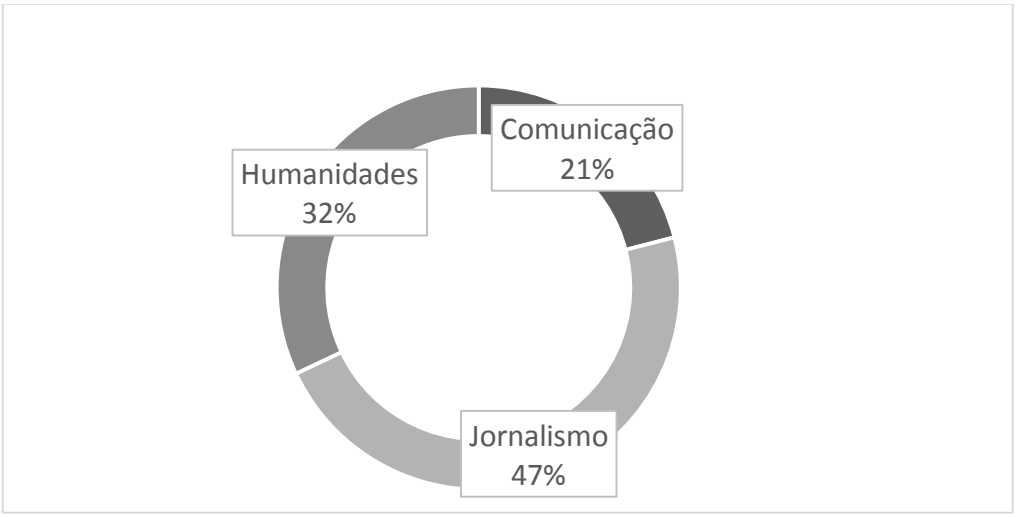
Gráfico 1Percentual do número de disciplinas do curso de Jornalismo por grandes áreas do conhecimento



Fonte: Produzido pelo autor/ Projeto Político-pedagógico do Curso de Jornalismo 2004

Se considerarmos a divisão entre disciplinas específicas de Jornalismo, as de Comunicação e a de Ciências Humanas Gerais, teremos a seguinte divisão: 25 disciplinas de Jornalismo; 11 disciplinas de Comunicação; 17 disciplinas de Ciências Sociais e Humanas.

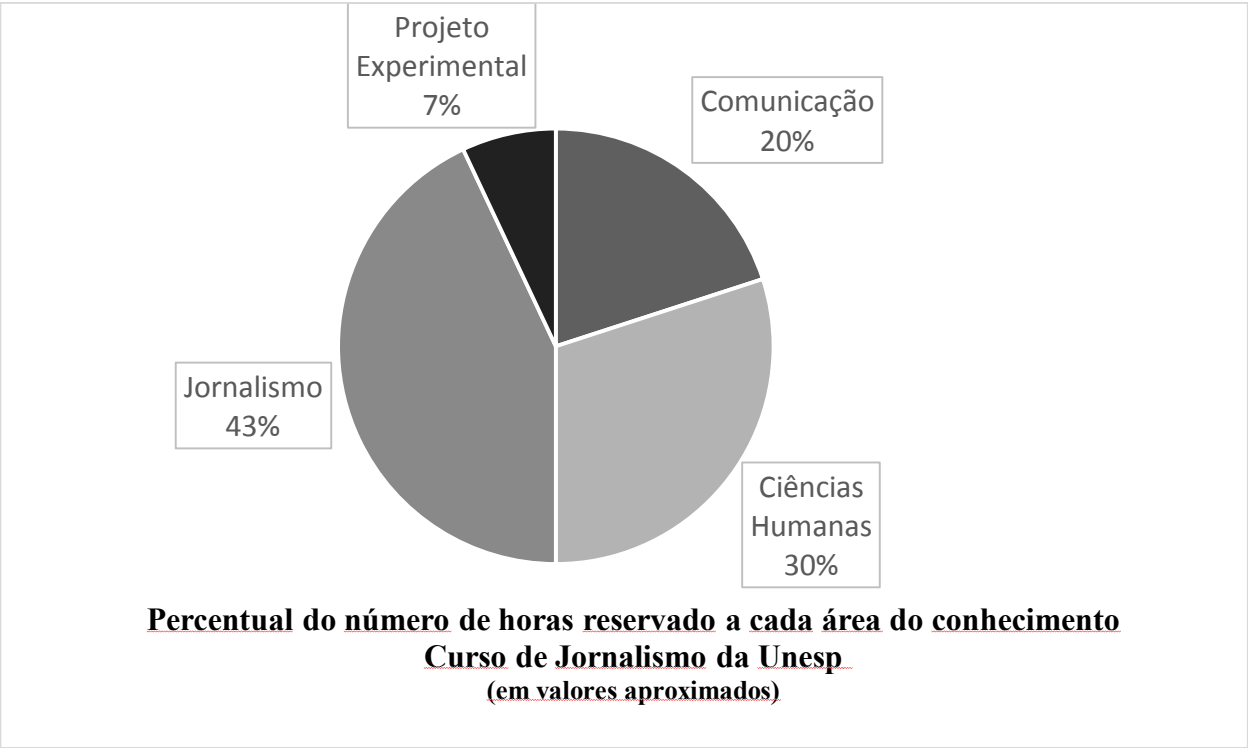
Gráfico 2 Percentual do número de disciplinas do curso de Jornalismo da Unesp, conforme divisão em áreas do conhecimento



Fonte: Produzido pelo autor

O curso de Jornalismo pode ser seccionado, ainda, segundo o número de horas que cada grande área do conhecimento tem durante os quatro anos da formação.

Gráfico 3 Percentual do número de horas reservado a cada área do conhecimento



Fonte: Produzido pelo autor

Em forma numérica, as disciplinas vinculadas diretamente à grande área da Comunicação têm 510 horas/aulas; as específicas do Jornalismo 1230 horas/aulas; as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais reservam 900 horas/aulas do currículo; e o Projeto Experimental ocupa 210 horas/aulas do curso de Jornalismo da Unesp.

A divisão das grandes áreas, durante os semestres, não se configura de maneira equânime. No primeiro semestre, após quadro comparativo entre as grandes áreas do conhecimento, há a prevalência de Disciplinas das Ciências Humanas em detrimento das Específicas do Jornalismo e das disciplinas que tem como objeto unicamente a Comunicação. O modelo de seriação apresentada abaixo utiliza como modelo a organização curricular estabelecida para o curso diurno da Universidade Estadual Paulista.

Tabela 17 Divisão da carga horária do Primeiro Termo

Primeiro Semestre / Primeiro Termo (carga horária: 360 h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo

- Filosofia (4C) - Língua Portuguesa I (4C) - Sociologia (4C)	- Teorias e Métodos da Pesquisa em Comunicação (2C)	- Introdução ao jornalismo (2C) - Técnica Red. I – radiojornal (4C) - Produção jornalística-técnicas de reportagem e entrevista (4C)
Carga Horária: 180 h/aulas	Carga Horária: 30 h/aulas	Carga Horária: 150 h/aulas

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

Neste semestre, metade da carga horária é destinada às disciplinas de Humanas, aproximadamente 41,6% para as específicas do Jornalismo e 8,4% para as disciplinas referentes unicamente à Comunicação.

O primeiro termo, naturalmente, configura-se como o primeiro contato do ingresso às áreas do conhecimento do curso pretendido, e por conseguinte, deve ser minuciosa e cuidadosamente pensado a fim de que não haja sobrecargas, entre departamentos, professores e, sobretudo para que os ingressantes não adquiram, no primeiro semestre, uma visão distante da realidade da profissão e da realidade do curso. Embora não haja fórmulas concretas para o sucesso, ao se pensar em um currículo seriado, os gestores devem se pautar pelos ensinamentos de Freire (1979; 1986; 1987) e Sacristán (2000) que estabelecem que, antes de tudo, o currículo é uma Práxis, e consequentemente, com capacidade transformadora. Além disso, o modelo de educação, como defendido por Sacristán (2000), se materializa a partir da seleção que a Instituição de Ensino Superior faz em face à cultura. Por esse motivo, esta seleção se cristaliza e concretiza no documento, fazendo com que o currículo sirva a interesses concretos, segundo a filosofia da IES. Assim sendo, o primeiro semestre é o passo inicial da conquista por parte da Instituição para a concretização de valores, virtudes ou interesses a fim de que os ingressantes enxerguem, em sua materialidade, o currículo como Práxis.

No segundo semestre do curso, o número de créditos atribuídos às específicas do jornalismo ocupam 50% da grade do termo, enquanto as disciplinas de Ciências Humanas ocupam 33,3% e as de Comunicação, 16,7%.

Tabela 18 Divisão da carga horária segundo termo

Segundo Semestre / Segundo Termo (carga horária: 360h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo

- Língua Portuguesa II (4C) - História do Brasil (4C)	- Sociologia da Comunicação (4C)	- Fluxos da Informação e Estrutura da Produção Jornalística (2C) - Jornalismo Radiofônico I (4C) - Técnica Red. II – Impresso (4C) - Legislação em Jornalismo (2C)
Carga Horária: 120 h/aulas	Carga Horária: 60 h/aulas	Carga Horária: 180 h/aulas

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

Os termos seguintes mantêm coerência quanto à prevalência das disciplinas específicas do Jornalismo. Por uma escolha pedagógica, o curso se estrutura a partir do fluxo "teoria para prática", "fundamentação para a aplicação".

Tabela 19 Divisão da carga horária Terceiro Termo

Terceiro Semestre / Terceiro Termo (carga horária: 360 h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo
- Língua Portuguesa III (4C) - Língua Inglesa I (2C)	- Teorias da Comunicação I (4C)	- Jornalismo Impresso I (4C) - Planej. Gráfico-editorial em jornalismo I (4C) - Jornalismo Radiofônico (4C) - Fotojornalismo I (2C)
Carga Horária: 90 h/aulas	Carga Horária: 60 h/aulas	Carga Horária: 210 h/aulas

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

Nota-se, no terceiro termo, a predominância de disciplinas Específicas do Jornalismo, que ocupam 58% da grade horária, enquanto as disciplinas de Humanas, 25%, e as disciplinas de Comunicação, 17%. Este semestre configura-se como um dos de maior carga horária das disciplinas específicas.

Tabela 20 Divisão da carga horária quarto termo

Quarto Semestre / Quarto Termo (carga horária: 360 h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo
- Língua Portuguesa IV (4C) - Língua Inglesa II (2C)	- Teorias da Comunicação II (4C)	- Deontologia do Jornalismo (2C)

	- Políticas e Sist. da informação (4C)	- Fotojornalismo II (4C) - Jornalismo Impresso II (2C) - Planej. Gráfico-editorial em Jornalismo II (2C)
Carga Horária: 90 h/aulas	Carga Horária: 120 h/aulas	Carga Horária: 150 h/aulas

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

No quinto termo, observa-se a maior carga horária para as disciplinas referentes à grande área da Comunicação, em detrimento das demais. Também se configura como o semestre de menor carga horária das disciplinas de Humanas, mantendo apenas 30 h/aulas semestrais da disciplina Língua Inglesa III, a qual é bastante questionada pelos discentes, que serão tema de capítulo vindouro.

Tabela 21 Divisão da Carga horária quinto termo

Quinto Semestre / Quinto Termo (carga horária: 360 h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo
- Língua Inglesa III (2C)	- História da Comunicação (4C) - Semiótica da Comunicação (4C) - Estética, Comunicação e Mídia (2C) - Roteiros para Comunicação Audiovisual (4C)	- Telejornalismo I (4C) - Técnica Red. III – Telejornal (4C)
Carga Horária: 30 h/aulas	Carga Horária: 210 h/aulas	Carga Horária: 120 h/aulas

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

Após o acúmulo em disciplinas de Comunicação, o sexto termo não apresenta nenhuma disciplina que tenha, unicamente, a grande área do conhecimento como objeto de estudo. As disciplinas de Ciências Humanas e as Específicas de Jornalismo dividem, igualmente, a carga horária no sexto semestre.

Tabela 21 Divisão Carga Horária sexto termo

Sexto Semestre / Sexto Termo (carga horária: 360 h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo
- Realidade Socioeconômica e Política Brasileira (4C)	- Ausente	-Telejornalismo II (4C)

- Língua Inglesa IV (2C) - Antropologia Cultural (4C) - Ética (2C)		- Planejamento Gráfico-Editorial em Jornalismo III (2C) - Jornalismo Digital I (4C) - Jornalismo Impresso III (2C)
Carga Horária: 180 h/aulas	Carga Horária: 0 h/aulas	Carga Horária: 180 h/aulas

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

No sétimo termo, Comunicação volta a ter uma disciplina de quatro créditos e as Específicas de Jornalismo predominam, ocupando 50% da carga horária deste semestre. Neste termo pode-se perceber que todos os blocos de disciplinas têm carga horária máxima.

Tabela 22 Divisão da Carga Horária sétimo termo

Sétimo Semestre / Sétimo Termo (carga horária: 360 h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo
- Realidade Socioeconômica e Política Regional (4C) - Psicologia (4C)	- Planejamento em Comunicação (4C)	- Jornalismo Especializado I (4C) - Jornalismo Digital II (4C) - Seminários Avançados (4C)
Carga Horária: 120 h/aulas	Carga Horária: 60 h/aulas	Carga Horária: 180 h/aulas

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

O oitavo, e último termo, apresenta uma disciplina de cada área de conhecimento, e grande parte da carga horária, 58% do tempo, é destinada ao desenvolvimento do Projeto Experimental. O curso de Jornalismo não apresenta o sistema de optativas para a complementação da formação, diferente de parte dos cursos pelo Brasil.

Tabela 23 Divisão da carga horária oitavo termo

Oitavo Semestre / Oitavo Termo (carga horária: 360 h/aulas)		
Humanidades	Comunicação	Específicas do Jornalismo
- Cultura Brasileira (4C)	- Assessoria de Comunicação (2C)	- Jornalismo Especializado II (4C)
Carga Horária: 60 h/aulas	Carga Horária: 30 h/aulas	Carga Horária: 60 h/aulas
Projeto Experimental (14C): 210 h/aulas		

Fonte: Projeto Político-pedagógico do curso de Jornalismo (2004)

A divisão igualitária de carga horária, em blocos de 360 h/aulas por semestre e a concatenação disciplinar e horária entre os currículos de outros cursos de comunicação podem ser encaradas como um aspecto constitutivo positivo da organização curricular da Universidade Estadual Paulista, no sentido de não promover ou produzir possíveis sobrecargas periódicas em docentes, departamentos e discentes. Além disso, a formação de blocos horários semelhantes permite, em casos emergenciais, remanejar algumas disciplinas entre os termos sem comprometer ou prejudicar a formação do aluno ou sobrecarregá-lo com cargas horárias muito superiores aos 24 créditos semestrais.

8.1.8.1 Currículo vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Jornalismo

Como já mencionado, as diretrizes curriculares propõem a organização do currículo em seis eixos de formação, que devem ser contemplados no Projeto Pedagógico do curso, em função do perfil do egresso e de suas competências estabelecidos pelo documento do Ministério da Educação. Para contextualização da divisão, os eixos propostos pelas Diretrizes[63] são:

Tabela 27 Eixos disciplinares das DCN 2013

I – Eixo de fundamentação humanística	Que tem por objetivo capacitar o jornalista a exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política, suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições, arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como aqueles fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos, as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento; o acesso aos bens culturais da humanidade, sem descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades peculiares ao local, ao comunitário e à vida cotidiana.
II – Eixo de fundamentação específica	que tem por objetivo proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; os instrumentos de auto-regulação; observação crítica; análise comparada; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.
III – Eixo de fundamentação contextual	que tem por objetivo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e sócio-culturais, inclusive as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas.

[63] BRASIL, DCN 2013, p.19-20

IV – Eixo de formação profissional	que tem por objetivo embasar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com o universo dos processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística, fomentando a investigação dos acontecimentos relatados pelas fontes, bem como a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, como os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.
V – Eixo de aplicação processual	que tem por objetivo proporcionar ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, garantindo coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.
VI – Eixo de Prática laboratorial	Que tem por objetivo desenvolver conhecimento e habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores, integrando os demais eixos, alicerçados em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, radiojornal, telejornal, webjornal, agencia de notícias, assessoria de imprensa, entre outros.

Fonte: BRASIL, DCN 2013

Por sugestão do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP) da Unesp, a proposta pedagógica para o curso de Jornalismo pode contar com um sétimo eixo, que serviria como articulador, o qual deveria ter a pesquisa como elemento constitutivo no currículo, estabelecendo uma conexão com as disciplinas que tratam da operacionalidade das funções do jornalista com aquelas voltadas ao conhecimento científico numa análise da prática profissional e do mercado de trabalho. Considerando os eixos norteadores, propostos pelas DCN (2013), a organização curricular do PPP vigente pode ser classificada, da seguinte forma

Tabela 28 Divisão da matriz curricular vigente em eixos disciplinares das DCN 2013

Termo 1	Termo 2	Termo 3	Termo 4	Termo 5	Termo 6	Termo 7	Termo 8
Filosofia (4)	História do Brasil (4)	Língua Inglesa I (2)	Língua Inglesa II (2)	Língua Inglesa III (2)	Língua Inglesa IV (2)	Realidade Sócio-econômica Política regional (4)	Cultura Brasileira (4)
Língua Portuguesa I: Língua e Literatura (4)	Língua Portuguesa II: Língua e Literatura (4)	Língua Portuguesa III: Princípios da Lingüística (4)	Língua Portuguesa IV: Teorias do discurso (4)		Antropologia Cultural (4)	Psicologia (4)	
Sociologia (4)	Sociologia da Comunicação (4)	Teorias da Comunicação I (4)	Teorias da Comunicação II (4)	História da Comunicação (4)[64]	Realidade Sócio-econômica Política Brasileira (4)	Planejamento em Comunicação (4)	Assessoria de Comunicação (2)
Teorias e Métodos de Pesquisa em Comunicação Social (2)[65]	Jornalismo Radiofônico I (4)	Jornalismo Radiofônico II (4)	Políticas e Sistemas de Informação (4)	Estética, Comunicação e Mídia (2)	Ética (2)	Jornalismo especializado I (4)	Jornalismo Especializado II (4)
Técnica Redacional I: Radiojornal (4)	Técnica Redacional II: Impresso (4)	Jornalismo Impresso I (4)	Jornalismo Impresso II (2)	Técnica Redacional III: telejornal (4)	Jornalismo Impresso III (2)	Jornalismo Digital II (4)	Projeto Experimental (14)
Introdução ao Jornalismo (2)	Fluxos de informação e estrutura da produção jornalística (2)	Planejamento Gráfico e editorial em Jornalismo I (4)	Planejamento Gráfico e editorial em Jornalismo II (2)	Roteiros para comunicação audiovisual (4)	Planejamento Gráfico e editorial em Jornalismo III (2)	Seminários Avançados (4)	
Produção Jornalística: Técnica de Reportagem e entrevista (4)	Legislação em Jornalismo (2)	Fotojornalismo I (2)	Semiótica da Comunicação (4)	Telejornalismo I (4)	Jornalismo Digital I (4)		
			Deontologia do Jornalismo (2)	Fotojornalismo II (4)	Telejornalismo II (4)		

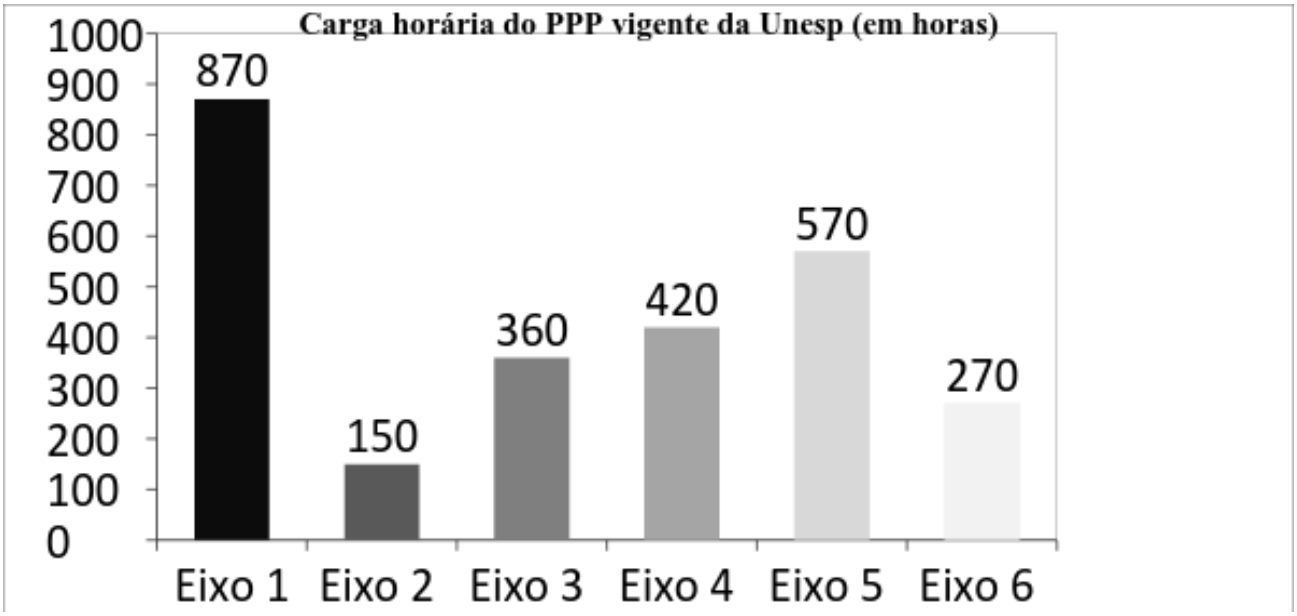
Fonte: Projeto Político-pedagógico curso de Jornalismo da Unesp (2004) / Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)

[64] Segundo a ementa, a disciplina História da Comunicação apresenta objetivos e ementa que podem enquadrá-la no eixo 2. Nas estatísticas anteriores, a disciplina foi considerada subjacente à grande área da Comunicação

[65] Segundo a ementa, a disciplina Teorias e Métodos de Pesquisa em Comunicação Social apresenta objetivos e ementa que podem enquadrá-la no eixo 2. Nas estatísticas anteriores, a disciplina foi considerada subjacente à grande área da Comunicação.

A divisão disciplinar da grade vigente, de acordo com os eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), demonstra que o Eixo 1, fundamentação específica, possui maior carga horária da organização curricular, totalizando 870 horas durante os anos, o que representa 32,6% do número de horas do curso. O Eixo 5, de aplicação processual, tem a segunda maior carga horária, com 570 horas, ou 21,3% do número de horas do curso. Ao eixo de formação profissional são dedicadas 420 horas (15,7% do número de horas do curso), ao eixo 3, de fundamentação contextual, são devotadas 360 horas e ao eixo de prática laboratorial, 270 horas. As disciplinas do Eixo 2, da fundamentação específica, são as que têm o menor número de horas atribuídas, apenas 150 horas, ocupando 5,6% da grade curricular. Completa esse quadro de disciplinas, o Projeto Experimental, com 210 horas, ocupando 7,8% da carga horária do curso de Jornalismo.

Gráfico 4 Carga horária das disciplinas do PPP vigente da Unesp (em horas) conforme eixos curriculares das DCN (2013)



Fonte: Produzido pelo Autor

Na organização curricular da Unesp o privilégio das disciplinas humanísticas denuncia o desequilíbrio do currículo, o que pode revelar o desacerto entre o currículo e os perfis e características do egresso do curso de Jornalismo. As Diretrizes Curriculares de 2013 sugerem, para um novo currículo, a equidade em carga horária, o que faria com que fossem destinadas a cada grande eixo 400 h/aulas durante os quatro anos da formação.

A carga horária atual dá indícios, além disso, que a formação em Jornalismo da Universidade Estadual Paulista valoriza a fundamentação humanística como estratégia na

criação de um repertório intelectual e cultural suficiente para que, com as TIC, o conhecimento produzido pela profissão torne-se a principal engenhosidade responsável por contextualização e apuração mais sofisticadas do jornalista. A leitura de mundo por parte das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas são essenciais para a produção do discurso em diferentes formatos, evitando ou não incentivando a formação de jornalistas que, como apontam Patterson (2013), Genro Filho (1987), Marcondes Filho (2000; 1984), reproduz valores hegemônicos, mantém o status quo, e apresentam uma série de déficits que são diagnosticados pelo seu exercício profissional.

Em contrapartida a esses importantes quesitos, as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, podem configurar-se como alternativas para universidades que não detêm meios para a modernização infraestrutural a fim de comportar um curso que acompanhe as dinâmicas dos fluxos e evoluções tecnológicas e que, cada dia mais, necessita de máquinas e softwares atualizados e em confluência com o fenômeno da convergência digital. Nesse ponto, é importante apontar que a Universidade Estadual Paulista, imiscuída no cenário de crise estrutural da economia, dispõe, cada vez menos, de investimentos para infraestrutura, o que pode comprometer, no futuro, a formação em Jornalismo. As disciplinas do eixo laboratorial têm 270 horas no currículo atual, e configuram-se como o segundo eixo com menos carga horária da organização curricular vigente.

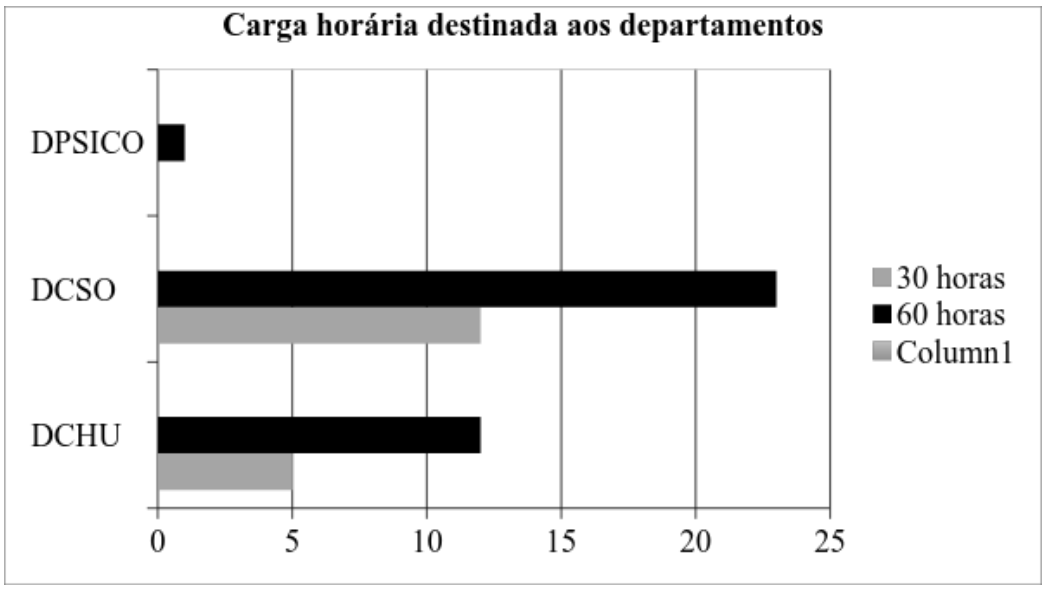
Além disso, as disciplinas do Eixo Processual, responsável por proporcionar ao estudante "ferramentas técnicas e metodológicas, garantindo coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho" (BRASIL, DCN 2013, p. 19), possui a segunda maior carga horária do curso, ultrapassando em 170 horas as 400 horas sugeridas pelas Diretrizes. Essa estruturação curricular permite considerar, de maneira superficial, que a Unesp guia seu currículo para a formação de um jornalista com repertório e leitura de mundo e que conhece, e tem amplo conhecimento, das ferramentas técnicas e metodológicas dos diferentes meios da profissão.

A partir de uma análise menos aprofundada e pragmática do curso de Jornalismo, tendo como objeto somente o currículo e como parâmetros de curso as DCN (2013), o egresso em jornalismo da Universidade Estadual Paulista tem bom repertório dos aspectos políticos, sociais, econômicos e regionais – disciplinas de fundamentação específica, cada quais com suas características, abarcam, em alguma medida, esses "recortes" das humanidades -, possui boa leitura, análise e conhecimento sobre os instrumentos do jornalismo e as diferenças entre os meios, mas não apresenta conhecimento ampliado da complexidade da especificidade do

Jornalismo, e consequentemente o entendimento de suas dimensões científicas e profissionais, e pouca prática laboratorial, o que pode dificultar o entendimento das dinâmicas e dos processos do Jornalismo.

A divisão departamental entre as disciplinas do curso de jornalismo ocorre a partir da atribuição das disciplinas do Eixo 1, Fundamentação Humanística, aos Departamentos de Ciência Humanas e de Psicologia, enquanto que os 5 demais eixos estão sob a tutela do Departamento de Comunicação Social, também responsável, diretamente, pelo curso de Jornalismo. Quantificando, em número de horas, a relação entre os departamentos e o currículo de jornalismo, o DCHU e o DPSICO são responsáveis por 870 horas do curso de jornalismo, ou 32,6% do total da carga horária, aproximadamente. O DCHU é responsável por 12 disciplinas de 4 créditos, ou 60 horas, e cinco disciplinas de 2 créditos, ou 30 horas; o DPSICO é responsável por uma disciplina, de 60 horas. Já ao DCSO são atribuídas 23 disciplinas de 4 créditos, ou 60 horas, e 12 disciplinas de 30 horas, ou 2 créditos, totalizando 1740 horas, ou 65,2% da carga horária do curso.

Gráfico 5 Carga horária destinada aos departamentos



Fonte: Produzido pelo autor

Na divisão de matérias atribuídas aos departamentos, por semestre, os departamentos se dividem da seguinte forma:

Tabela 29 Divisão disciplinar entre os departamentos por termos

	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem	TOTAL
DCSO	4	2	5	7	6	6	5	4	39

DCHU	5	6	2	2	2	3	1	1	22
DPSI							1		1

Fonte: Projeto Político pedagógico do curso de Jornalismo da Unesp (2004)

A partir da produção do novo Projeto Político-pedagógico, os três departamentos, sobretudo o Departamento de Comunicação Social e Departamento de Ciências Humanas terão de dialogar acerca da divisão mais próxima possível da equidade entre os eixos, e mover seus docentes para que o novo currículo seja considerado exequível, diante dos recursos humanos dos departamentos. Segundo o gestor J.X., a engenharia para o novo PPP pode ser complexa, para que haja a confluência dos interesses a fim de que o curso supere possíveis desafios do ensino.

> O curso de Jornalismo, atualmente, está dividido em dois departamentos, que têm objetivos, metas, concepções, fundamentos diferentes. Então precisamos ter um processo de negociação no qual se abra a mão de aspectos específicos e tenhamos decisões comuns, uma engenharia complicada, que pode postergar a tomada de decisão. (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor).

A partir do quadro apresentado acima, acerca da organização curricular e o PPP vigente, cabe ao presente trabalho, na função de discutir e refletir sobre a formação de Jornalismo, e sob a égide da característica democrática que a universidade pública deve possuir, considerar e ponderar sobre as qualificações, apontamentos e reflexões que os discentes do curso de Jornalismo fazem acerca do curso, o PPP e o currículo vigentes na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista.

9 A CRÍTICA DO PPP POR DISCENTES

Diante das prerrogativas apresentadas, sob a égide da gestão democrática para a construção da educação superior, os discentes e ex-alunos foram consultados, via questionário, a fim de que avaliassem o Projeto Pedagógico vigente e a estrutura do curso de Jornalismo. O formulário[66], que visa obter opiniões abalizadas, ou seja, de caráter qualitativo, tem como pretensão fazer com que os gestores e professores encarregados de montar a nova organização

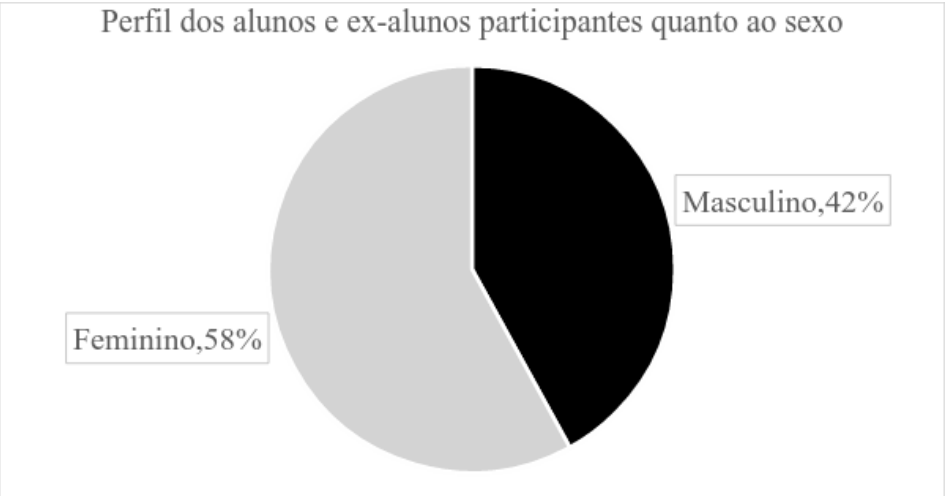
[66] Apêndice F, p. 232

curricular e produzir o PPP possam consultar as opiniões e as considerações dos alunos, de acordo com as necessidades e reflexões apontadas pelos discentes.

Antes de tudo, no entanto, cabe a considerar que o questionário procurou contemplar as perguntas essenciais para a avaliação de um curso. Como mencionado em capítulos anteriores, o questionário base para a concepção deste capítulo foi divulgado em diferentes meios de comunicação para chegar ao público alvo, os discentes do curso de Jornalismo: divulgação em mídias sociais, via assessoria institucional da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, e presencial. Obteve-se uma amostra de 50 respostas, por meio do questionário estruturado a partir de questões abertas, dissertativas, e fechadas, objetivas, cuja pretensão consistia na montagem do panorama do curso, segundo os estudantes. A partir da consideração e apontamentos dos discentes, fica claro saber quais são os principais pontos de desequilíbrio do curso a partir das suas mais simples instâncias.

As questões acerca da grade curricular e sua carga horária, as áreas do conhecimento contempladas e não contempladas pelo curso, a integração entre extensão, ensino e pesquisa, a relação entre universidade e setor produtivo, a infraestrutura da unidade e a disposição e o número de docentes foram respondidas por alunos de diversos termos e com diferentes perfis acadêmicos. O perfil discente participante da pesquisa tem as seguintes características: a maioria dos estudantes é do sexo feminino (gráfico 6); parte desses alunos, cerca de 26% dos participantes, fizeram intercâmbio em IES da Europa, América do Norte e América do Sul (gráfico 7); 58% dos participantes já trabalharam ou atuam como jornalistas em empresas de comunicação (gráfico 9); e a maioria ainda não concluiu o curso (gráfico 8).

Gráfico 6 Perfil dos alunos e ex-alunos participantes quanto ao sexo

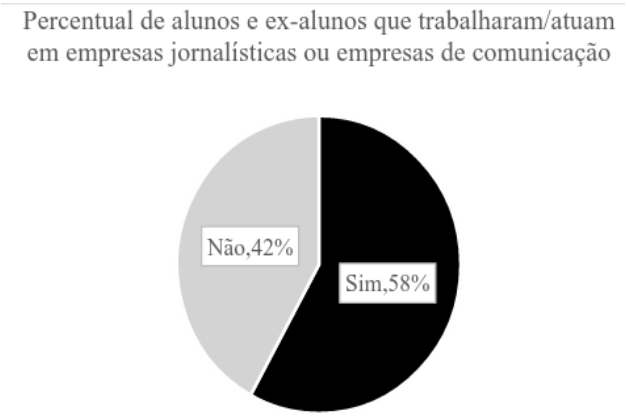


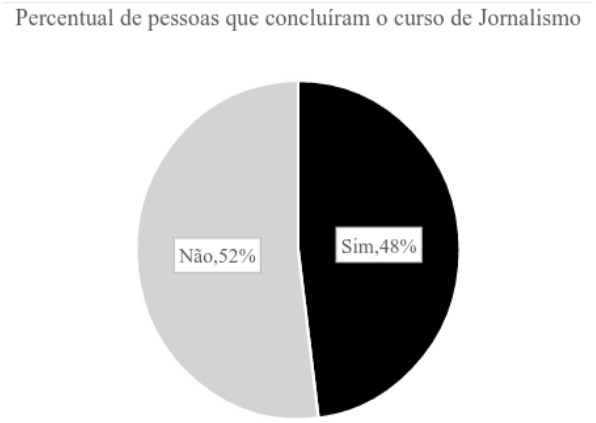
Fonte: Produzido pelo autor/ Dados do questionário discente

A maioria feminina do perfil participante do questionário coloca o trabalho em consonância com a própria profissão e as salas de aula que se manifestam, cada dia mais, femininas. A validade do questionário, portanto, simula o perfil real da profissão, que também apresentam essas características.

Gráfico 7 Percentual de alunos e ex-alunos que trabalharam/atuam no mercado de trabalho

Gráfico 8 Percentual de pessoas que concluíram o curso de Jornalismo da Unesp



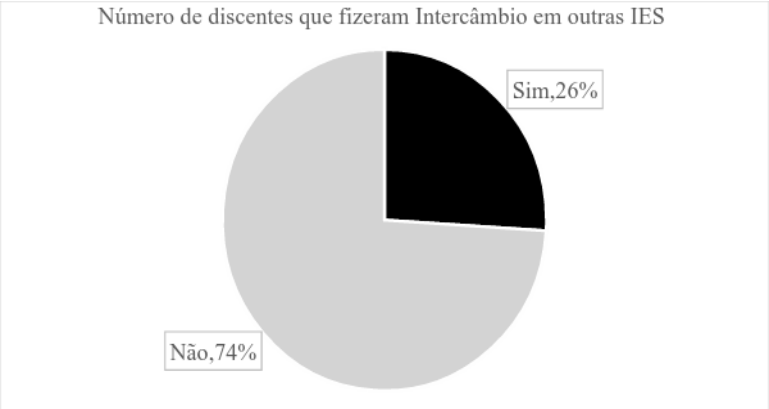


Fonte: Produzidos pelo autor/ Dados questionário discente

Grande parte (58%), ademais, dos alunos responderam ao questionário discente proposto, caracteriza-se por já terem trabalhado ou por se estarem trabalhando, o que denuncia a busca por empregos no mercado de trabalho logo após a formação acadêmica ou a busca por estágios, enquanto ainda não concluíram o curso de Jornalismo, mesmo que não seja regulamentado e obrigatório.

Parte dos alunos e ex-alunos que participaram da pesquisa, puderam realizar, a partir de diversos programas e acordos da Universidade Estadual Paulista, intercâmbios em Instituição de Ensino Superior da Europa, América do Norte e América do Sul. Os alunos tiveram como destino, dentre as várias universidades assinaladas, a Universidade do Porto, Universidade de Coimbra e Universidade do Minho, em Portugal, Universidad de Santiago de Chile e Universidad Nacional de La Plata, ambas no Chile, University of Roehampton, na Inglaterra, Universidad de Sevilla, na Espanha, Universidad de Buenos Aires e Universidad Nacional de Cuyo, na Argentina e Indiana University, dos Estados Unidos.

*Gr*áfico 9 Número de participantes que fizeram intercâmbio em outras IES



Fonte: Produzido pelo autor/ Dados questionário discentes

Esses alunos e ex-alunos, os quais tiveram a oportunidade de complementar sua formação em IES internacionais, indicaram as qualidades positivas das universidades pelo mundo que poderiam ser "importadas" pela Universidade Estadual Paulista, como estratégia para a melhora e o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, e a integração entre pessoas, projetos e departamentos do câmpus.

Tabela 30 Sugestões de intercambistas

Universidade destino	**O que as universidades estaduais de São Paulo poderiam importar das universidades em que fez intercâmbio/transferência?**
Universidad Nacional de Cuyo	Metodologia de ensino, debates mais aprofundados, experiências extracurriculares
University of Roehampton	- Plataforma moodle para alunos: planos de aula, tarefas, materiais de apoio, submissão de trabalhos. - Matérias optativas - "Tutoring": horários semanais com professores para acompanhamento de projeto - Students' Union: junção das atléticas e centros acadêmicos que promovia eventos informais, mas também organizava recepção de calouros, semanas temáticas de discussão. Cada cargo era eleito por votação e por college. - Biblioteca 24h em determinadas semanas pré-provas ou entregas finais de trabalho

Universidad de Santiago de Chile/ Universidad Nacional de La Plata	- Criação das agrupações políticas - parte também da Universidade, mas principalmente da sociedade que está inserida. Nossa realidade política é muito diferente do Chile e da Argentina. No entanto isso não impede que se intensifiquem ainda mais os debates dentro da Universidade com eventos e palestras sobre temáticas políticas diversas). - Na Argentina as disciplinas teóricas estavam divididas em teórico e prática e com professores diferentes. Falta uma sinergia entre as disciplinas teóricas do curso de jornalismo da Unesp com as disciplinas práticas. - No Chile a Universidade também oferecia os chamados Taller (curso). Então era possível fazer um Taller de dança, música, impostação da voz, entre outros. As oficinas durantes os eventos não dão conta de ensinar, até porque são curtas. Haveria de ter cursos que durassem um semestre e fosse algo complementar à formação, até mesmo multidisciplinar. - Havia no Chile na Argentina o incentivo ao debate em sala de aula, o que também era bem interessante. - Disciplinas optativas - Estágio obrigatório.
Universidade de Coimbra	- Disciplinas optativas de Jornalismo, relacionado à técnica de escrita, à produção multimídia etc. - Livre acesso às disciplinas de outros cursos da Universidade, como Economia e Direito - Opções de disciplinas de conhecimentos gerais, como Estudos Europeus, Cultura Russa etc. - Separar semestres técnicos de teóricos. - Excelente material disponível.
Universidad de Buenos Aires	- Em comparação à Unesp, acredito que a Universidade de Buenos Aires tem uma carga teórica muito mais ampla e completa na área dos estudos em comunicação. Lá não havia um curso de Jornalismo em si, mas eu pude cursar um semestre como aluna da graduação de Ciencias de la Comunicación, e tive contato com disciplinas teóricas das mais variadas, com material de leitura bem denso, e também algumas aulas práticas. Detalhe: devido à grande carga teórica, com disciplinas sobre política e leis de regulação de meios, por exemplo, a duração média do curso é de 5 a 6 anos. - Um dos pontos interessantes do curso da UBA são as matérias optativas, que deixam a grade muito diversificada e permitem ao aluno mais liberdade de escolha dentro da graduação. Acredito que disciplinas optativas que

	contemplem as preferências acadêmicas e profissionais de cada discente seriam muito positivas caso existissem na Unesp.
Universidad de Sevilla	- Muitas matérias optativas sobre conhecimentos específicos e sobre formatos específicos de jornalismo. - 4 horas de aula separadas em duas aulas de 2h durante a semana - Aula apenas em um período do dia. - Possibilidade de trocar de horário sem muitos impedimentos. - Mais equipamentos disponíveis para aluguel. Poder alugar notebook na biblioteca e levá-lo para fora. - Refeições diurnas e noturnas no Restaurante Universitário.
Universidade do Porto	- Equipamentos sofisticados - Pontualidade nos horários de aula - Matérias optativas para a formação dos alunos - Liberdade de produção para os alunos, que exalte a criatividade ao invés da padronização tacanha.
Indiana University	- Imensa liberdade do aluno em escolher matérias de outros departamentos - Liberdade do aluno de troca de curso nos primeiros 2 anos, sem precisar passar por outro processo seletivo - Investimento alto em tecnologia, equipamentos e software de última geração, além de cursos que orientam o uso destes - Bibliografia menor, mas mais concentrada e plausível - Menos horas/aula (em torno de 1 hora e meia de aula) porém com leituras e avaliações semanais
Universidade do Minho	- Muitas matérias optativas para os estudantes de comunicação. Assim, há a oportunidade de discutir temas de interesse de cada um, já que as áreas de interesse podem ser muitas dentro de uma área ampla como a comunicação. A grade fixa da Unesp não nos dava essa chance.

Fonte: Dados questionário discente/ Produzido pelo autor

Os alunos de intercâmbio reincidem sobre alguns pontos como a existência de matérias optativas em outras universidades, a qualidade da infraestrutura oferecida, com software e equipamentos sofisticados e atualizados, e blocos de aulas com menos tempo. Tanto a primeira como a última consideração reincidente pode ser alvo de análise da comissão que reformulará o Projeto Pedagógico, que poderia acenar para a possibilidade de se ter semestres menos

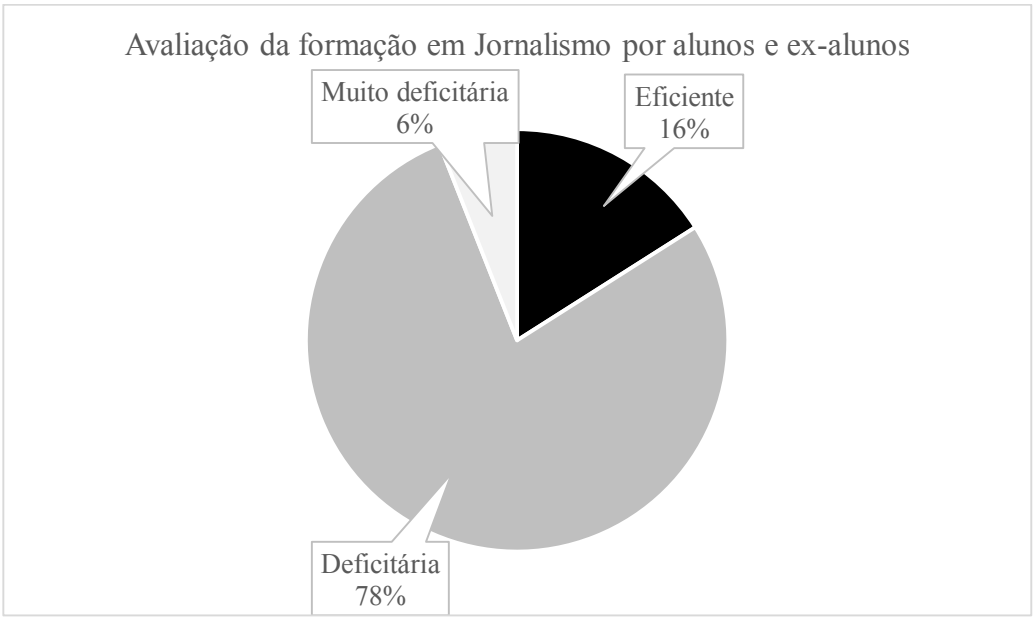
densos, no que concerne o número de horas/aula, e com a possibilidade de se interagir com outras disciplinas de outros cursos ou da comunicação que não seja colocada na carga horária obrigatória.

O questionário, além de levar em consideração as sugestões de intercambistas, almejou avaliar o curso ao solicitar a opinião de alunos e ex-alunos sobre os aspectos fundamentais do PPP e da grade curricular. Os resultados estão concentrados em gráficos, comentários e reflexões, nos tópicos que se seguem.

9.1 Avaliação da formação em jornalismo

Os parâmetros de respostas utilizados para essa pergunta foram: "muito eficiente", "eficiente", "deficitária", "muito deficitária". Os resultados das respostas dos alunos demonstram grande insatisfação dos discentes com o curso.

Gráfico 10 Avaliação do curso de Jornalismo da Unesp por alunos e ex-alunos



Fonte: Dados questionário dos discentes/ Produzido pelo autor

Grande parte dos discentes participantes, 84%, consideram a formação do curso de jornalismo deficitária ou muito deficitária. Isso leva a crer que a insatisfação com os objetivos educacionais traçados pelo Projeto Pedagógico, aliado às intrínsecas dificuldades da Universidade Pública, como a falta de recursos para investimento na infraestrutura e contratação de pessoal, são generalizadas.

9.2 Qualidades positivas da formação de Jornalismo da Unesp

Neste item não havia parâmetros de respostas, e os alunos e ex-alunos poderiam responder por meio de texto quais eram as maiores virtudes do curso da Unesp. As principais qualidades positivas apontadas pelos estudantes, que se associam direta ou indiretamente ao Projeto Pedagógico de curso, foram:

1) Manutenção de disciplinas das Humanidades que embasam a atividade profissional;
    a. Disciplinas teóricas importantes como História do Brasil, Antropologia Cultural e Realidade Socioeconômica e Política Brasileira devem permanecer no novo projeto
2) Manutenção dos projetos de extensão;
    a. Os projetos de extensão estimulam a independência, o senso crítico e a produção prática
    b. Projetos de extensão devem continuar presentes e se ampliarem. É o diferencial da formação, especialmente na Unesp
    c. Os projetos de extensão foram a melhor parte da minha trajetória acadêmica, pois permitiram exercer a teoria aprendida em aula e se aproximaram da prática jornalística exigida no mercado
    d. Os projetos de extensão são a melhor forma de aprender dentro da Unesp e, infelizmente, eles estão cada vez mais sucateados. Acredito que aprendi a viver o jornalismo na prática dos projetos e não na sala de aula
    e. Valorização dos projetos de extensão, tendo em vista que é necessário serem ampliados em diálogo com a realidade da comunidade local
3) Manutenção de disciplinas práticas laboratoriais;
4) Fundamentação teórica do jornalismo;
5) Fomento do senso crítico;
6) Eventos organizados por departamentos ou por cursos e projetos, como a Jornada Multidisciplinar e a Semana de Jornalismo;
7) Produções laboratoriais, como jornais, revistas etc;
    a. Projetos experimentais, como o jornal mural Extra!, o suplemento de jornal impresso, a produção de revista e de materiais audiovisuais ao longo da graduação são muito importantes.
8) Possibilidade de gravar em estúdios;
9) Espaço para debates, discussões e construção coletiva do conhecimento;
10) Equilíbrio entre teoria e prática;

a. Acredito que o equilíbrio entre as disciplinas teóricas e disciplinas práticas deva existir no novo Projeto Pedagógico. De uma prática, pode nascer uma teoria; assim como, uma teoria contribui para o aperfeiçoamento da prática.
b. A interação entre matéria teóricas e práticas, a base teórica é muito importante na formação do jornalista, dá a capacidade de discutir com argumentos concretos e elaborados.

11) Incentivo à pesquisa;
12) Engajamento político;
13) Parte teórica bem estruturada;
14) Estímulo e cobrança de leituras clássicas/básicas;
15) Horário de atendimento dos professores;
    a. Acesso e diálogo com professores e com demais alunos por meio de grupos de estudos e horários de orientação
    b. Professores interessados e com disponibilidade de tempo para grupos de estudo sobre os mais diversos temas a partir de assuntos propostos pelos alunos, que resultam na apropriação do espaço público e aumentam a permanência dos alunos no campus
16) Trabalhos interdisciplinares, como no caso das matérias de Jornalismo Impresso e Planejamento gráfico-editorial
    a. Disciplinas que trabalhavam com uma perspectiva interdisciplinar, principalmente, com a área da língua portuguesa e da literatura.
17) Aulas práticas dadas por professores que têm experiência no mercado e conhecimento aprofundado sobre o assunto
18) Participação de órgãos colegiados como o Conselho de Curso e o Conselho do Departamento de Ciências Humanos e Departamento de Comunicação Social

A partir do quadro de sugestões e críticas, nota-se a preocupação dos alunos não só com o ensino na universidade, e sim com a extensão, a pesquisa, o incentivo para pesquisa e para a execução de projetos. Isso revela a necessidade de gestão e investimento em todos os pés do tripé universitário, que, nos últimos tempo, tem perdido sustentação com o corte generalizado no repasse de bolsas em projeto de extensão e em programas específicos de incentivo e fomento à pesquisa e/ou docência, em cursos que o tem.

9.3 Qualidades negativas da formação de Jornalismo da Unesp

Neste item, assim como no anterior, não havia parâmetros pré-estabelecidos de respostas. Assim sendo, os alunos ou ex-alunos poderia elencar as qualidades negativas do curso em forma de texto, no espaço indicado. As maiores críticas ao ensino circundaram os temas matriz curricular, Projeto Pedagógico do curso, docentes do curso, gestão do curso, disciplinas específicas e infraestrutura do curso.

Tabela 31 – Avaliação discente sobre temas determinados

Tema	Críticas feitas pelos alunos e ex-alunos
Organização Curricular	Divergência entre as disciplinas; ausência de disciplinas optativas; Distribuição da carga horária do curso; Falta de disciplinas mais práticas; Falta de disciplinas de empreendedorismo e negócios; disciplinas desnecessárias, ou que tenham mais créditos do que deveriam ter (principalmente relacionada a Ciências Humanas); falta aliar teoria à prática; a ordem das disciplinas deve ser revista; Falta disciplinas que realmente ensinem técnicas de escrita, não apenas de estrutura de texto; Falta englobar o modelo de mídia livre, formação de coletivos de mídia, envolvimento social do jornalismo, uso de softwares livre e modelos de jornalismo que trabalhem a interatividade; repetição de matérias ao decorrer do curso; o curso deve se abrir para as plataformas multi e transmídia e para a internet, e não manter disciplinas como Jornalismo Digital I e II que são apenas laboratórios para aprender a postar textos em BLOGS; Falta de disciplinas que abordem temas relacionados à construção de políticas públicas, principalmente no que diz respeito ao direito à comunicação, às concessões de rádio difusão, à regulamentação da mídia e à função social do jornalismo para além do que observamos na grande mídia; Pouquíssima abordagem de atividades relacionadas ao jornalismo comunitário e ao jornalismo como ferramenta fundamental para o controle social e a construção de uma sociedade mais democrática e transparente;

	Pouca abordagem do jornalismo de dados que pode fundamentar a maior parte das reportagens; a grade fixa limita muito os interesses dos alunos
Projeto Pedagógico	Não obrigatoriedade do estágio; projeto pedagógico desatualizado, com muitas disciplinas envolvendo jornalismo radiofônico e apenas uma de assessoria de imprensa, por exemplo; falta aliar os projetos de extensão ao conteúdo trabalhado em sala; correlação deficitária entre os projetos de pesquisa e extensão dos professores e as disciplinas oferecidas; Sinergia entre as disciplinas teórico-práticas é fundamental; Projeto Pedagógico deve prezar pela formação crítica e política dos estudantes, incentivando debates e formatos de aulas abertas, mais dinâmicas; nas circunstâncias atuais o aluno sai despreparado para um mercado em plena transição; a faculdade deveria ter maior preocupação em se atualizar e acompanhar o mercado; a falta de incentivo para o envio dos materiais produzidos em aula para redações jornalísticas e, assim, verificar a qualidade e a possibilidade dos mesmos serem divulgado; o curso deveria ter maior integração com os veículos da faculdade (Rádio Unesp FM, TV Unesp); ausência de interdisciplinaridade; foco na formação exclusiva de repórteres; poucas horas de aula, poucas provas e atividades exigidas; o curso é antigo, quase não tem espaço para as novas teorias e práticas, como é caso da cultura de convergência e das mídias sociais; Falta de critérios nas avaliações; Propostas pedagógicas limitadas e pouco democráticas que resultam em avaliação ainda mais restrita no que diz respeito às teorias da comunicação; Tendo em vista a crise do mercado do jornalismo, falta de diálogo com novas iniciativas e com atividades relacionadas ao jornalismo que vão além do mercado hegemônico tradicional

Disciplina	Disciplinas dúbias quanto à sua proposta e ementa, como por exemplo: Políticas e sistema da informação (?), Estética, Comunicação e Mídia (?), Seminários Avançados (?); Áreas de muita força no mercado, como marketing e assessoria, são pouco valorizadas; Problemas no ensino de línguas (inglês como disciplina obrigatória, exclusão de outros idiomas); Deficiência em disciplinas de apoio à pesquisa científica; Pouca dedicação dos planos de disciplina para aprendizagem da aparelhagem técnica e de softwares voltados para o curso; muitos semestres de Inglês; 4º ano dedica pouco tempo para o TCC; Desconsideração da importância da assessoria de imprensa; Tantos semestres dedicados ao ensino de línguas, sem optativas, como espanhol ou francês, por exemplo; devemos ter mais história, mais semiótica, mais discussão política, mais filosofia e mais sociologia; a disciplina de metodologia deveria ser no segundo ano; a disciplina de legislação é pouco aprofundada e não tem nenhuma aplicação que seja atual para o jornalismo; Falta de oficinas ou aulas práticas em relação à produção multimídia; pouca rotatividade de papéis dentro das disciplinas: você não consegue apresentar/treinar os diversos cargos porque o número de aulas não permite isso.
Docentes	Descaso de muitos professores e alunos, que levam o ensino e o aprendizado em segundo plano - atrás da pesquisa; Professores indiferentes, despreparados ou indisponíveis para a dedicação ao ensino das disciplinas; a falta de feedback por parte dos professores dos materiais produzidos em aula; Falta de comprometimento com o aprendizado dos alunos; o problema real é a desatualização dos professores do curso, algo que é impossível de resolver numa universidade pública; Grande quantidade de professores substitutos sem experiência ministrando disciplinas com plano de aula produzidos por antigos professores; precisamos introduzir

	professores que nos apresentem de forma encorajadora a à essência da nossa atuação na realidade social, e não só o fim da era impressa.
Infraestrutura	Falta de recursos nos laboratórios; falta de softwares e equipamentos atualizados que se assemelhem ao que existe no mercado de trabalho; os laboratórios precisam adquirir os programas requisitados pelos professores; Desorganização das disciplinas práticas devido à falta de equipamentos para todos os alunos;
Gestão	A burocracia para reclamar/trocar de professor é enorme e pouco eficiente: se tem uma coisa que aprendi na faculdade de jornalismo é aceita que dói menos e isso é errado em diversos níveis; implementar uma cultura universitária nos estudantes, promovendo eventos e debates que possibilitem que o estudante passe o dia inteiro na universidade; Falta de fiscalização, por parte dos coordenadores, perante as atividades dos docentes; Falta de valorização de funcionários, docentes e alunos

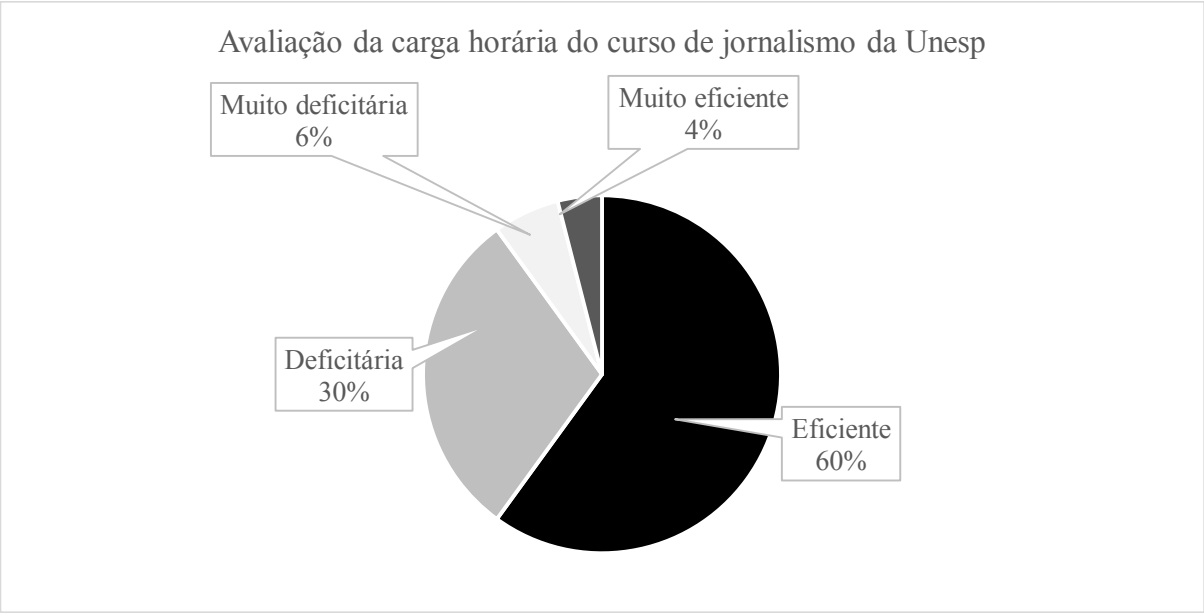
Fonte: Produzido pelo autor/ Questionário dos discentes

As críticas ao ensino sintetizam o histórico das dificuldades da gestão pública que a Universidade Estadual Paulista passa, já que seus processos tendem a ser mais lentos, devido a burocracia institucional do quadro de funcionalismo público. Além disso, algumas disciplinas tornaram-se alvo dos alunos que enxergaram a atribuição de carga horária às áreas do conhecimento como desnecessária, já que não têm efeitos sobre a formação do aluno.

9.4 Avaliação da Carga horária do curso de Jornalismo da Unesp

Os alunos e ex-alunos participantes da pesquisa puderam julgar, segundo parâmetros de respostas estabelecidos entre “muito eficiente”, “eficiente”, “deficitária”, “muito deficitária”. As respostas indicaram que os universitários e ex-estudantes acenam positivamente à carga horária do curso de jornalismo, já que os parâmetros “muito eficiente” e “eficiente” totalizam 64% das respostas.

Gráfico 11 Avaliação da carga horária do curso de jornalismo da Unesp



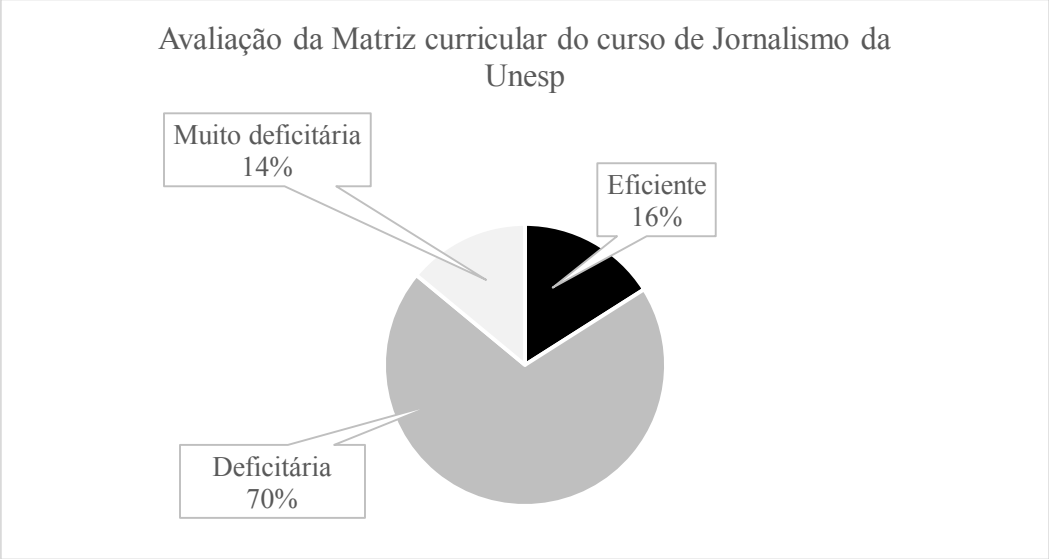
Fonte: Produzido pelo autor/Questionário dos discentes

Os resultados dessa avaliação levam à conclusão que o número de horas dedicadas ao ensino, na graduação de Jornalismo, é suficiente, na visão dos alunos, para a concretização de projetos, trabalhos e para procedimento didático-metodológicos em sala de aula. O Projeto político-pedagógico vigente estipula carga horária de 2880 horas para o curso de Jornalismo, e o novo PPP deve estabelecer uma redução das horas destinadas ao ensino na graduação em detrimento do aumento da carga horária para a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso e para a efetivação do estágio obrigatório.

9.5 Avaliação da matriz curricular do curso de Jornalismo

A grade curricular também foi alvo de avaliação por alunos e ex-alunos em parâmetros de respostas que variavam entre “muito eficiente”, “eficiente”, “deficitária”, “muito deficitária”. Grande parte dos alunos e ex-alunos do curso da Unesp que participaram da pesquisa, 70%, avaliam a grade curricular como “deficitária”, e 84% dos participantes têm visão negativa acerca da matriz curricular.

Gráfico 12 Avaliação da Matriz curricular do curso de Jornalismo da Unesp



Fonte: Produzido pelo autor/Dados questionário dos discentes

Os resultados apresentados pelo questionário discente podem levar à conclusão de que, embora a carga horária, na avaliação discente, seja coerente para a formação de jornalistas, a seleção das disciplinas que ocupam essas horas, por diversos motivos, podem não ser a melhor escolha. A avaliação positiva de apenas 16% dos alunos que participaram da pesquisa denuncia a leitura que esses discentes têm da profissão.

9.6 Novas áreas do Conhecimento ou novas disciplinas

O questionário de avaliação curricular inquiria aos alunos e ex-alunos participantes da pesquisa quais as áreas do conhecimento ou quais as disciplinas deveriam ser contempladas na nova organização curricular ou que deveriam ter suas ementas e objetivos revistas. O resultado é apresentado na tabela abaixo:

Tabela 32 – Opinião discente sobre disciplinas da grade curricular

Disciplina que devem ser adicionadas à grade	**Disciplinas que necessitam de revisão**
Idiomas - instrumentais (como disciplina eletiva); Jornalismo Cidadão; Empreendedorismo; Especializações do jornalismo (esportivo, econômico, social, político); Marketing; assessoria de imprensa; Relações Públicas; Inovação e Tecnologia; conteúdos digitais; novas	● Repensar ementas e aplicabilidade: Jornalismo Especializado; Políticas e Sistema da Informação; Seminários avançados; Roteiros para Comunicação Audiovisual; Estética, Comunicação e Mídia; Língua

mídias; Comunicação Contemporânea; Política; Economia; Relações Internacionais; Direito; Geografia; Regulação dos Meios de Comunicação; Narrativas Transmídia; Atualidades; Criação de sites; Ciências Sociais; Design Gráfico; Novas mídias – games, mobiles, etc; Novas narrativas; Jornalismo de Dados; Jornalismo Popular; Direito à Comunicação	Portuguesa; Jornalismo Digital; História do Brasil; Planejamento em Comunicação; Introdução ao Jornalismo. ● Repensar carga horária: Jornalismo Digital (aumentar); Assessoria de Comunicação (aumentar); Inglês (diminuir ou extinguir); Jornalismo Especializado (aumentar); Semiótica (aumentar)

Fonte: Produzido pelo autor/ Dados questionário dos discentes

Entre as respostas registradas, cabe resgatarmos algumas que reincidiram, o que demonstra a visão dos discentes a respeito do curso de Jornalismo da Unesp.

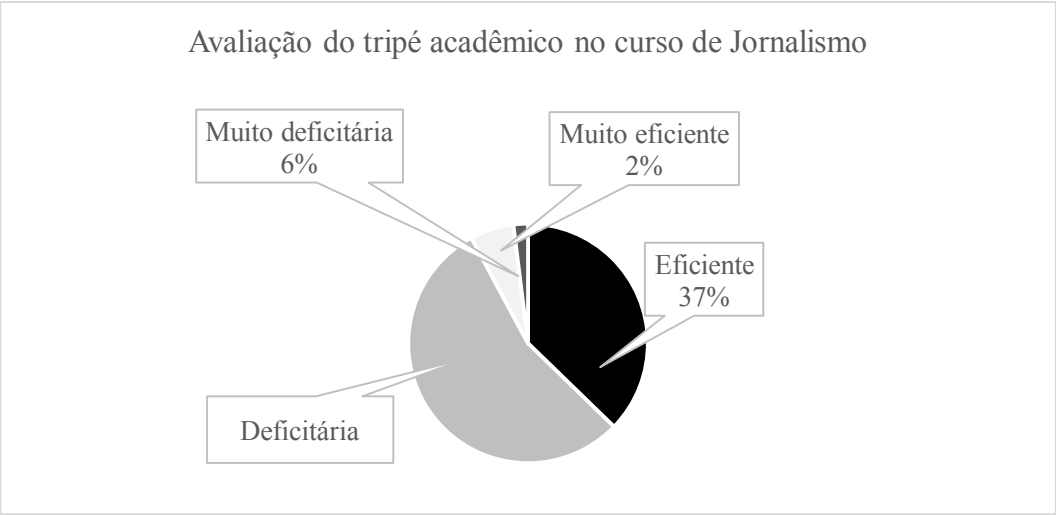
1) Disciplinas técnicas e teóricas necessitam caminhar juntas;
2) Falta integração entre as disciplinas do curso;
3) O curso de inglês obrigatório não é eficiente pois os alunos que já estudaram o idioma não evoluem, e os que sabem pouco ou nunca tiveram contato com a língua não conseguem aprender de maneira satisfatória;
4) Ausência de interdisciplinaridade;
    a. Maior interdisciplinaridade pode uniformizar e dar maior dinâmica as produções práticas.
5) O curso de Jornalismo da Unesp peca em não oferecer matérias optativas;
6) Com exceção dos projetos de extensão, não há espaço para aplicar em prática o que se aprende na teoria;
7) As aulas teóricas não devem servir apenas de bagagem cultural, mas sim demonstrar sua aplicação na prática jornalística.

No quadro de avaliações, houve reincidência na consideração acerca das disciplinas inglês, e suas complementações, e na dicotomia entre disciplinas teóricas e sua "falta" de aplicabilidade no fazer profissional ou no desempenho da prática profissional.

9.7 Avaliação da relação entre ensino, pesquisa e extensão

Os alunos e ex-alunos do curso de Jornalismo foram questionados quanto à relação e integração do tripé acadêmico: ensino, e as atividades didático-pedagógicas, pesquisa, e a dimensão científica que a envolve, e extensão, o elo da universidade com a comunidade local. Os parâmetros de respostas variavam entre "muito eficiente", "eficiente", "deficitária", "muito deficitária".

Gráfico 13 Avaliação do tripé (ensino, pesquisa e extensão) no curso de Jornalismo



Fonte: Produzido pelo autor/ Dados questionário dos discentes

Os participantes da pesquisa foram convidados a elucidar sua avaliação a partir de reflexão ou crítica adicional sobre a relação entre pesquisa, ensino e extensão. Alguns alunos e ex-alunos se obstinaram a responder, conforme a pequena amostra de opiniões abaixo.

1) Devido ao lattes e outras questões políticas, muitos docentes dão mais importância à pesquisa do que o ensino por essa apresentar mais resultados;
2) Os cursos de extensão são ótimos laboratórios que, na maioria das vezes, não são valorizados pela universidade e nem por alguns docentes que, em tese, seriam responsáveis pela extensão;
3) O "sistema" obriga os professores a focar muito em pesquisa e estes tentam passar essa vivência aos alunos. Extensão caiu muito após os cortes das bolsas.
4) Muita pesquisa, pouco ensino e quase zero de extensão.
5) Acredito que os professores deveriam ser mais incentivados a levar a sério os projetos

de extensão. A área de pesquisa é bem trabalhada e valorizada, mas os projetos de extensão carecem de uma orientação mais próxima

6) A Universidade tem, ultimamente, cada vez mais valorizado a pesquisa em detrimento à extensão. Os projetos de extensão que envolviam práticas jornalísticas perdem espaço para os Grupos de Discussão e projetos de pesquisa acadêmica. Deveria haver uma melhor conciliação entre ambos, que são importantes na formação do comunicador e abrangeriam uma maior possibilidade de escolha individual do graduando.

7) Atualmente, vejo grande problemática no que se refere a projetos de extensão e jornalismo. Antigamente, haviam projetos que contemplavam e serviam como laboratório para os alunos, como a Rádio Unesp FM e jornais impresso, mas que deixaram de existir

8) Acredito que a Unesp está com uma política de priorizar a pesquisa em detrimento da extensão, o que eu vejo como um grande erro. O grande diferencial da Unesp sempre foi a extensão. Ainda mais no curso de jornalismo, sendo que a concorrência aqui no interior de São Paulo e a disponibilidade de vagas para o ramo é escassa.

9) O curso de jornalismo tem pouca ou nenhuma interação com a sala de aula. Os alunos desenvolvem tudo praticamente sozinhos (são poucos os professores que de fato tutoram os projetos). Se por um lado isso ajuda na formação dos alunos em relação a independência, trabalho em grupo, etc. Por outro, a sala de aula se distancia desde o primeiro ano da prática profissional. Aplicar a teoria desenvolvida em sala nos projetos é algo raro.

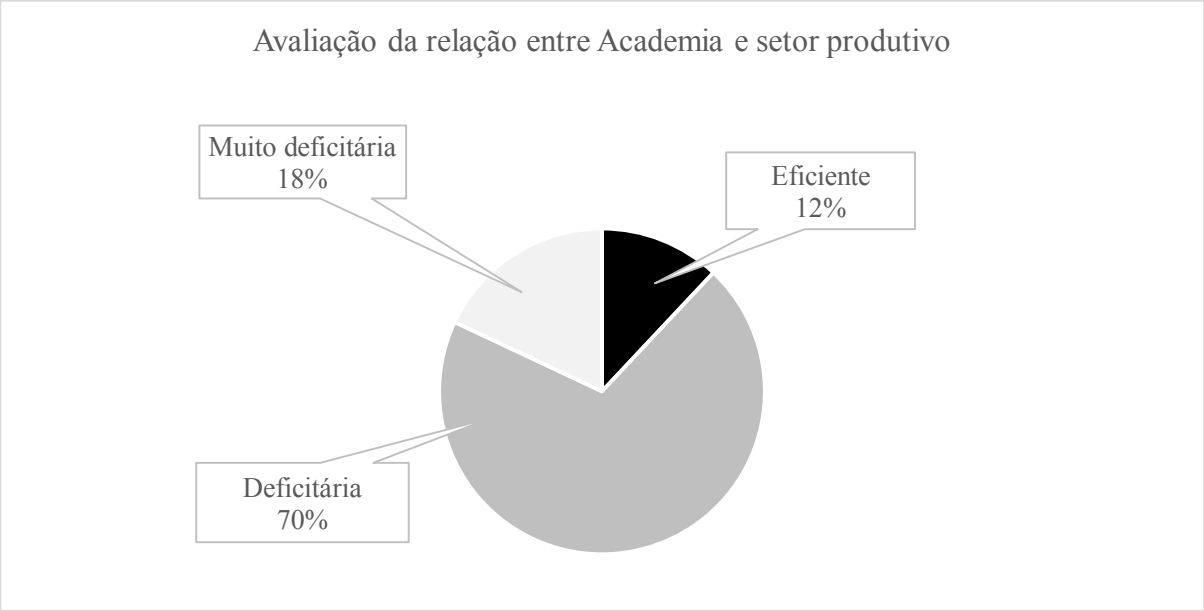
A reincidência na consideração de que a Unesp, enquanto universidade pública, privilegia a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão expõe as pretensões da instituição de alcançar a excelência nesse âmbito, já que, segundo Plano de Desenvolvimento Institucional, a Universidade Estadual Paulista busca índices de valorização para a sua internacionalização.

9.8 Avaliação da relação entre Universidade e setor produtivo

Os alunos e ex-alunos avaliaram de maneira negativa a relação estabelecida entre o curso de jornalismo, a Universidade Estadual Paulista e o setor produtivo do jornalismo. Foram estabelecidos parâmetros de respostas semelhantes às questões anteriores: “muito eficiente”,

"eficiente", "deficitária", "muito deficitária". Somando-se as avaliações negativas, 88% dos participantes da pesquisam acham que a Academia e o setor produtivo não se relacionam ou se integram em prol da formação do jornalista.

Gráfico 14 Avaliação da relação entre Academia e setor produtivo



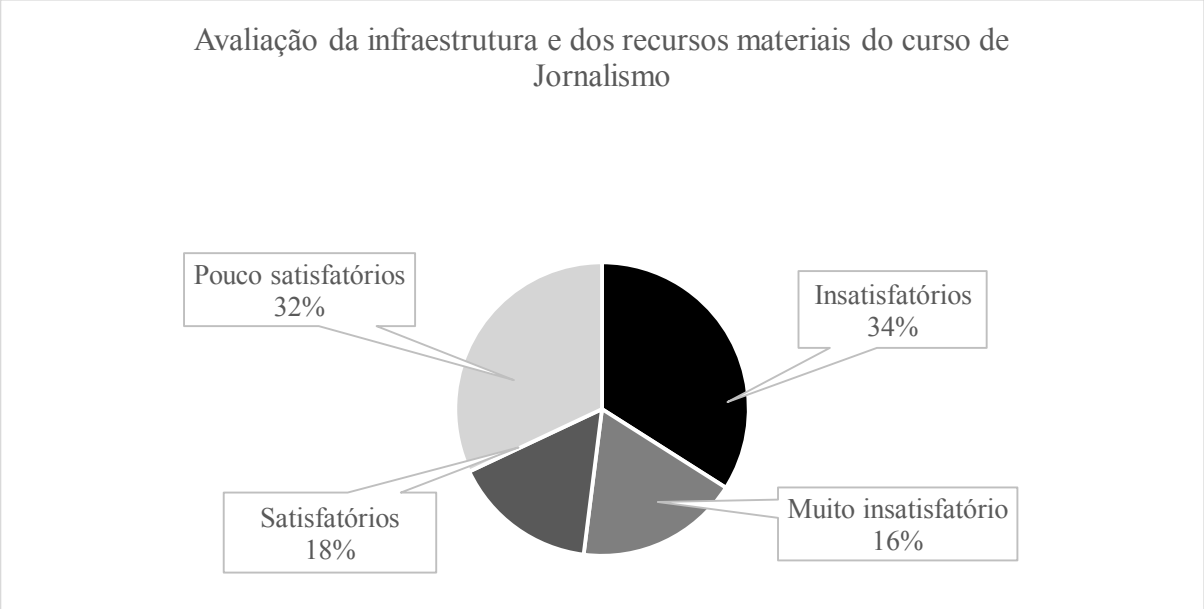
Fonte: Produzido pelo autor/ Dados questionário dos discentes

Acresce-se aos dados desse item, o fato de que quase 60% dos participantes da pesquisa já trabalham ou atuaram como jornalistas, de forma tradicional, no mercado de trabalho. A maioria dos participantes da pesquisa, no entanto, ainda não concluiu o ensino superior de jornalismo na Universidade Estadual Paulista, o que leva a supor que, como já estabelecido em capítulos anteriores, a maior parte das pessoas que responderam à pesquisa são estudantes de jornalismo e estagiários em alguma empresa de comunicação.

9.9 Avaliação dos recursos materiais e da infraestrutura

Os alunos e ex-alunos do curso de Jornalismo da Unesp avaliaram a infraestrutura e os recursos materiais providos pela universidade para o curso de jornalismo, em sua maioria, com parâmetros "pouco satisfatórios", 32%, e "insatisfatórios", 34%. Os parâmetros para as respostas de avaliação variavam de "muito satisfatórios", "satisfatórios", "pouco satisfatórios", "insatisfatórios" e "muito insatisfatórios".

Gráfico 15 Avaliação da infraestrutura e dos recursos materiais do curso de Jornalismo



Fontes: Produzido pelo autor/ Dados questionário dos discentes

Dentre as principais exigências salientadas pelos alunos e ex-alunos do curso de Jornalismo destacam-se:

1) Faltam equipamentos de qualidade e faltam orientações mais explícitas e menos burocráticas para usá-los;
2) Sobre câmeras fotográficas alguns modelos são voltados ao amador e não ao profissional: faltam modelos SLR, e para uso diversificado, lomo e até algum modelo analógico para usos específicos;
3) A quantidade de material deveria suprir a demanda;
4) A universidade não cuida, o aluno não cuida, ninguém cuida do que é de todo mundo. É um ciclo vicioso;
5) Computadores sem programas básicos como os do Pacote Adobe (Photoshop, Indesign, Premiere, etc);
6) Os laboratórios e estúdios carecem de recursos materiais mais atualizados e recursos humanos mais assíduos e instrutivos;
7) Até 2013, as salas de aulas eram ruins, com cadeiras duras e salas quentes. Professor ia levar algum vídeo e sofria com as caixas de som. Laboratório tinha alguns computadores bons e outros horríveis no mesmo ambiente, o que é patético;
8) Não dá para trabalhar com software opensource, por mais que eu entenda a questão

financeira da universidade;

9) As câmeras de vídeo ainda são com fita, muito antigas, o que dificulta o processo de digitalização das gravações, os microfones raramente funcionam;

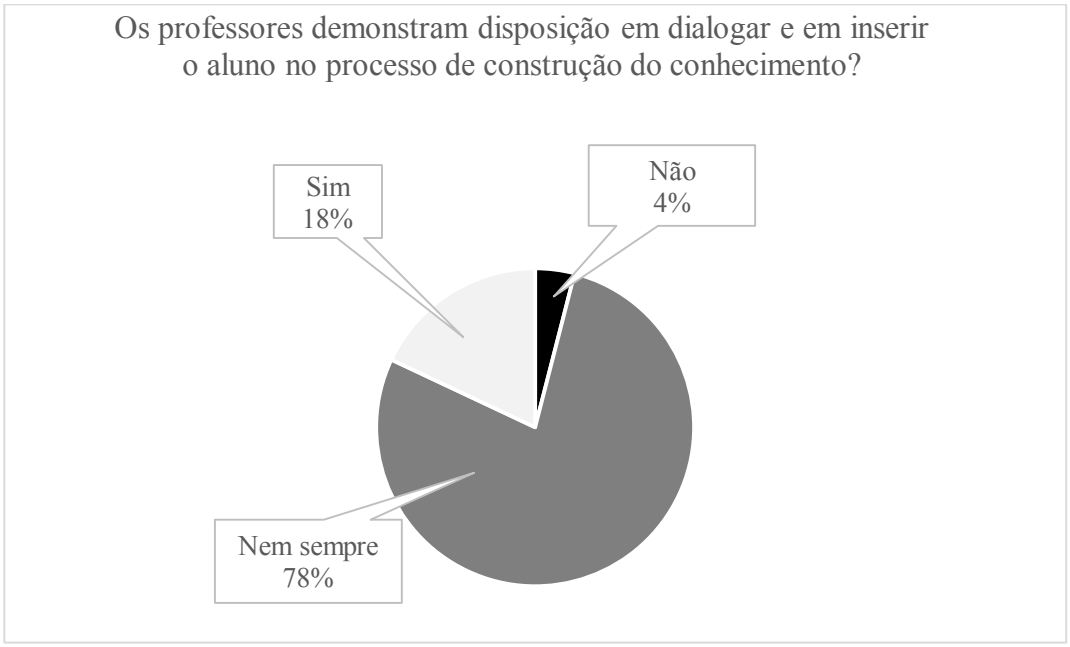
10) Os técnicos e os professores tornam o aprendizado possível, adaptando as coisas e dando "jeitinhos", mas se fossemos depender somente da estrutura disponibilizada pela Unesp as disciplinas não aconteceriam.

Um dos grandes desafios contemporâneos da universidade se manifestam na melhora ou no aumento de investimentos em seus recursos materiais, atualizando sua infraestrutura para comportar um curso que se identifica, cada vez mais, com o paradigma tecnológico, em tempos de contenção e enxugamento de gastos e pessoal. O curso de Jornalismo dispõe de laboratório, com computadores com pacotes opensource, e pacotes pagos desatualizados, câmeras fotográficas semiprofissionais, compartilhadas com todos os cursos da universidade, gravadores de som, compartilhados com os cursos do departamento de Comunicação Social, câmeras de vídeo, microfones, que são compartilhadas com todos os cursos da universidade, além dos estúdios, também compartilhados com os demais cursos de Comunicação Social.

9.10 Avaliação dos docentes

Os professores e gestores foram avaliados pelos alunos e ex-alunos do curso de Jornalismo da Unesp de Bauru, segundo parâmetros de respostas que variavam entre "sim", "não" e "nem sempre" para a seguinte pergunta: "os professores demonstram disposição em dialogar e em inserir o aluno no processo de construção do conhecimento? "

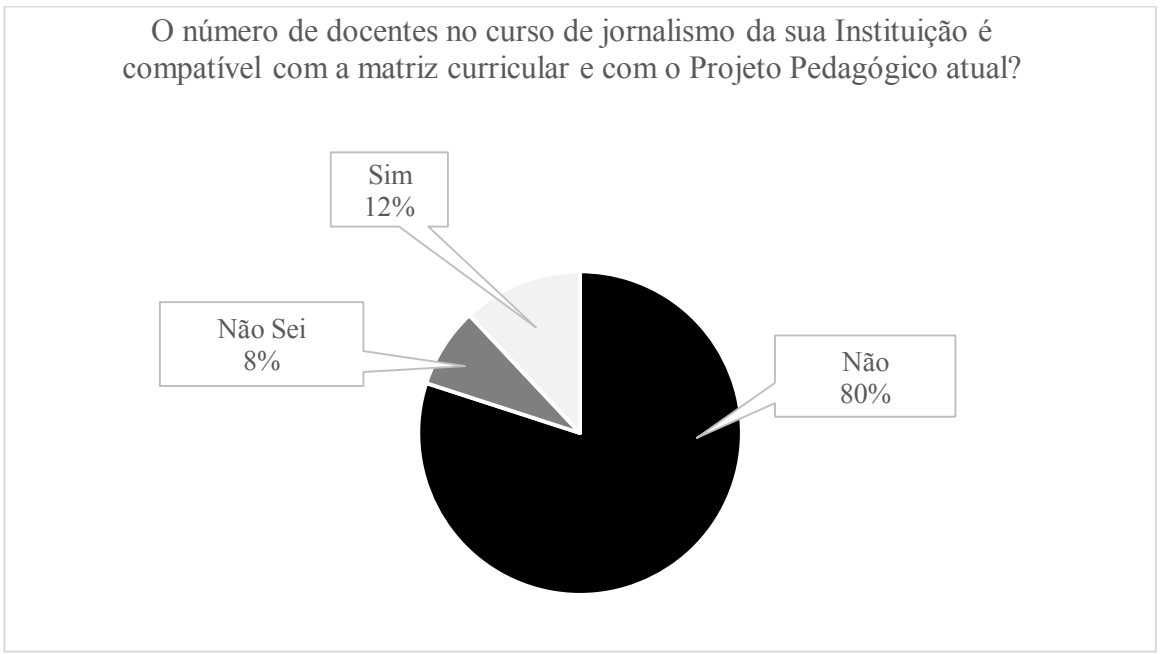
Gráfico 16 Avaliação docente segundo sua disposição em dialogar e inserir o aluno no processo de construção do conhecimento



Fontes: Produzido pelo autor/ Dados questionário dos discentes

Os alunos e ex-alunos avaliaram se o número de docentes em atividade nos departamentos era compatível com a matriz curricular e suficiente para atender aos objetivos expostos no Projeto Pedagógico vigente. A maioria, 80% dos participantes, responderam que o número de professores não é suficiente para lograr êxito do PPP.

Gráfico 17 Avaliação do número de docentes do curso



Fontes: Produzido pelo autor/ Dados questionário dos discentes

Dentre as principais críticas feitas pelos participantes da pesquisa sobre os docentes do curso, destacam-se:

1) Temos um corpo docente que não condiz com o número de disciplinas oferecido pelo curso, gerando, em muitos casos, os famosos tapa-buracos. Professores, fora da sua área e linha de pesquisa, se submetem a dar disciplinas que fogem da sua total compreensão. Essa problemática, razoavelmente simples, implica não só na falta de professores, mas na qualidade do ensino que é proposta, ou seja a aprendizagem é muitas vezes rasa e inútil;

2) Professores acumulam muitas funções, muitas vezes ministram disciplinas que não lhe são adequadas e existe também toda a questão do funcionário público. Recentemente, vi uma onda de novos professores muito engajada e com contato bastante satisfatório com os alunos;

3) O corpo docente carece de professores efetivos e com competência e aplicação às disciplinas as quais foi contratado. Nenhuma renovação de grade terá funcionamento pleno se o curso seguir com 2 a 3 professores substitutos a cada semestre que tem de 7 a 8 disciplinas;

4) Não é aceitável que a relação discente/docente seja de superioridade plena do docente, visto que todos já são responsáveis pelos próprios atos, maiores de idade e o conhecimento é, na verdade, plenamente passível de troca. Críticas dos estudantes relacionadas ao método pedagógico devem ser respondidas pelos professores de maneira dialogada;

5) Vivem muitas vezes em universo apartado da realidade do mercado, das novas demandas desses jornalistas. Até buscam ser antenados, mas se o diálogo houvesse com mais abertura, saberiam mais quais são as necessidades e não ficariam batendo em teclas que não fazem o menor sentido;

6) Os professores deveriam ser avaliados mais pela didática do que por seu desempenho como pesquisador;

7) É preciso ter valorização maior da atividade de docente na aula que na pesquisa, para que ele não se dedique mais à academia que à formação, que poderia ser o fim primário da universidade;

8) É preciso que os professores a) dialoguem e debatam mais em sala de aula; b) considerem as experiências e as particularidades dos alunos para que não seja criado em aula um espaço de segmentação e diferenciação; c) aprimorem seus métodos avaliativos, de feedback e de aula; d) utilizem powerpoint como ferramenta para fazer

ilustrações e não para condução da aula;

9) Acredito que alguns docentes priorizam a pós-graduação em detrimento da graduação, e isso acaba prejudicando o ensinamento. Vemos professores com lattes enormes, mas que não conseguem dar aula. Em alguns casos, é necessário contratar professores substitutos para suprir a ausência de um professor que escolheu a pós-graduação;

10) O problema para mim vai além da qualidade individual do docente (muitos não pisam no mercado faz muito tempo), mas sim na falta de comunicação entre o corpo docente para que integrem suas disciplinas e trabalhem em conjunto;

11) Acredito que o corpo docente do curso de jornalismo deve estimular o estudante a refletir sobre a função social de sua futura profissão no que diz respeito às atividades que ele deve desenvolver. Estas atividades, na minha concepção, devem estar relacionadas à mediação dos conflitos existentes entre os diferentes setores da sociedade, além da tradução das várias realidades em que essa sociedade está inserida. Muitas vezes, também pelo coorporativismo e pela falsa imparcialidade do jornalismo, vi professores se calando diante de situações de injustiça interna e externa aos muros da universidade. Superando o mito da imparcialidade, acredito que os professores deveriam construir uma relação pedagógica mais democrática e observar os estudantes e os funcionários como parceiros na construção de conhecimentos e de atividades profissionais mais adequadas. Acredito que a divisão entre o Departamento de Ciências Humanas e o Departamento de Comunicação Social, na Unesp de Bauru, contribui para uma fragmentação do curso e uma abordagem limitada sobre a construção do conhecimento que um profissional de comunicação deve ajudar a construir.

O trabalho docente à frente dos processos mais fundamentais da educação deve ser pensada a partir da reflexão crítica sobre a própria profissão, sobre os objetos e objetivos educacionais. Paulo Freire (2006, p. 39) lembra que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

A incapacidade ou a ausência de reflexão sobre sua atividade acarreta o erro, honesto ou não, de se reincidir em lugares comuns na formação, reproduzindo conhecimentos, valores e desconsiderando aspectos culturais, étnicos, históricos, políticos e sociais imprescindíveis à docência.

"Quando um educador ou uma educadora nega (com ou sem intenção) aos alunos a

> compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva. (...) precisam de uma RELATIVIZAÇÃO que os remeta às condições de produção da qual se cercaram, ou à sua configuração". (CORTELLA, 2011, p. 86)

A concepção de professor como transmissor do conhecimento, ou até mesmo como detentor dele, cai por terra a partir de uma análise e reflexão do próprio trabalho e das condições para a construção do conhecimento. O docente configura-se como instrumento por meio do qual o Projeto Pedagógico se materializa em suas mais amplas ações e condições.

Um novo Projeto Político-pedagógico, portanto, também significa e ressignifica percepções, ideias, pessoas e projetos dentro de uma universidade, com o intuito de retirá-los do lugar comum, movimentá-los em direção às demandas realmente importantes para a sociedade. Diferentemente disso, um PPP não poderia se tornar político, nem carregar essa dimensão em seu nome. Logo, um PPP, em sua acepção mais pura, carrega, consigo, o papel político das universidades por meio de um trabalho pedagógico.

> "Os educadores precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização. (...) Todo conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. A Escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução do conhecimento no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas." (CORTELLA, 2011, p. 102)

O docente, por conseguinte, é o elo que estabelece a mais fundamental relação e concretização de um documento e suas materializações. Por isso, é impossível pensar nas dimensões "Político" e "Pedagógica" em uma equipe de professores sem a percepção ampla da educação, independentemente de suas realizações no mercado profissional e de currículos. É na sala de aula que as primeiras incertezas e a últimas certezas devem ser construídas e atualizadas, e quando possível estendidas, compartilhadas em departamentos, gestão.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constatações presentes no trabalho flertam com o desejo inerente da universidade, enquanto instituição social, atualizar-se, e tornar-se uma instância educacional cada vez mais preocupada com as verdadeiras demandas sociais. As pretensões da academia devem transcender suas fronteiras e sua característica de produção e local da ciência.

A nova universidade é aquela que reflete criticamente sobre suas próprias estruturas, estabelece meios para a atualização constante, não desarticula ou desvaloriza o tripé que a compõe, ou a equipe que abriga, contribui para as mudanças estruturais da sociedade, por meio de uma lógica dialética, abre precedentes para que seus agentes também tenham a possibilidade de se tornarem sujeitos da transformação, contribui para a sinergia entre as comunidades que dela fazem parte e que não a compõem, e se configura, diretamente, como Instituição Social agente de transformação de pessoas, grupos e sociedades.

Para que tudo isso seja possível, o presente trabalho, de natureza exploratória, procurou contribuir com a reflexão da função e da práxis da universidade, por meio de análise qualitativa dos documentos imprescindíveis para o compromisso político e pedagógico da IES, da investigação bibliográfica aprofundada, e da realização de entrevistas e questionários para que se tornassem claras as principais pretensões e requisições dos envolvidos no processo da educação universitária.

A partir dessas considerações, e da análise comparativa estabelecida, o trabalho caminha para sua finalização relembrando alguns pressupostos imprescindíveis para a real transformação.

10.1 PPP para além de um documento

Um Projeto Político-pedagógico deve almejar, acima de tudo, não se tornar, meramente, um documento de caráter descritivo e pouco acessado. Parte dos PPP de escolas de ensino médio e fundamental, e de universidades não apresentam em seus itens os instrumentos necessários para a transformação educacional e política expostas nos seus objetivos e por isso configuram-se como formulações prescindíveis ao aluno, já que grande parte dos discentes sequer conhecem o documento. Estes problemas constitutivos de boa parte das produções pedagógicas podem ser atribuídas a diversos motivos, dentre os quais se destacam a ausência de uma gestão democrática na produção do PPP, desconsideração das demandas sociais, a tentativa de consolidação de uma educação pautada nos resultados, no pragmatismo dos objetos educacionais, e a predileção, das instituições e de seus recursos humanos, no investimento – não só financeiro - em áreas correlatas – ou não - à educação, em nome da meritocracia e da captação de recursos.

> A partir desse movimento de reformulações, é essencial que se proporcione um espaço participativo na escola, estreitando as relações entre o pensar e o agir. A elaboração e

> a implementação de um projeto político-pedagógico possibilita esse entrelaçar de relações, à medida que é permeado por práticas coletivizadas, democráticas, com a aceitação de todos os envolvidos no processo, seja equipe diretiva, professores, pessoal administrativo, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. Esse envolvimento não deve ser algo imposto ou mobilizado de forma espontânea, mas deve partir de uma decisão consciente a qual permita aos sujeitos envolvidos pensar e executar a prática pedagógica de maneira mais atuante. Por isso, questões como o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem devem constar claramente no PPP. Somente por meio de esforços coletivos será possível pensar a melhoria de resultados relativos ao desempenho dos alunos. (SANTOS; DUARTE, 2011, p. 153).

Deve-se resgatar os pressupostos propostos por Veiga (1998), e destacar que a discussão sobre uma reformulação de um PPP, portanto, pode ser fomentado por órgãos colegiados, por meio de um compromisso político, que se pauta pela construção e viabilização de um documento sinérgico, que propõe a comunhão de interesses entre departamentos, docentes, funcionários, discentes e gestores, e a comunidade local, a sociedade.

Além disso, o PPP deve estabelecer estratégias, de caráter didático-metodológica e epistemológico, para enfrentar os desafios educacionais que o são impostos. Acerca destes pressupostos, como mencionado por Veiga (1998), e sempre lembrado por Freire (1979; 1987), é imprescindível levarmos em consideração que a sala de aula só se constrói a partir da contribuição e "capacitação" recíprocas entre aluno-professor, professor-instituição, instituição-aluno, instituição-sociedade. Como estratégia de potencialização destas relações, a interdisciplinaridade, ou estágios mais complexos na relação educacional (multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade), deve permear a organização curricular a fim de que as disciplinas dialoguem entre si e construam conhecimentos que não esbarrem nos seus limites. O gestor A.F. ressalta a necessidade em projetar um curso, cujas interfaces disciplinares prevejam projetos integrados, que exijam trabalhos e produtos que necessitem de mais tempo de reflexão e para o seu desenvolvimento, e que envolvam várias áreas do conhecimento.

> Os estudos sobre currículos universitários reafirmam que esses devem ser multidisciplinares e insistem em mais duas características básicas: a) a flexibilidade para permitir naturalmente a introdução de novos conhecimentos; e b) a necessidade de dar ênfase à formação geral e básica conjuntamente com a formação profissional. (PAVIANI, 2007, p. 142).

Os produtos e trabalhos imaginados nesse ambiente estarão mais próximos dos produtos e trabalhos desenvolvidos no mercado e na academia. A separação disciplinar do curso em

eixos, a "grade analógica conseguirá realizar, no máximo, um simulacro de um produto de comunicação e superfícies informativas" (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor)[67].

> A intradisciplinaridade, segundo Paviani, pressupõe o estabelecimento de relações internas à disciplina: "a solução não está na relação apenas externa das disciplinas, na sua justaposição, mas antes de tudo na maneira de conceber a disciplina". Por esta razão, o autor sugere que "o verdadeiro problema é a intradisciplinaridade", exercício que envolve rearticular as relações existentes no interior da disciplina. Tal concepção exige docentes capacitados não apenas em questões específicas e especializadas dos saberes próprios de sua área de atuação. Exige a busca de conhecimentos e de saberes que componham a rede necessária à compreensão dos conteúdos a serem explorados, que extrapolam uma visão particularizada sobre os mesmos. A principal barreira para a operacionalização desse tipo de proposta é a formação dos docentes, geralmente assentada sobre modelos que privilegiam a especificidade da área e não a interdependência das áreas. (KETZER, 2007, p. 95-6).

A necessidade de professores pensarem suas disciplinas regidas por um PPP que integre o currículo em torno de objetivos comuns, pautados em práticas didático-metodológicas bem estabelecidas, fora apontado pelos alunos como uma das realizações importantes para o ensino na Universidade, como relatado no capítulo anterior. Além disso, pensar na inter, multi ou transdisciplinares, como afirma o gestor A.F., faz com que o curso seja erigido a partir da estrutura do corpo docente, de infraestrutura e de funcionários que a unidade dispõe. "Se pensarmos na estrutura cartesiana [de disciplinas], você precisa contratar [mais docentes e funcionários]. Precisamos pensar em uma reversão da lógica. Se produzíssemos menos trabalhos, mas desenvolvêssemos produções maiores, daria para fazermos o curso com o pessoal que temos" (F.A., 2015, entrevista concedida ao autor).

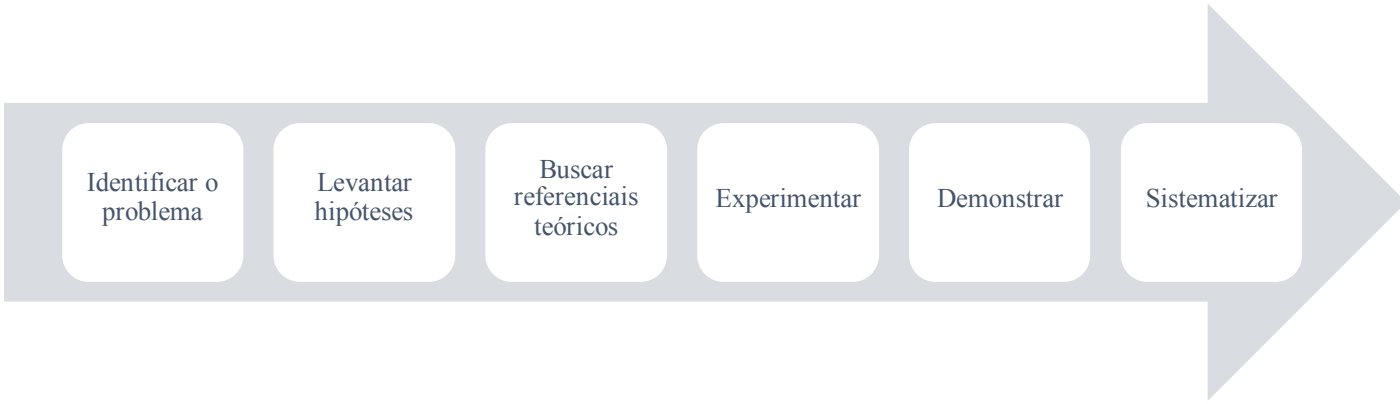
> Costuma centralizar a preocupação dos docentes a forma como devem ensinar determinado conteúdo, fato que geralmente define postura relacionada com a chamada transmissão de conhecimento. Assentado nesta perspectiva, o professor tem a pretensão de preparar suas aulas de tal forma que os alunos as absorvam como ele as preparou e as apresentou. Ocorre que não há como deixar de considerar um princípio básico legado pela ciência cognitiva: cada indivíduo aprende conforme sua capacidade de relacionar, de integrar, de associar, de conectar informações e de transformá-las em novos conhecimentos. No dizer de Pierre Levy, cada indivíduo aprende conforme sua rede hipertextual, constituída pelas conexões presentes em seu grande universo mental. (KETZER, 2007, p. 97).

Ao compreender o que Ketzer (2007) propõe, a capacidade docente em gerir e organizar um processo educacional integrado depende da orientação do próprio corpo de gestores e

[67] F.A.,. Entrevista V. [ago. 2015]. Entrevistador: Gabriel H. Oliveira Lopes, 2015. 1 arquivo .mp3 (45 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia

professores em conduzir um novo PPP centrado no reconhecimento dos caminhos cognitivos discentes. Ainda segundo Ketzer (2007), esse caminho percorrido pelo estudante passa por um processo semelhante ao do pesquisador, o que pode implicar na aproximação entre duas instâncias do tripé universitário: ensino e pesquisa. Paulo Freire, segundo Meditsch (1998), advertia que o saber não pode ser transmitido. "O cérebro humano não é um recipiente onde se possa depositar conhecimentos: a aprendizagem implica numa operação cognitiva, onde quem aprende tem um papel tão ativo quanto quem ensina. Assim, tanto quem ensina quanto quem aprende [...] recriam o conhecimento" (MEDITSCH, 1998, p. 29-30).

Figura 1- Caminho de investigação didática



Fonte: Ketzer (2007)

O modelo proposto por Ketzer (2007) não é o único, mas assim como todos os "caminhos cognitivos" atuais almejam superar o modelo hegemônico no qual o professor apresenta as definições, teoremas, fórmulas ou regras, propõe exercícios, de caráter teórico e/ou prático e aplica, posteriormente, provas. A dinâmica da criação de problemas mobiliza o interesse do aluno e o encaminha para a autonomia do conhecimento. Por conseguinte, os alunos podem ser introduzidos "em experiências mais vivas, mais dinâmicas para percorrerem o longo caminho do aprender. Talvez, com isso, venhamos a reduzir o chamado analfabetismo científico, que se descortina em muitos níveis de ensino e em muitas áreas do saber" (KETZER, 2007, p. 99). Segundo Meditsch (1998), o processo de produção e "re-produção" do conhecimento também depende das possibilidades de socialização das experiências dos indivíduos, e por isso é cada vez mais necessário presta atenção nos papeis desempenhados pelas Instituições Sociais e pelas "tecnologias intelectuais disponíveis em cada sociedade e em cada cultura" (MEDITSCH, 1998, p. 30).

10.2 Reflexão e crítica sobre as DCN

As mudanças referidas no PPP de Jornalismo da Unesp partirão dos acordos e sugestões que os docentes dos departamentos (DCSO e DCHU) envolvidos na gestão do curso. Como já mencionado em capítulos anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem guiar esse movimento de alteração pedagógica, mas não devem ser interpretadas como um documento autoritário na determinação do "novo curso". É importante relembrar que 546 cursos, dos quais 463 são privados, deverão ter seus currículos e Projetos Pedagógicos revistos. A mudança deverá ser idealizada e protocolada até o presente ano de 2015, e sua efetivação está atrelada ao planejamento feito pelas IES, que poderão colocar em prática um novo currículo, e novos objetivos educacionais nos semestres subsequentes à produção do documento.

O primeiro grande desafio propostos pelas DCN de 2013 se materializa a partir da necessidade em se reconhecer a especificidade do Jornalismo, retirando-o do leque da Comunicação Social, uma proposta do CIESPAL nos anos 1960.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais têm como principal indicativo a formação específica em Jornalismo, que deixa de ser uma habilitação do curso de comunicação e passa a contar com parâmetros curriculares próprios do campo profissional. Eu avalio, em geral, positivamente as DCN ao buscar a identidade própria do jornalismo, que não se aparta da área de comunicação, na medida que ainda dialoga com as teorias e com o marco epistemológico do campo da comunicação. No entanto, sinaliza para um conjunto de conhecimentos que subsidiam, não apenas a prática do ofício jornalístico, mas também a formação de subsídios científicos mais aderentes à produção de conhecimento e a difusão de conhecimento, em âmbito didáticos (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor)

As propostas para a resolução dos impasses desse novo ambiente repousam no modo com o qual a universidade vai lidar com o Jornalismo enquanto produtor ou forma de conhecimento. Segundo Meditsch (1998) o Jornalismo enquanto conhecimento admite interpretações que compreendem, no mínimo, a três abordagens.

A primeira nasce da concepção de conhecimento como um ideal abstrato, algo a se almejar, a se alcançar, e estabelecido se torna parâmetro para avaliar e julgar todos as espécies de conhecimento produzido no mundo. Nesse contexto, a modernidade, ancorada na filosofia positivista, entronizou a Ciência como "única fonte de conhecimento digna de crédito. O 'método científico foi escolhido como o parâmetro adequado para se conhecer e dominar o padrão foi desmoralizada, considerada imperfeita e pouco legítima" (MEDITSCH, 1998, p. 27). Para esta abordagem, o Jornalismo não desenvolve conhecimento válido, e auxilia na degradação da ciência. Segundo Meditsch (1998, p. 27) a influência deste tipo de pensamento pode ser constatada "em grande parte da produção acadêmica contemporânea sobre o

Jornalismo, que de uma forma ou de outra o situa no campo do conhecimento como uma ciência mal feita".

A segunda abordagem situa o Jornalismo como ciência menor, e admite haver utilidade na prática profissional (MEDITSCH, 1998). Essa corrente adota a perspectiva filosófica pautada no pragmatismo, de William James, que transforma o conhecimento em um dado concreto da vida humana. Por meio dos estudos do sociólogo Robert Park, essa abordagem defini o jornalismo "a partir do que tem de diferente, do que lhe é específico como forma de conhecimento da realidade" (MEDITSCH, 1998, p. 27).

Segundo Genro Filho (1987), Robert Park cita William James para distinguir o "conhecimento de" e "o conhecimento acerca de". O primeiro faz relação a um saber mais complexo e abstrato, "não ultrapassa o aspecto fenomênico, que emana do uso familiar, da imediaticidade da experiência e do hábito que lhe corresponde" (GENRO FILHO, 1987, p. 27). Já o "conhecimento acerca de" é formal, produto refinado, de uma abstração criteriosa, teórico e lógico. Diante das considerações, Park manifesta que a notícia não proporciona um conhecimento sistemático, nem uma revelação de fatos de ordem histórica, "mas apenas a alusão a um 'acontecimento'" (GENRO FILHO, 1987, p. 28).

> O aspecto mais importante, embora situado num contexto teórico limitado às categorias funcionalistas, é a indicação do autor sobre a "função" que exerce a notícia em relação aos indivíduos: "Na verdade, a notícia realiza, de certo modo, para o público, as mesmas funções que realiza a percepção para o indivíduo; isto é, não somente o informa como principalmente o orienta, inteirando cada um e todos do que está acontecendo"[68]. [...] Certamente, partindo dos pressupostos teóricos que adota, Park não poderia ir além da função orgânica da notícia e da atividade jornalística, em que pese algumas pistas não desprezíveis que ele oferece. Ele aceita a classificação "pragmática" sobre o conhecimento feita por William James, o que compromete suas conclusões. [...] Por isso, a divisão sugerida por James, e assumida por Park, é redutora, pois supõe uma espécie de "senso comum" isento de contradições internas, cuja função seria somente reproduzir e reforçar as relações sociais vigentes, integrar os indivíduos na sociedade. (GENRO FILHO, 1987, p. 27-9)

Para situar, portanto, o conhecimento do Jornalismo, Robert Park coloca a notícia em uma zona intermediária entre o "conhecimento de" – que pode ser exemplificado como o senso comum - e o "conhecimento acerca de" – que pode ser classificado como a História ou as Ciências Naturais - (MEDITSCH, 1998).

> [...] como forma de conhecimento, a notícia não cuida essencialmente nem no passado nem futuro, senão do presente - e por isso foi descrita pelos psicólogos como o "presente especioso". Pode-se dizer que a notícia só existe nesse presente. O que aqui se entende por "presente especioso"é indicado pelo fato de ser a notícia, como o

[68] Park, Robert E. A notícia como forma de conhecimento: um capítulo da sociologia do conhecimento. In: STEINBERG, Charles, (org.) Meios de comunicação de massa. São Paulo, Cultrix, s/d. p. 168-85.

> sabem os editores da imprensa comercial, mercadoria sumamente perecível. [...] A notícia só é notícia até o momento em que chega às pessoas para as quais tem interesse noticioso. Publicada e reconhecida a sua significação, o que era notícia se transforma em História [...] A notícia realiza de certo modo, para o público, as mesmas funções que realiza a percepção para indivíduo, isto é, não somente o informa como principalmente o orienta, inteirando cada um e todos do que está acontecendo. E fá-lo sem qualquer esforço do repórter por interpretar os acontecimentos relatados, exceto o esforço do repórter para os tornar compreensíveis e interessantes. (PARK, 1976, p. 175-6).

A terceira abordagem do Jornalismo enquanto conhecimento enfatiza as singularidades e a especificidade da prática profissional: nessa visão, o Jornalismo não revela mal, nem menos que a ciência, mas diferente. "E revelar diferente, pode mesmo revelar aspectos da realidade que os outros modos de conhecimento não são capazes de revelar" (MEDITSCH, 1998, p. 28). O Jornalismo, além disso, reproduz, além de produzi-lo, o conhecimento de maneira distinta, vinculada à função da comunicação, intrínseca à prática e ao saber da profissão: o Jornalismo, como caráter constitutivo, não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, reproduz também o de outras instituições sociais.

Genro Filho (1987) apoia-se na filosofia marxista e na interpretação de Lukács e Hegel para tentar definir o modo de conhecimento produzido socialmente pelo Jornalismo. Esse enfoque teórico está alicerçado na categorização do conhecimento em "universal", "particular" e "singular". "Sob inspiração da estética de Lukács, que definiu a arte como uma forma de conhecimento cristalizada no 'particular', o jornalismo é caracterizado como forma de conhecimento centrada no 'singular'" (GENRO FILHO, 1987, p. 2), um conhecimento que se torna indispensável com o aprofundamento da relação entre indivíduo e o gênero humano. "Assim, a proposta de um 'jornalismo informativo', ideologicamente antiburguês, transforma-se numa possibilidade política efetiva" (GENRO FILHO, 1987, p. 2).

> [..] tomando essas relações como premissa teórica, podemos afirmar que o singular é a matéria-prima do jornalismo, a forma pela qual se cristalizam as informações ou, pelo menos, para onde tende essa cristalização e convergem as determinações particulares e universais. Assim, o critério jornalístico de uma informação está indissoluvelmente ligado à reprodução de um evento pelo ângulo de sua singularidade. Mas o conteúdo da informação vai estar associado (contraditoriamente) à particularidade e universalidade que nele se propõem, ou melhor, que são delineadas ou insinuadas pela subjetividade do jornalista. O singular, então, é a forma do jornalismo, a estrutura interna através da qual se cristaliza a significação trazida pelo particular e o universal que foram superados. O particular e o universal são negados em sua preponderância ou autonomia e mantidos como o horizonte do conteúdo. (GENRO FILHO, 1987, p. 101).

Lage (1985) assinala que o universo das notícias é o das aparências do mundo, já que o noticiário não permite o "conhecimento essencial das coisas, objeto do estudo científico, da prática teórica, a não ser por eventuais aplicações a fatos concretos. Por detrás das notícias corre uma trama infinita de relações dialéticas e percursos subjetivos que elas, por definição, não abarcam" (LAGE, 1985, p. 23).

> Nas últimas décadas se multiplicaram os trabalhos científicos que salientam o fato do Jornalismo não ser uma imagem da realidade extraída unicamente desta realidade, mas sim uma construção onde os projetos, as técnicas e seu manejo, as ferramentas e as matérias-primas também interferem no produto final [...]. Inúmeras mediações condicionam o modo como o Jornalismo cria e processa informações sobre a realidade [...]. Um dos principais problemas do Jornalismo como modo de conhecimento é a falta de transparência destes condicionantes. [...] Outro aspecto problemático do jornalismo enquanto conhecimento é a velocidade de sua produção. [...] E por fim, não poderíamos deixar de citar a espetacularização como um aspecto problemático [...]. (MEDITSCH, 1998, p. 35).

A delimitação, portanto, da especificidade profissional perpassa, obrigatoriamente, na consideração e atualização do conhecimento construído pelo Jornalismo – e não somente o da comunicação - e no reconhecimento da dimensão singular do conhecimento produzido pela prática profissional.

> Nossa universidade não será apenas foco de uma adequação curricular, mas temos condição de contribuir para a formação intelectual desse novo campo do jornalismo. É interessante que a gente veja isso não só como um ajuste da matriz curricular, mas como uma releitura do campo do jornalismo, incentivando os docentes a fazerem pesquisas específicas do jornalismo, a terem o jornalismo como seu objeto de estudo, e não apenas a partir do jornalismo desenvolver pesquisa no campo da sociologia, da linguística, da semiótica – que são importantes, pois subsidiam o campo do jornalismo –, mas a maturidade da nossa produção de conhecimento exige que façamos do jornalismo o nosso próprio estudo e assim contribuamos para essas novas diretrizes para muito além do currículo. (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor) .

Segundo o gestor J.X., um dos aspectos positivos reside no fato das Diretrizes Curriculares Nacionais terem reconhecido, respeitado e compreendido o fato de que o jornalismo "construiu uma base teórica, conceitual, técnica, epistemológica de singularidade nesse universo, como elemento produtor de conteúdo e elemento produtor de um conhecimento com validade social. Isso faz com que algumas disciplinas sejam repensadas" (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor).

> Atualmente, a grande diferença é que um grupo grande de profissionais, articulados pela FENAJ, compreendeu a necessidade da consideração da especificidade da profissão. A preocupação é que as DCN apontam no sentido de mostrar que o jornalismo tem especificidade dentro da área da comunicação. A questão levantada

> com ênfase é quanto a ética profissional na produção de conteúdo. Enquanto que algumas áreas você não precisa ter o respeito e a factualidade, como na publicidade, reivindica-se nas diretrizes que o jornalismo se volte para a compreensão dessa factualidade. É como se fosse um processo de emancipação do jornalismo em relação às outras áreas da comunicação. (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor)

A gestora S.M. ressalta a importância de o Jornalismo desvincular-se da alçada da Comunicação, já que isso permite que o próprio Jornalismo tenha sua linha de pesquisa e estudos, e uma teoria melhor formulada. "Não consigo ver o jornalismo fora do campo da comunicação. Parece-me mais uma questão política, de afirmação de um espaço próprio, do que algo que vai fazer grande diferença em comparação com os estudos que já são realizados hoje" (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor). A solidificação e sistematização de um jornalismo como conhecimento, na universidade pública, pode mudar o que o gestor A.F. aponta como maior desafio da universidade pública contemporânea.

> O maior desafio hoje é fazer com que o aluno decida o que quer. Grande parte dos ingressos chegam extremamente imaturos, muito preocupados com o domínio de ferramentas e pouco preocupados com o domínio de conhecimento. Em uma era da comunicação com instrumento de pesquisa ao alcance das mãos, as pessoas ainda estão presas no entretenimento das ferramentas. (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor).

O segundo grande desafio para a implantação de um PPP regido pelas Diretrizes reside no fato de a educação pública possuir um aparato burocrático que compromete a velocidade das transformações nas universidades públicas. Segundo o gestor J.X., "o PPP precisa de um ambiente mais ágil, quanto aos processos, e a universidade pública não tem um processo rápido, você precisa ter um envolvimento mais propositivo dos professores, dos alunos e funcionários" (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor).

Os gestores A.F. e S.M. relembram que as Diretrizes Curriculares Nacionais nasceram a partir de um acordo nacional, no qual tentou-se contemplar as universidades públicas e privadas, para que os cursos conseguissem atender à configuração do mercado. Como perspectiva filosófica do curso, as DCN apontam para a não distinção entre a produção realizada na universidade e no mercado, no entanto também sugerem a atualização plena de recursos infraestruturais, da relação da universidade com o mercado, com a inserção do estágio obrigatório, e do currículo, de acordo com os eixos. Esta última condição para a realização de um novo curso, uma IES como a Unesp necessita, ao menos corrigir o desvio histórico do déficit de docentes no curso, que acaba comprometendo o tripé fundamental da universidade.

Conforme o gestor F.B., a universidade pública tem especificidades administrativas. O corpo docente, por exemplo, é majoritariamente formado por um quadro permanente, que

divide sua carga horária entre ensino pesquisa e extensão, e "isso faz com que tenhamos menos flexibilidade para a contratação dos novos professores, mas também nos faz ter uma veia de produção de conhecimento e de pesquisa, e de articulação entre ensino e pesquisa, que muitas universidades não têm" (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor). Se por um aspecto as diretrizes são eficazes em conceder o instrumento necessário para que departamentos, gestores e professores lutem por melhoras significativas no curso, por outro desconsidera a situação conjuntural da educação no país.

A Universidade Estadual Paulista nos últimos anos, por exemplo, tem que enfrentar um quadro de contenção de gastos, de enxugamento do quadro docente, da graduação e da área de infraestrutura, além de promover, mediante esse contexto, a internacionalização, exposta no seu PDI, como já mencionado em capítulos anteriores. "[Essa conjuntura] me leva a crer que não é o ambiente mais favorável para a implementação total do projeto" (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor). O acordo estabelecido entre a classe profissional, docentes e sociedade civil para a produção das DCN relativizaram a estrutura universitária – sobretudo a pública - em nome de um "jornalismo ideal". Segundo a gestora S.M. as DCN são boas em propor um jornalista com formação humanística, técnica e específica muito boas, mas se formos pensar nas diferenças entre as DCN (2013) e as DCN (2002), aquela promove apenas uma atualização curricular e de concepção do jornalismo, pois os fundamentos do jornalismo permanecem os mesmos (informação verbal). "Uma coisa é o papel, a outra é a concretização" (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor). Além disso a gestora lembra que o texto das DCN de 2013 é passível de interpretação, o que dificulta utilizá-lo, muitas vezes, como documento que subsidia a discussão sobre a melhora em todos os níveis do curso de Jornalismo.

> As Diretrizes têm grandes méritos, pois conseguem abarcar os eixos e as competências de maneira muito bem detalhada e aprofundada, mas, ao mesmo tempo, têm um texto excessivamente aberto. Alguns trechos dão margem a interpretações que podem variar de "a" a "não a", uma vez que não se estipulam, de forma estritamente delimitada e rigorosa, parâmetros e modelos. (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor).

Para uma mudança efetiva do curso de Jornalismo da Universidade Estadual Paulista, serão necessários, no pensamento do gestor J.X., alguns ajustes no nível de gestão de processos, em que os dois departamentos, responsáveis por grande parte da grade curricular, deverão chegar a consensos sobre a nova formação, na gestão de pessoas, já que tanto professores quanto funcionário deverão acordar sobre os pontos que sejam aceitáveis para todos os segmentos, e na gestão de recursos, a unificação, por exemplo, de laboratórios implica a necessidade de espaços comuns, áreas negociadas, para a obtenção de softwares, hardwares, e

a ocupação de espaços na universidade. “Tudo isso, nesse cenário faz com que tenhamos um esforço significativo, e por isso, é um debate que não se faz no melhor cenário da universidade” (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor). É imperativo considerar que o MEC pressiona os cursos de todo Brasil a apresentarem propostas para a reformulação do PPP até o presente ano de 2015, desconsiderando totalmente o cenário atual.

O terceiro grande desafio diagnostica a necessidade de se repensar, não somente o PPP do ensino superior, mas na imperativa reforma dos Projetos Pedagógicos da escola pública brasileira. Em tempos de políticas públicas de reservas de vagas, e democratização da educação, torna-se essencial pensar no fortalecimento dos ensinos médio e fundamental a fim de que a universidade apenas qualifique e especialize o aluno em determinada profissão. Além disso, a reforma universitária do Jornalismo só foi possível a partir da consideração de que a prática profissional é preponderante para a construção e formação da cidadania, e por isso, um projeto de alargamento do Jornalismo as instâncias educacionais de níveis médio e fundamental pode ser um indicativo de politização e de supressão das forças hegemônicas para o fazer profissional. Essas políticas alterariam decisivamente o conhecimento do Jornalismo e a estrutura da prática, incentivando a formação de jornalistas conscientes das dimensões políticas, econômicas e sociais.

> Eu penso que com a TIC, ao passo em que estão se desenvolvendo, com o 4G, com a velocidade e a capacidade de processamento, o captador da informação não precisa mais ser o repórter. O captador pode ser qualquer um. A função de captação do repórter morreu. As TIC facilitaram o acesso à informação primária, básica, e eliminaram parte da função do repórter. O jornalista tem que fazer a checagem, que é facilitada pela tecnologia e informática. Mas não basta noticiar, apenas, mas sim localizar, situar, como é feito no Le Monde. A essência do jornalismo, sobretudo hoje, é a competência para interpretar de acordo com a conjuntura. A formação em jornalismo, no entanto, depende do foco do Projeto pedagógico do ensino fundamental e do ensino médio. Se não houver um projeto pedagógico anterior que se dedique a “abrir o jogo”, os quatro anos de jornalismo será insuficiente para “abrirmos o jogo” e formar jornalistas com a capacidade de interpretação de acordo com a conjuntura. (A.S., 2015, entrevista concedida ao autor).

Cada vez mais, é consenso entre gestores e professores que a questão primordial do Jornalismo, em tempos de acesso irrestrito à tecnologia, reside no aprimoramento das técnicas de apuração e na contextualização que o jornalista deve dar à informação e notícia.

> Nós temos que mostrar à sociedade que somos a classe profissional capaz de contextualizar e reproduzir a dimensão histórica, social, econômica, natural, dentro de um recorte de narração jornalísticas. As pessoas conseguem registrar, mas não produzem sequência narrativa que responda as perguntas de um lide, por exemplo (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor)

O gestor A.S. alega que para um indivíduo se tornar jornalista, o egresso precisa ter análise sobre a conjuntura e domínio sobre as linguagens, e saber "transformar essa linguagem, que está mais para uma expressão artística, em credibilidade jornalística. A transmídia, por exemplo, é uma realidade e sem esses recursos você perde a comunicação. O texto é visual" (A.S., 2015, entrevista concedida ao autor).

> O que diferencia o jornalista de qualquer pessoa que manipula um aparato tecnológico de comunicação ou que redige bem um texto? O que diferencia é o domínio que só o jornalista tem, por exemplo, das técnicas de reportagem, e também a sua capacidade de contextualizar, problematizar, ir atrás do que 'era' e do que 'será', de fazer projeções. É preciso valorizar e fortalecer o que é próprio do jornalismo, valorizar a reportagem, valorizar a formação humanística ampliada. (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor)

Sobre as especificidades dos cursos das universidades do estado de São Paulo, o gestor F.B. manifesta que o currículo atual forma, sobretudo repórteres, e que a universidade precisa transcender essa formação e vislumbrar um ambiente convergente e transmidiático.

> O perfil desejável para o novo egresso vá além dos atributos profissionais para atuação como repórteres nas redações, e que esse egresso tenha formação mais ricas e diversificadas em um cenário de mutação tecnologia e de adaptação do próprio ecossistema produtivo do jornalismo. Nosso egresso tem que estar apto a também atuar como produtor de conteúdos para múltiplas mídias, como empreendedor de novos projetos, produtos e serviços no jornalismo, manipular diferentes linguagens condizentes com o fenômeno da convergência e transmidialidade, sem abrir mão da formação intelectual sólida e crítica, que é um traço positivo da nossa formação (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor)

O quarto desafio do novo curso de Jornalismo reside na tendência das Instituição de Ensino Superior assumirem o discurso da crise de modelo de negócios, modelo esse surgido no século XIX. A necessidade por mudança estrutural do negócio do jornalismo tem seu embrião no final da década de 1980 com o início da informatização das redações, e o consequentemente enxugamento das redações e extinção de funções. "A informatização permitiu que se conseguisse produzir com altíssima qualidade gráfica, com menos empregados" (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor). A derrocada do modelo de negócio ocorre a partir da metade da década de 1990, quando a internet promove, concomitantemente, a digitalização plena e a convergência midiática.

> [..] as receitas das mídias convencionais estão caindo pela redução no número de leitores, pela falta de credibilidade e pela migração da publicidade para a web. Em 2009, segundo declarações do executivo-chefe de um dos maiores grupos de jornais dos Estados Unidos, 19 dos 50 maiores jornais daquele país estavam perdendo dinheiro [...]. Os jornalistas também estão sendo ameaçados. Em 2007, redações norte-americanas já haviam demitido cerca de 2.400 jornalistas, o que representa uma

> redução de 4,4% com relação ao ano anterior, segundo dados apresentados em 2008 pela American Society for Newspapers Editors, número que provavelmente se agravaria no ano seguinte por conta da crise financeira que atingiu aquele país[...]. Ao mesmo tempo, autores como Reese[69] e Russel[70] afirmam que a crise no negócio jornal contrastaria com o crescimento de publicações na internet e a explosão das informações disponíveis ao público. (PEREIRA; ADGHIRNI, 2011, p. 40).

Aliado a crise econômica, grandes fatias publicitárias têm migrado para o ciberespaço, deixando a mídia tradicional com as fatias cada vez menores de publicidade. Isso gerou o fenômeno da migração dos meios de comunicação tradicionais para a internet, com a esperança de alavancarem suas receitas, no entanto, até hoje "os veículos não conseguiram criar um modelo de cobrança da leitura no suporte digital" (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor).

> En resumen, la crisis de financiación potenciada por el descenso del consumo en el ámbito internacional (y, muy especialmente, europeo) contribuye a acelerar –pero quizá también a encubrir- una convergencia de crisis en los modelos de negocio, gestión, distribución, soportes y formatos que plantea desafíos urgentes a las industrias del contenido. De de las grandes marcas informativas a las discográficas, de las majors o la industria del videojuego a las editoriales, nadie parece tener una idea clara de hacia dónde avanzar. (AGUADO, 2013, p. 7).

Segundo o gestor A.F., ainda há espaços para que os jornalistas pensem em estratégias informativas e ocupem-nos. Esses espaços, geralmente estão no interior do país, já que o fluxo da comunicação no Brasil se dá dos grandes centros metropolitanos ao interior. Neste cenário, cabe aos cursos de jornalismo prover o entendimento dos modelos de negócio para, enfim, superá-los ou até mesmo empreender mudanças e alterações que modifique, também, a relação entre o público, o jornalista e o produto final.

> O desafio dos jornalistas é convencer a opinião pública que o trabalho dele é indispensável, é estratégico para a sociedade, e que ele deve ser remunerado por isso Precisamos, portanto, ultrapassar a visão de que o jornalista precisa ser empregado assalariado, e os cursos estão contribuindo para isso, com uma lógica capitalista, presa à suporte e, por conseguinte, analógica (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor)

O papel primordial da Universidade nessa questão não deve se prender aos modelos hegemônicos, muito menos à reprodução de valores e lógica capitalista, uma vez que "nós não sabemos qual será o modelo de negócio novo" (A.S., 2015, entrevista concedida ao autor). As IES devem investir, entretanto, na compreensão do jornalismo como bem público, na crítica dos modelos de negócios e na superação de valores hegemônicos, que determinam o fluxo comunicacional, formatos e as técnicas adotadas. Como possível resposta à conjuntura em que

[69] REESE, S. D. The future of journalism in emerging deliberative space. Journalism, vol 10(3), 2009, p. 362-364.

[70] RUSSEL, A. A. News bust, news boom. Journalism, vol 10(3), 2009, p. 365-367.

o jornalista está inserido, as DCN de 2013 dão espaço, no novo PPP de jornalismo, para o empreendimento e para o desenvolvimento do espírito empreendedor dos jornalistas a fim de que concebam, executem e avaliem projetos inovadores "capazes de dar conta das exigências contemporâneas e de ampliar a atuação profissional a novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente" (BRASIL, DCN 2013, p. 16). A compreensão de empreendimento em jornalismo, no entanto, deve superar a superficialidade do conceito de empreendedorismo

O quinto grande desafio das universidades na proposição de um novo Projeto Político-pedagógico se faz presente a partir da análise da implantação dos estágios obrigatórios no curso de Jornalismo. Mediante demissões massivas dos veículos de comunicação brasileiros, a crise de modelo de negócio, e a crise econômica, a regulamentação do estágio nos cursos de jornalismo terá de ser adaptada para que os estudantes tenham condições de realizá-lo. Segundo o gestor J.X., o maior desafio descrito pelas DCN diz respeito ao estágio obrigatório, e sua implantação depende da visão que os professores de Jornalismo adotarem.

> A universidade adotará aquilo que o conjunto de professores considerarem mais adequado. Se nós entendermos que o estágio só é válido em mercado, é um tiro no pé. O ideal é que o conjunto de professores compreenda que a redação mercadológica não é o único espaço para o estágio. É necessário que compreendamos que a redação é um dos espaços possíveis de produção de conteúdo jornalísticos. (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor).

Bauru, no estado de São Paulo, onde a Universidade Estadual Paulista se situa, caracteriza-se por possuir um jornal impresso diário, emissoras de Televisão regionais (afiliadas), emissoras de rádios regionais, uma rádio e uma emissora de TV educativas – atreladas à Unesp -, uma empresa de editoração de revistas, que absorve boa parte dos estagiários da universidade, empresas de assessoria e outras empresas menores que, em geral, não têm política de estágios. Além desses, o poder público da cidade também realiza programas regulares de estágios, o que permite que estudantes ingressem em assessorias institucionais ou até mesmo em veículos de comunicação ligados à esfera pública. Mesmo diante desse "cardápio", o desafio dos departamentos e gestores do curso se constitui a partir da obrigatoriedade de que os 90 alunos, que ingressam na instituição anualmente, sejam absorvidos pelas empresas de comunicação. O dilema do estágio, no entanto, dependerá do estabelecido no PPP, no sentido de determinar quais programas profissionais e modalidades de estágios serão válidos para os estudantes de jornalismo. Para isso, o novo Projeto Pedagógico tem que deixar claro quais são os requisitos mínimos para que um programa de trabalho seja

considerado estágio, ao passo que não deva deixar o texto rígido e inflexível a novas modalidades que surgem durante os anos.

> [...] discutimos a possibilidade de regulamentar modalidades especiais de estágio, incluindo atividades remotas, a serem feitas junto a veículos de jornalismo que não estejam sediadas na cidade, com o uso dos recursos da internet. É possível participar de forma síncrona, de maneira bastante participativa e colaborativa de reuniões de pautas, de discussões de fechamento, de produção de conteúdo à distância. Nós acreditamos essas experiências podem enriquecer nossa oferta de estágio. Por fim, vamos buscar ONGS, entidades do terceiro setor, coletivos de comunicação, desde que exerçam o jornalismo de forma profissional, para que esses também sejam espaços de jornalismo para nossos alunos (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor).

Aliado ao complexo quadro inversamente proporcional entre número de estagiários e o número de vagas disponíveis para profissionais do jornalismo, a discussão sobre o estágio obrigatório perpassa pela relação entre o proprietário dos veículos de comunicação e a mão de obra qualificada e barata que os estudantes oferecerão.

> Proibido pela legislação que regulamenta a profissão de jornalista (artigo 19 do Decreto 83.284/79) por reivindicação, inclusive, dos próprios estudantes, o estágio voltou a ser motivo de polêmica e embates especialmente na década de 1990. A partir de então, os estudantes passaram a reivindicar e pressionar por sua volta, alegando que o contato com o mercado de trabalho contribuiria para a formação profissional. Foi nessa época que os estudantes, em sua esmagadora maioria, substituíram a bandeira do fim do estágio pela que representa o imediato restabelecimento deste complemento de aprendizado. (FENAJ, 2008, s.p.).

As discussões acerca do retorno estágio nos anos 1990 foram motivadas, sobretudo, pelos vagarosos investimentos e pela incapacidade dos laboratórios de jornalismo em reproduzir as condições de produção jornalística, como havia sido projetado no início dos anos 1980. Além disso, imaginava-se que com a proibição do estágio, houvesse uma moralização do mercado de trabalho, o que não se sucedeu: "na verdade, complicou-se com a crescente prática do estágio irregular ou a contratação irregular de mão-de-obra" (FENAJ, 2008, s.p.).

> Por muitos anos, então, jornalistas, professores e estudantes de jornalismo debateram e polemizaram em torno da necessidade e viabilidade da realização do estágio. Os profissionais, através da FENAJ e seus Sindicatos, sempre buscando evitar que, sob a justificativa de estágio, o mercado de trabalho explorasse mão-de-obra barata e aviltasse a profissão por demais já atacada. Porque era exatamente essa a realidade. Para a FENAJ e Sindicatos, se realmente fosse necessária a volta do estágio, este teria de retornar a partir de entendimentos e mudanças que envolvessem não apenas sua prática, mas todo o processo de formação em jornalismo. (FENAJ, 2008, s.p.).

Durante o II Seminário Nacional de Avaliação dos Estágios Acadêmicos em Jornalismo, promovido em março de 2008, em Florianópolis, a FENAJ buscou formar diretrizes para os possíveis estágios, garantindo a facultatividade destes para não ir de encontro à legislação que o proibi. Durante o encontro, a FENAJ atendeu à demanda do próprio alunado,

preocupado no domínio de ferramentas que o mercado dispunha, e que seus laboratórios universitários não detinham.

> [...] o estágio deve ser encarado sempre como um complemento útil e enriquecedor da formação acadêmica do estudante de jornalismo e nunca como uma atividade obrigatória. Para isso, deve desenvolver-se sob a orientação de professores, profissionais e ser fiscalizado tanto pelo Sindicato como pela própria instituição/universidade. O objetivo é evitar que se transforme em infração à legislação que regulamenta a profissão de jornalista e realmente seja mais um instrumento pedagógico. O estudante estagiário não pode substituir o jornalista no mercado de trabalho: o Estágio Acadêmico é voltado para aprimorar a formação do estudante de jornalismo. Em hipótese alguma deve servir para atender às necessidades empresariais ou do mercado. O conceito básico do estágio acadêmico aqui defendido refere-se ao fato de que, não sendo possível nem desejável reproduzir, internamente, no curso de graduação de Jornalismo, todas as características do mundo do trabalho, é pertinente propiciar oportunidades e acompanhar o estudante em circunstâncias só encontradas no espaço profissional, compatibilizando o processo de formação com uma percepção prática e direta do trabalho. Para que não seja mera antecipação do futuro ingresso do estudante de Jornalismo no mercado de trabalho, é fundamental que o estágio seja orientado por objetivos de formação do futuro profissional e seja supervisionado criticamente. Desta forma, a realização de qualquer programa específico de estágio acadêmico em empresas ou instituições exige a supervisão de jornalista profissional devidamente registrado e o acompanhamento de professor-orientador na escola, este interagindo efetivamente com os aportes recebidos pelo estudante diante das circunstâncias concretas de estágio. (FENAJ, 2008, s.p.).

O modelo de normatização de estágios apresentado pela FENAJ assemelha-se ao requerido pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, à exceção de que para a Federação Nacional de Jornalistas o estágio não deveria ser obrigatório. Segundo o gestor A.F., "as DCN retrocederam com o estágio obrigatório. Essa é uma discussão que os jornalistas já faziam nos anos 1980, ao manifestar que os meios de comunicação não querem estagiários e sim 'escraviários'" (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor). A crítica é endossada pela gestora S.M., que enfatiza que o "estágio sem orientação e acompanhamento rigorosos nada mais é que um fornecimento de mão de obra barata ou gratuita" (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor).

> Em cidades menores, temo que o acolhimento dos estagiários nas empresas se dê ao arrepio não apenas das normas para o estágio, mas também da legislação trabalhista, uma vez que a tendência é de maior oferta de alunos do que a quantidade de vagas disponíveis no mercado de comunicação. Ou seja, isso poderá prejudicar a inserção de profissionais já formados, uma vez que as empresas podem preferir utilizar o trabalho dos estagiários (e não tenhamos a ilusão de que isso já não ocorre hoje...). O ideal é que as universidades apresentem alternativas ao estágio que auxiliem na absorção desses alunos, mas sabemos que muitíssimas IES não vão fazer isso. (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor).

Além dos problemas éticos e deontológicos, a obrigatoriedade do estágio em universidades públicas flerta com a dificuldade estrutural de falta de docentes que possam

orientar o estudante, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais assinalam que todo estagiário deve ser acompanhado de perto por um professor. O déficit estrutural de contratações da universidade pública contrasta com a necessidade de cada vez mais docentes e funcionários para dar conta das atualizações e mudanças do mercado profissional.

> Pela minha experiência em universidade privada, imagino que um professor vá cuidar de muitos alunos e claramente o acompanhamento estará comprometido. O estágio deve ser uma complementação da formação, por meio da experiência concreta no mercado de trabalho, mas como estudante, não como profissional. [...] A instância norteadora central da atividade de estágio não é a empresa, mas sim a universidade, e, portanto, o estágio deve ter um acompanhamento rigoroso por parte da instituição de ensino. Contudo, diante da crise das universidades, temo que controle fundamental que cabe à instituição de ensino fique negligenciado. (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor).

O comprometimento das atividades dos estagiários pelo déficit de professores causa, também podem acarretar sérias consequências no que tange ao Projeto Experimental ou ao Trabalho de Conclusão de Curso, que, segundo orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, deve ser desenvolvido individualmente, sob supervisão docente. Em trabalhos realizados em grupos, os estudantes devem ser avaliados individualmente, conforme as funções desempenhadas, fazendo com que haja um orientador/professor por aluno.

> [..] É um problema exigir que o TCC seja individual. Não há condição infraestrutural e pedagógica para isso de forma universal e equilibrada, ou seja, a realidade de infraestrutura, corpo docente, laboratórios etc. entre as instituições é muito grande e isso pode acarretar sérias distorções. Além disso, a exigência vai na contramão da essência do trabalho jornalístico, que é um trabalho fundamentalmente feito em equipe. Segundo as Diretrizes, em trabalhos conjuntos, o aluno deve ser avaliado individualmente [em trabalhos e projetos feitos em equipe], e isso também é um problema, pois onde vamos arrumar tantos orientadores? A intenção, sem dúvida, é valorizar o trabalho intelectual, a autosuficiência e a iniciativa individual, mas a forma como as Diretrizes estabelecem os parâmetros para o TCC abre um flanco muito grande que ameaça a realização da atividade e a qualidade futura dos trabalhos. (S.M., 2015, entrevista concedida ao autor).

É importante relembrar que a dinâmica da administração e gestão públicas se faz em um cenário complexo, no qual a crise na educação superior, a crise econômica e as transformações radicais do jornalismo batem às portas. Cabe relembrar que as dificuldades administrativas ultrapassam as contas e afetam, diretamente, a sala de aula de uma universidade. Segundo o gestor F.B., a Unesp tem "desafio momentâneo que é superar uma série de dificuldades administrativas que a instituição atravessa, no sentido de garantir a contratação de corpo docente faltante, do nosso currículo atual, que ainda será faltante no currículo novo" (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor). A reposição dessas vagas, no corpo docente, é ameaçada pela tendência de substituição de contratações efetivas por contratações temporárias, de substitutos, com o intuito de desonerar a folha salarial da universidade pública

brasileira. Além disso, na questão que envolve a atualização e os investimentos em infraestrutura, a universidade pública tende a sofrer com a falta de recursos e com a demora dos processos de compras de materiais e de obras que viabilizem etapas do trabalho pedagógico.

> Nossa situação de laboratório não é catastrófica, mas também não é satisfatória. São necessários investimentos para que tenhamos uma redação modelo, de caráter multimídia, com a possibilidade de trabalhar com turmas reduzidas, em atividades práticas de aplicação profissional. Necessitamos de recursos financeiros para a produção e publicação periódica regular de jornais laboratórios em diversas modalidades (impresso, digital, eletrônico), que são espaços de experimentação, nos quais os alunos produzem e divulgam as suas produções laboratoriais. Nós temos também desafio importante de revigorar os projetos de extensão que, tradicionalmente, são espaços privilegiados de serviços de jornalismo para a comunidade de Bauru e região, por meio de jornais comunitários, sites de difusão científica e cultural, entre outros produtos que foram bastante fragilizados a partir de cortes orçamentários no recurso disponível para a extensão. Esse é um desafio da própria instituição, não só do jornalismo, mas que afeta nosso curso, na medida em que nós contávamos com esses espaços como ambiente de articulação da prática profissional com a prestação de serviços comunitários, o que no jornalismo é bastante presente. (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor).

O sexto grande desafio é atrelar a esse cenário de déficit docente, de infraestrutura desatualizada, de falta de recursos, a necessária atualização do currículo. Como exposto em capítulos anteriores, a mudança da matriz curricular não deve ser o objetivo primordial de um Projeto Pedagógico, mas deve ser por meio de um bom currículo, um currículo como Práxis, que as transformações profissional e do ensino podem ser viabilizadas.

Uma grade curricular como a que se tem em grande parte das universidades, sobretudo a da Unesp, denunciam o momento histórico em que foram concebidos, no qual o suporte digital iniciava sua consolidação, mas não era, ainda, uma realidade. O PPP e a grade vigente da Universidade Estadual Paulista, no entanto, privilegia os suportes analógicos e, por isso, desencontrou-se com o que, hoje, um profissional do campo do jornalismo tem que lidar.

> O que ocorrerá é uma atualização na nomenclatura e na ementa de várias disciplinas, que foram concebidas em um momento histórico anterior a uma série de fenômenos que hoje em dia tem um impacto muito forte no campo do jornalismo: convergência midiática, hibridização das linguagens, que tradicionalmente eram identificadas com os meios radiofônico, televisivo e impresso e que hoje passam a se articular em uma interface transmidiática própria do contemporâneo e que deve se refletir no currículo de uma forma mais intensa. (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor).

Segundo, ainda, o gestor F.B., o novo egresso tem que atuar como produtor de conteúdos para múltiplas mídias, como idealizador e empreendedor de novos produtos, projetos e serviços no jornalismo, manipular diversas linguagens, sob a égide do fenômeno da

convergência e transmidialidade, sem abrir mão da formação crítica e intelectual sólida, "que é um traço positivo da formação da Unesp" (F.B., 2015, entrevista concedida ao autor). Para que esses "novos valores" sejam constitutivos do egresso a partir de agora, as Diretrizes Curriculares estabelecem que o novo currículo deve ser norteado pelos eixos disciplinares, com seis características e fundamentações diferentes.

Segundo o gestor A.F., as DCN idealizam para os cursos de jornalismo uma estrutura cartesiana de currículo, a qual se torna imprescindível contratar recursos humanos para que os seis eixos sejam contemplados. A proposição curricular da comissão de especialista tende a fortalecer a visão de jornalismo dividido por suportes, que, em tempos de convergência e de transmidialidade, começa a entrar em decadência. "O jornalista não pensa como 1980 em que você poderia ser profissional de televisão, ou rádio, ou revista. Hoje em dia não é mais assim" (A.F., 2015, entrevista concedida ao autor).

Pelos motivos apontados por gestores, e pelo que foi apresentado no capítulo anterior, torna-se imperativo pensar na interdisciplinaridade e na dinâmica convergente no momento de propor um novo currículo. Segundo o gestor A.F., para lidar com o cenário da universidade e as necessidades curriculares, os gestores precisam pensar em uma reversão da lógica de atribuição de disciplinas em uma grade curricular. Assim, as disciplinas primordiais não são atribuídas ao corpo docente, mas a partir da equipe existente, monta-se a grade curricular, tendo como horizonte um curso inter, multi e transdisciplinar, e preocupado com o ensino, pesquisa e extensão. Segundo o gestor J.X., o grande desafio, no que concerne o novo currículo é mantê-lo atual, mesmo que se trate de uma organização curricular que lida com objeto e sujeito móveis, plásticos, que é a sociedade.

> Para isso precisamos ter uma leitura mais sofisticada sobre a realidade, atividade profissional, entender que a disciplina é do curso e não de determinado professor, entender que a ementa tem que ser pontual para atender às mudanças e transformações, criar uma área de gestão e transformação permanente do curso (J.X., 2015, entrevista concedida ao autor).

Por fim, ao considerar o currículo como uma Práxis, o curso de jornalismo encontrará terreno para sua transformação, sem perder a dimensão do ensino, com práticas pedagógicas coerentes e atualizadas para a formação profissional, da pesquisa, consolidando a singularidade do jornalismo, bem como suas bases teóricas, conceituais, técnicas, e epistemológicas, da prática profissional, por um movimento dialético, e da extensão, com projetos voltados a comunidade que atuem de maneira mais efetiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leonel. **As diretrizes curriculares e a formação específica em jornalismo**. Alceu, Rio de Janeiro: PUC-RIO, v. 14, n. 27, p. 162-175, jul/dez. 2013.

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. Currículo: o jeito Freireano de fazer.**Revista Eletrônica de Educação,** São Carlos, v. 6, n. 2, p.289-310, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/475/202>. Acesso em: 23 ago. 2015.

AGUADO, Juan M. La indústria del contenido em la era Post-PC: Horizontes, amenazas y oportunidades. In: CANAVILHAS, João (Org.). Notícias e Mobilidade: O Jornalismo na Era dos Dispositivos Móveis. Covilhã: Labcom, 2013, p. 5-33

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária-Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação,** Minho, v. 27, n. 2, p.07-31, 2014. Semestral. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859>. Acesso em: 16 jul. 2015.

AVANZA, Marcia Furtado. **Danton Jobim, o mediador de duas culturas: por uma pedagogia do jornalismo.** 2007. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica. História da Imprensa brasileira. vol I** Rio de Janeiro: Ática, 1990.

BALDESSAR, M.J. Jornalismo e tecnologia: pioneirismo e contradições: um breve relato da chegada da informatização nas redações catarinenses. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 3., 2005, Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo, 2005. CD-ROM. Disponível, sem paginação original, em < http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/documento5_a.htm>. Acesso em 29 ago. 2015

BARBOSA, Marialva. Imprensa, Poder e Público. 1996. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1996.

BARALDI, Ivete Maria; JAVARONI, Sueli Liberatti; PINTO, Camila de Miranda Cherem. A constituição da Faculdade de Engenharia de Bauru: Um primeiro ensaio. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA**, 39., 2011, Blumenau. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sessoestec/art1856.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à Filosofia do Jornalismo**. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1960. Disponível, sem paginação original, em:<http://www2.metodista.br/unesco/E-books/005.pdf>. Acesso em 25 AGO 2014.

BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa. **Educação Jornalística: entre a cruz da Academia e a espada do Mercado.** 2010. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Constituição (2013). Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/educacao/novas_diretrizes_curriculares_jornalismo.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL, Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília. Secom, 2014. Disponível em < http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/livro-2015-ok-3-2>. Acesso em 29 ago. 2015

BRASIL, Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Portaria nº 203/2009, de 12/02/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Brasília, DF

BRASIL. Constituição (1946). **Decreto nº 22.245**, de 06 de dezembro de 1946.Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22245-6-dezembro-1946-341023-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1948). **Decreto nº 24.719**, de 29 de março de 1948.Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22245-6-dezembro-1946-341023-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2015

BREECHER, Maury M.. **The newspaper of the future.** 21st Features Index.1998. Disponível em: <http://www.columbia.edu/cu/21stC/issue-3.2/breecher.html>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BUARQUE, Cristóvam. A universidade na encruzilhada: por que e como reformar? In: APPEL, E. (Org.). **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade por que e como reformar?** Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 23-66

CANAVILHAS, João (Org.). Notícias e Mobilidade: O Jornalismo na Era dos Dispositivos Móveis. Covilhã: Labcom, 2013. Disponível em < http://www.researchgate.net/profile/Joao_Canavilhas/publication/267569021_Notcias_e_Mobilidade_o_jornalismo_na_era_dos_dispositivos_mveis/links/5452be0b0cf2cf51647a4974.pdf#page=41>. Acesso em: 05 set. 2015

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: APPEL, E. (Org.). **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade por que e como reformar?** Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 67-77

CORTELLA, Mario S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez editora, 2011

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil. **Revista Jurídica Unigran,** Dourados, v. 21, n. 11, p.241-253, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2015.

CUNHA, Luiz A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204

_____. **A universidade crítica. O ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 2ª edição.

_____. O legado da Ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 127, n. 35, p.357-377, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf>. Acesso em: 07 jul. 15

DINIZ, Lidiane. Costa Rego e o curso pioneiro de jornalismo da Universidade do Distrito Federal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIêNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. **Resumo**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3085-1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

FÁVERO, M. L. A. A **Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso em 17 dez. 2014

_____. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)**. 2.ed. Brasília: Plano, 2000

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS – FENAJ. **A Formação Superior do Jornalismo**: Uma exigência da que interessa à sociedade. Florianópolis: Cátedra UFSC/Fenaj, 2002.

FERNANDES, Josicélia Dumêt et al. Diretrizes curriculares e estratégiaspara a implantação de uma nova proposta pedagógica. **Revista Escola de Enfermagem Usp,** São Paulo, v. 4, n. 39, p.443-449, jul. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papeis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p.50-67, dez. 2010. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/724/737>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987

_____, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Fernando Jorge Correia de. A Universidade em Ruínas na república dos professores. **Diálogo Educacional,** Paraná, v. 2, n. 3, p.205-206, jan/jun 2001

GATTI, B.A. **Habilidades cognitivas e competências sociais**. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación, UNESCO, 1997. p. 20. (série Azul, nº 6). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ images/0018/001836/183655por.pdf.> Acesso em: 05 de ago de 2015.

GENRO FILHO, Adelmo**. O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Editora Tchê, 1987. Disponível, sem paginação original, em <www.adelmo.com.br/bibt/t196.htm>. Acesso em 20 JUN 2014

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista E-curriculum,** São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível, sem paginação original, em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da Unicamp.** Campinas, p. 7. set. 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html >. Acesso em: 20 jul. 2015

GROHMANN, Rafael; AVANZA, Marcia Furtado. Jornalismo baseado em conhecimento: a formação do jornalista em Thomas Patterson e na pesquisa brasileira?.**Lumina: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora,** Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p.1-15, jun. 2014. Disponível em: <http://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/viewFile/329/305>. Acesso em: 30 jul. 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Strukturwandel der Öffentlichkeit**. Unterschung zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 5ª Ed. Neuwried/Berlim: Luchterland, 1971

JOBIM, Danton. **O espírito do jornalismo**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. O espírito do Jornalismo. São Paulo: Edusp, 1992.

KETZER, Solange P. Ensinar e aprender: no jogo da interdisciplinaridade. In: AUDY, Jorge N.; MOROSSINI, Marília C. (orgs), **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007, p. 91-100. Disponível em < http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf> . Acesso em: 03 de set. de

2015

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

Kovach, B.; Rosenstiel, T. **The elements of journalism**. New York: Three Rivers Press, 2001

LAGE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

_____. **A estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1985

Lemes, Sebastiao de Souza. **Sobre a ação afirmativa como cotas raciais para o ensino superior: dívida histórica e social, busca de equidade educacional e respeito à democracia**. Ethnos Brasil, v. 2, n. 8, p. 32-38, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124715>. Acesso em: 26 de ago. 2015

LESSA, Sergio. Beyond Capital: Estado e Capital. **Serviço Social e Sociedade,** São Paulo: Cortez Editora, v. 56, p.135-151, mar. 1998. Disponível sem paginação original em: <http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/Para_Alem_K_1998.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Fernanda Lima. Reflexões sobre políticas educacionais para o ensino de jornalismo no Brasil nos primeiros anos do regime militar. **Revista Brasileira de História da Mídia,** Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.31-38, jan. 2013. Disponível em: <http://www.unicentro.br/rbhm/ed03/dossie/03.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

LOURAU, René. **A Análise Institucional.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Elias. Dos Estudos sobre o jornalismo às teorias do jornalismo: Três pressupostos para a consolidação do jornalismo como campo de conhecimento.**Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação,** Brasília, v. 1, n. 1, dez. 2004. Disponível em: <http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/2/4>. Acesso em: 24 ago. 2015.

MARCONDES FILHO, Ciro (Org.). **Imprensa e Capitalismo.** São Paulo: Kairós Livraria Editoria, 1984.

_____. **Comunicação & Jornalismo – A Saga dos Cães Perdidos**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

MARQUES, Eduardo. Estrutura social e segregação em São Paulo: Transformações na Década de 2000. **Revista de Ciências Sociais,** Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p.675-710, 2014. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/925-eduardo_2014_set_0011-5258-dados-57-03-0675.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

MARQUES DE MELO, José. Costa Rego, o primeiro catedrático de jornalismo do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação,** São Paulo, v. 33, n. 1, p.80-117, jan./jul. 2000. Semestral.

_____. **Comunicação e Modernidade: O ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Comunicação: direito à informação.** Campinas: Papirus, 1986

_____. **Contribuições para uma pedagogia da comunicação.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1974 (Comunicação Social, v.2).

MARQUES, Francisco Wilk Santos Leal et al. Os jornalistas e o Imperativo Tecnológico: Perfil dos profissionais que usam TICs nos meios impressos de Teresina (PI). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIêNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. **Resumo... .** Caxias. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0172-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

MARTINS, Carlos B. Reformar é preciso; porém… em que direção. In: APPEL, E. (Org.). **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade por que e como reformar?** Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 155-180

MASETTO, Marco T.Inovação Curricular no ensino superior. **Revista E-curriculum,** São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível, sem paginação original, em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MEDITSCH, Eduardo. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v.1, n.1, p.41-62, abr./jul. 2007. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6>. Acesso em 15 JUL 2014

_____. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: UFSC, 1992

_____. **Programa nacional de estímulo à qualidade da formação profissional dos jornalistas**. Vila Velha: Fenaj, 1997

_____. **Oportunidade para o reencontro entre teoria e prática no ensino de Jornalismo.** Disponível em: <http://www.oxisdaquestao.com.br/admin/arquivos/artigos/NOVAS-DIRETRIZES-Oportunidade-para-o-reencontro-entre-teoria-e-pratica-no-ensino-de-Jornalismo213553.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Jornalismo como forma de Conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação,** São Paulo, v. 21, n. 1, p.25-38, jan. 1998.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Revista Theomai: Estudios sobre Sociedad y Desarrollo,** Buenos Aires, v. 15, n. 1, p.107-130, 1º sem. 2007. Disponível em: <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. Comunicação e política: um campo em estudos e seus desdobramentos no Brasil. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Org.). **Mídia, representação e democracia**. São Paulo: HUCITEC, 2010. p.7-24.

MIZUKAMI, Maria. G. N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios /** Maria da Conceição Almeida; Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação:** Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOURA, Cláudia Peixoto de. **O Curso de comunicação social no Brasil:** do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

_____. Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às diretrizes curriculares. **Revista Famecos,** Porto Alegre, n. 14, p.57-65, abr. 2001. Quadrimestral.

MOURÃO, Lucia Cardoso et al. Análise Institucional e Educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 98, p.181-210, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a10v2898.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2015

MULS, Nair Costa. A crise da universidade brasileira. In: **ENCONTRO REGIONAL FOPROP-SUDESTE**, 2003, São Paulo. Disponível em: <http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/A-crise-da-universidade-brasileira-Nair-C.-Muls.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

OLIVEIRA, João F. de. Reforma da educação superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas. In: PEREIRA, Filomena M. de A.; MULLER, M. Lúcia R. Educação na interface relação estado/sociedade. Cuiabá: EDUFMT/ Capes, 2006. v. 1, p. 11-21.

PAGOTTI, Antonio Wilson; PAGOTTI, Giuliano Antonio de Godoy. As preocupações dos estudantes universitários: um estudo exploratório. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v.

68, n. 22, p.94-104, jul. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v22n68/v22n68a02.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.

PARK, Robert E. A notícia como forma de conhecimento: um capítulo da sociologia do conhecimento. In: STEINBERG, Charles, (org.) **Meios de comunicação de massa**. São Paulo, Cultrix, 1976. p. 168-85.

PASQUALI, Orlando Alberto. **O gueto da Comunicação**. Porto Alegre: edição particular, 1987.

PATTERSON, Thomas E. **Informing the News:** The Need for Knowledge-Based Journalism, New York: Vintage Books, 2013.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, Jorge N.; MOROSSINI, Marília C. (orgs), **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007, p. 139-146. Disponível em < http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf> . Acesso em: 03 de set. de 2015

PIERANTI, Octavio Penna; MARTINS, Paulo E. Matos. Nelson Werneck Sodré e a "História da Imprensa no Brasil": uma análise da relação entre Estado e Meios de Comunicação de MAssa. In: **XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 39., 2006, Brasília. Resumo/Paper. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1071-3.pdf>. Acesso em: 21 JUL 2015

PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). **Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Universidade Harvard: a atual reforma curricular. **Revista Ensino Superior Unicamp,** Campinas, v. 04, p.55-71, out. 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/07_ARTIGO.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. Currículo Universitário: o que pensam os docentes? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010a. Caxambu-MG. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/CURRICULOUNIVERSITARIO.pdf>, acesso em 19 JUL 2015

_____. A Universidade da modernidade nos tempos atuais. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas),**Sorocaba, v. 14, n. 1, p.29-52, mar. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path;[]=296&path;[]=297>. Acesso em: 26 jul. 2015.

PEREIRA, Fábio Henrique; ADGHIRNI, Zélia Leal. **O jornalismo em tempos de mudanças estruturais**. In Texto, Porto Alegre, v. 1, n. 24, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/19208>. Acesso em: 24 ago. 2015.

QUADROS, Ruy et al. Força e Fragilidade do sistema de inovação paulista. **São Paulo Perspectiva,** São Paulo, v. 14, n. 3, p.125-141, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n3/9780.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

RAMONET, Ignacio. *A tirania da comunicação*. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2000

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp,** Campinas, v. 4, n. 1, p.28-43, out. 11. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível, sem paginação original, em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em 30 JUN 2015

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 90, n. 224, p.223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/rbep_224_legado_paulo_freire_politicas_curriculo.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SCHUCH, Hélio Ademar. Adequação do ensino na formação de jornalistas. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação,** Porto Alegre, v. 25, n.1 , p.87-106, jan/jun 2002.

SEVERINO, A.J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar,** Curitiba, n. 31, p.73-89, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em <http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf> Sem paginação original. Acesso em 26 ago. 2015

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

SOUZA, José Geraldo. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista Faculdade de Educação,** Campinas, v. 1, n. 1, p.42-58, ago. 1995. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/viewFile/461/441>. Acesso em: 01 jul. 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. A democracia e o Futuro da Universidade. **Presença - Revista de Política e Cultura,** São Paulo, n. 7, s.p., mar. 1986. Disponível, sem paginação original, em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/presen.htm>. Acesso em: 05 out. 2015.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma Universitária e mudanças no ensino superior no Brasil.** Brasília: Unesco - Digital Observatory For Higher Education In Latin America And The Caribbean, 2003. 77 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015

TRINDADE, Hélgio. **Por um novo projeto universitário: da "universidade em ruínas" à "universidade emancipatória"**. In: SOUSA JR., J. G. de; BUARQUE, C. (Org.). Da universidade necessária à universidade emancipatória. Brasília: Editora UnB, 2012. p. 89-142

UNESCO. Modelo curricular da UNESCO para o ensino de jornalismo. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209POR.pdf>

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, **Projeto Político Pedagógico para o curso de Comunicação Social e suas Habilitações**. Bauru, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Relatório de avaliação institucional – 2005-2009. São Paulo, 2010. 90 p. Disponível em: <http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=8256>. Acesso em: 31 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA..**Quem é o jornalista do brasileiro?:** Perfil da Profissão no País. Santa Catarina, 2012. 77 p. Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/relinstitu/pesquisa_perfil_jornalista_brasileiro.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VICENZI, Lectícia Josephina Braga de. **A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil**. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul./set. 1986. Disponível, sem paginação, em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/federal.html>

VIEIRA, Lívia de Souza. **O ensino do Jornalismo para além do mercado.** Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/_ed824_o_ensino_do_jornalismo_para_alem_do_mercado/>. Acesso em: 20 jan. 2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

12. APÊNDICE

12.1. Apêndice A – Entrevista I – Gestor J.X.

Referência: J.X. [ago. 2015]. Entrevista I. Entrevistador: Gabriel Henrique de Oliveira Lopes. Bauru, 2015. 1 arquivo .mp3 (29 min50s)

- Identificação: J.X.
- Tempo de Unesp: 4 anos e meio
- Cargos: Coordenador de Curso; Conselho de curso graduação; Comissões locais; Congregação
- Disciplinas ministradas: Jornalismo Especializado
- Experiência profissional anterior:

  - Mercado: Redator; Revisor; Assessor sindical; Consultor de Comunicação; Chefe de Gabinete/Assessor de vereador; Produtor de conteúdo

  - Acadêmico: Docente a partir dos anos 2000. Universidade de Brás Cubas (2001); Universidade Metodista de Piracicaba; Universidade Cruzeiro do Sul; Universidade da Cidade

Impressões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2013:

- Pré-entrevista:

Passei por três momentos diferentes das Diretrizes: quando aluno, a proposta das DCN era que o jornalismo fosse mais propositivo, no segundo momento, mais autônomo, e no atual projeto, mais denso.

Quando entrei na PUC-SP, a Universidade ainda não tinha aprovado o PPP, e a característica da proposta norteadora do curso era recuperar uma discussão mais crítica do Jornalismo, já que estávamos próximos do fim da Ditadura Militar. A proposta se pautava em proporcionar um jornalismo mais autônomo, propositivo, que tivesse condições de contribuir com os debates nacionais de redemocratização da sociedade.

Participei de um segundo momento da discussão do curso, como profissional do jornalismo. Fiz parte da Comissão de Ensino do Sindicado de Jornalistas de São Paulo, que era coordenado por Franklin Valverde, e nossa ideia era que pudéssemos ter uma discussão das DCN de um jornalismo focado na reportagem. Além disso, era necessário que um novo projeto fosse pautado nas demandas específicas das regiões, que não estivesse mais preso às plataformas, mas sim atrelado à formação conteudista, política, ética e estética, e que tivesse o exercício da autonomia. Defendíamos a ideia da "Cláusula de Consciência", que existia na França.

Atualmente, a grande diferença é que um grupo grande de profissionais, articulados pela FENAJ, compreendeu a necessidade da consideração da especificidade da profissão. A preocupação é que as DCN apontam no sentido de mostrar que o jornalismo tem especificidade dentro da área da comunicação. A questão levantada com ênfase é quanto a ética profissional na produção de conteúdo. Enquanto que algumas áreas você não precisa ter o respeito e a factualidade, como na publicidade, reivindica-se nas diretrizes que o jornalismo se volte para a compreensão dessa factualidade. É como se fosse um processo de emancipação do jornalismo em relação às outras áreas da comunicação.

1) **Como você avalia, em seus aspectos positivos e negativos, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de jornalismo**?

Há aspectos positivos e negativos nesse processo. O aspecto positivo das DCN é que a proposta compreendeu e respeitou o fato de que, num período longo, o jornalismo construiu uma base teórica, conceitual, técnica, epistemológica de singularidade, como elemento produtor de conteúdo e elemento produtor de um conhecimento com validade social. Isso faz com que algumas disciplinas sejam repensadas.

Como aspecto negativo, as DCN podem fazer com que alguns cursos não compreendam que apesar de ter algumas singularidades o jornalismo está conectado a algumas áreas. Os cursos podem perder a compreensão da ação articulada das mídias, e isso pode ser negativo. Você pode ficar tão fixado na árvore que acaba perdendo a perspectiva da Floresta, e isso pode provocar um alienamento do jornalista em relação à atividade profissional. Essas preocupações devem ser colocadas na balança.

Como isso vai impactar a formação? Vai depender da conjuntura das universidades, e esse é um problema. Dependendo do conjunto de profissionais que você tem em determinada instituição, da capacidade de compreensão da realidade social que eles tenham, do seu envolvimento na leitura de uma realidade política social, seu comprometimento com a atividade profissional, seu comprometimento na produção de conhecimento, do seu envolvimento com o mercado, na sua experiência acadêmica, tudo isso vai criar uma ambiência que pode favorecer ou não as diretrizes. Ainda há no debate do PPP a prevalescência de posição de docentes. Seria legal se ampliássemos o debate e se pudéssemos ouvir a sociedade, mas isso depende da ambiência em que esse debate vai acontecer.

2) **O curso de Jornalismo da Unesp está preparado para receber um novo Projeto Pedagógico? Como pensar na reestruturação do curso, em tempos de crise educacional, de recursos humanos – com o déficit de professores do curso – e de recursos financeiros?**

Quando entrei na universidade, em 2011, li o PPP do curso de jornalismo. Na época identifiquei que o PPP vigente era novo, com menos de 10 anos, e na minha opinião, já estava velho, pois centrava-se na mídia analógica. Além disso, li o estatuto da Unesp, que revelou que temos uma instituição em transição: temos uma Unesp histórica, a base dessa instituição de quando foi fundada, e hoje uma Unesp que emerge com outras problematizações.

Tendo como base esses dois aspectos e levando em conta que o PPP precisa de um ambiente mais ágil, quanto aos processos, e a universidade pública não tem um processo rápido, você precisa ter um envolvimento mais propositivo dos professores, dos alunos e funcionários. O curso de Jornalismo, atualmente, está dividido em dois departamentos, que têm objetivos, metas, concepções, fundamentos diferentes. Então precisamos ter um processo de negociação no qual se abra a mão de aspectos específicos e tenhamos decisões comuns, uma engenharia

complicada, que pode postergar a tomada de decisão. Precisamos envolver os alunos que majoritariamente não têm o envolvimento no debate do jornalismo hoje ou futuro. Falta aos alunos repertório e leitura política, que víamos nos anos 80 e 90. Precisamos a participação dos funcionários, pois são fundamentais, sobretudo o que concerne parte dos laboratórios e da média gerência do curso. Costurar todos esses processos, temos uma série de implicações.

O contexto da Unesp hoje, com um quadro de contenção de gastos, de internacionalização, de enxugamento da graduação, enxugamento do quadro docente, enxugamento da área infraestrutural, me leva a crer que não é o ambiente mais favorável para a implementação total do projeto. Eu tendo a crer que serão necessários ajustes: no nível da gestão de processos – deve haver um ajuste entre os dois departamentos -, na gestão de pessoas – tanto professores quanto funcionário deverão construir um consenso, naquilo que é aceitável para os segmentos -, e na área de gestão de recursos – a unificação dos laboratórios vai implicar a necessidade, pelo menos em espaços comuns, de ter determinadas áreas negociadas, para software, hardware, ocupação de alguns espaços, possibilidades de até mesmo de organização interna de laboratórios. Tudo isso, nesse cenário faz com que tenhamos um esforço significativo, e por isso, é um debate que não se faz no melhor cenário da universidade.

3) **Com a reestruturação do curso, como você imagina que o novo egresso será formado? Qual é o egresso ideal, na sua opinião?**

O egresso vai depender de como as pessoas vão ingressar na universidade. Com o aprofundamento da política de cotas sociais e raciais, exposto no PDI da Universidade, teremos um ingresso que fará parte de um universo de alunos que participaram de escolas públicas, coletivos culturais, cursinhos comunitários, e tenderão a ter um perfil diferente do que víamos nos anos 80. Acredito que esses grupos de ingressos, ao encontrar coletivos organizados dentro da universidade, terão uma ambiência, uma recepção diferente de outros anos. Tudo isso terá uma implicação: os interesses dessas pessoas tendem a ser diferentes dos interesses atuais da universidade. No projeto de pesquisa, os interesses serão diferentes; nos processos de ensino, manifestações pontuais de intolerância tenderão a ter resistências dos novos ingressos; nos projetos de extensão, os movimentos forçarão a universidade a trabalho de extensão mais efetivo; na permanência, se tiver uma política de permanência, isso pode alterar o rumo do estudante na universidade. Eu tendo a crer que teremos egressos com visão mais crítica com relação ao jornalismo, mais preocupado em compreender outras possibilidades de exercício

profissional, espero que com mais qualidade de compreensão global dos problemas econômicos, sociais e políticos, e espero que isso ajude a superar um certo encantamento pela forma e um certo relaxamento com relação ao conteúdo. Precisamos avançar para que os egressos compreendam que a forma e o conteúdo são importantes, mas na ausência da forma, o conteúdo deve prevalecer. Isso tudo ocorrerá se conseguirmos montar um projeto que atenda em linhas gerais à demanda da sociedade.

4) **Como a Unesp poderá se preparar para a inserção do estágio obrigatório, tendo em vista o mercado local e/ou as alternativas fora do mercado?**

O maior desafio das DCN atualmente é o estágio. A Unesp pode fazer pouco, mas quem pode fazer muito é o corpo de professores. Os professores, para começar, devem ter uma visão mais ampla do estágio, pois pode e deve ser feito no mercado, mas também em organizações sociais e culturais, em alguns projetos extensionista – que podem assumir um perfil de estágio. Se nós entendermos que o estágio só é válido em mercado, é um tiro no pé. O ideal é que o conjunto de professores compreenda que a redação mercadológica não é o único espaço para o estágio. É necessário que compreendamos que a redação é um dos espaços possíveis de produção de conteúdo jornalísticos. A universidade adotará aquilo que o conjunto de professores considerarem mais adequado. As redações hoje estão enxugadas e muitas vezes o estágio nesses ambientes se caracterizam como espaço de reprodução de assédio moral do que atividade profissional. Nós temos um único jornal diário, com capacidade de absorver estagiários, emissoras de Televisão, uma rádio e TV educativa, parte considerável dos nossos estágios são feitas no poder público, alguns alunos acabam por estagiar em uma empresa de editoração de revistas em atividades que não são propriamente jornalísticas. É uma decisão política nossa: como nós vamos adotar nas condições oferecidas pela sociedade, universidade, pela cidade.

5) **Quais os maiores desafios do ensino de Jornalismo hoje?**

Nós temos que ter uma formação plástica. Diferente da medicina, que tem décadas para consolidar uma técnica, diferente do Direito, que trabalha com Código Penal de 40 anos, o aluno de jornalismo lida com o absolutamente contemporâneo, e entender a plasticidade das mudanças. O desafio é criar mecanismo de renovação e inovação do curso para que não se engesse e perca a sintonia da realidade. Nosso PPP é muito novo para ser considerado velho. Para isso precisamos ter uma leitura mais sofisticada sobre a realidade, atividade profissional,

entender que a disciplina é do curso e não sua, entender que a ementa tem que ser pontual para atender às mudanças e transformações, criar uma área de gestão e transformação permanente do curso. O grande desafio é manter atual um currículo que lida com o objeto e sujeito móvel, plástico e em transformação que é a sociedade.

12.2. Apêndice B – Entrevista II – Gestor F.B.

Referência: F.B. [ago. 2015]. Entrevista II. Entrevistador: Gabriel Henrique de Oliveira Lopes. Bauru, 2015. 1 arquivo .mp3 (18 min.)

- Identificação: F.B.
- Tempo de Unesp: 2 anos e meio
- Cargos: Coordenador de Curso; Conselho de curso graduação; Conselho de curso da pós-graduação; Comissão de Ensino; Congregação
- Disciplinas ministradas: Planejamento Gráfico-editorial (graduação); Informática, tecnologia e conhecimento (Pós-graduação); Modelagem de negócios, processos e produtos de Mídia Digital (pós-graduação).
- Experiência profissional anterior:

  - Mercado: repórter jornal impresso; fundador de editora; consultor de emissora de TV; gerente e diretor de jornal impresso.

  - Acadêmico: Docente do curso de Jornalismo de Centro Universitário privado; Pesquisador da Universidade de São Paulo (USP); Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp)

1) **Como você avalia, em seus aspectos positivos e negativos, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de jornalismo?**

As DCN têm como principal indicativo a formação específica em Jornalismo, que deixa de ser uma habilitação do curso de comunicação e passa a contar com parâmetros curriculares próprios do campo profissional. Eu avalio, em geral, positivamente as DCN ao buscar a identidade própria do jornalismo, que não se aparta da área de comunicação, na medida que ainda dialoga com as teorias e com o marco epistemológico do campo da comunicação. No entanto, sinaliza para um conjunto de conhecimentos que dão substrato, não apenas à prática

do ofício jornalístico, mas também à formação de subsídios científicos mais aderentes à produção de conhecimento e à difusão de conhecimento, em âmbito didático.

2) **Como essas mudanças vão impactar no novo Projeto Político-pedagógico? O curso de Jornalismo da Unesp está preparado para receber um novo Projeto Pedagógico? Como pensar na reestruturação do curso, em tempos de crise**?

Não se trata de uma reforma radical, pois já temos dentro do currículo atual uma série de especificidades do jornalismo. O que precisamos é uma adequação às novas DCN. No que concerne ao corpo docente e a distribuição de aula entre os departamentos de ensino, haverá algumas mudanças, mas não de forma radical, na medida em que já temos nos departamentos que contribuem de forma mais direta ao jornalismo um corpo docente e linhas de pesquisa de produção científica significativamente aderentes campo do jornalismo. O que ocorrerá é uma atualização na nomenclatura e na ementa de várias disciplinas, que foram concebidas em um momento histórico anterior a uma série de fenômenos que hoje em dia tem um impacto muito forte no campo do jornalismo: convergência midiática, hibridização das linguagens, que tradicionalmente eram identificadas com os meios radiofônico, televisivo e impresso e que hoje passam a se articular em uma interface transmidiática própria do contemporâneo e que deve se refletir no currículo de uma forma mais intensa.

Temos que lembrar que estamos em uma universidade pública e que tem suas especificidades administrativas e de gestão. Nosso corpo docente é majoritariamente composto por um quadro permanente, que se dedicam também à atividade de pesquisa e extensão, e isso faz com que tenhamos menos flexibilidade para a contratação dos novos professores, mas isso nos faz ter uma veia de produção de conhecimento e de pesquisa, e de articulação entre o ensino e pesquisa, que muitas universidades privadas não têm. Nós somos capazes de adequar nosso currículo e contribuir de forma significativa e incisiva na produção dos novos conhecimentos necessários para essa releitura do campo jornalístico.

Nossa universidade não será apenas foco de uma adequação curricular, mas temos condição de contribuir para a formação intelectual desse novo campo do jornalismo. É interessante que a gente veja isso não só como um ajuste da matriz curricular, mas como uma releitura do campo do jornalismo, incentivando os docentes a fazerem pesquisas específicas do jornalismo, a terem o jornalismo como seu objeto de estudo, e não apenas a partir do jornalismo desenvolver pesquisa no campo da sociologia, da linguística, da semiótica – que são importantes, pois subsidiam o campo do jornalismo – mas a maturidade da nossa produção de

conhecimento exige que façamos do jornalismo o nosso próprio estudo e assim contribuamos para essas novas diretrizes para muito além do currículo.

3) **Com a reestruturação do curso, como você imagina que o novo egresso será formado? Qual é o egresso ideal, na sua opinião?**

O nosso currículo forma, sobretudo, repórteres. O perfil desejável para o novo egresso vá além dos atributos profissionais para atuação como repórteres nas redações, e que esse egresso tenha formação mais ricas e diversificadas em um cenário de mutação tecnologia e de adaptação do próprio ecossistema produtivo do jornalismo. Nosso egresso tem que estar apto a também atuar como produtor de conteúdos para múltiplas mídias, como empreendedor de novos projetos, produtos e serviços no jornalismo, manipular diferentes linguagens condizentes com o fenômeno da convergência e transmidialidade, sem abrir mão da formação intelectual sólida e crítica, que é um traço positivo da nossa formação.

4) **Como a Unesp poderá se preparar para a inserção do estágio obrigatório, tendo em vista o mercado local e/ou as alternativas fora do mercado?**

A questão do estágio será um desafio no sentido em que nós temos um número de alunos bastante expressivo, e todos esses estudantes deverão passar pelo estágio de 200 horas com supervisão do docente e de um profissional da empresa que oferta a vaga. Isso exigirá um mapeamento das vagas ofertadas no mercado jornalístico de Bauru e região, mas não devemos nos limitar em procurar essas vagas em empresas privadas. Podemos buscar utilizar espaços de comunicação e de jornalismo propriamente dentro da própria Unesp, lembrando que temos a emissora educativa de Tv e rádio educativo e uma assessoria institucional que também podem abrigar os estudantes de jornalismo.

Também discutimos a possibilidade de regulamentar modalidades especiais de estágio, incluindo atividades remotas, a serem feitas junto a veículos de jornalismo que não estejam sediadas em Bauru, com o uso dos recursos da internet. É possível participar de forma sincrona, de maneira bastante participativa e colaborativa de reuniões de pautas, de discussões de fechamento, de produção de conteúdo à distância. Nós acreditamos essas experiências podem enriquecer nossa oferta de estágio. Por fim, vamos buscar ONGS, entidades do terceiro setor, coletivos de comunicação, desde que exerçam o jornalismo de forma profissional, para que esses também sejam espaços de jornalismo para nossos alunos.

5) Quais os maiores desafios do ensino de Jornalismo hoje?

Nós temos um desafio momentâneo que é superar uma série de dificuldades administrativas que a instituição atravessa, no sentido de garantir a contratação de corpo docente faltante, do nosso currículo atual, que ainda será faltante no currículo novo.

Um dos desafios é a reposição das vagas do nosso corpo docente, que por aposentadoria ou por qualquer outro tipo de afastamento, se mantêm ainda não preenchidas. Isso faz com que tenhamos ainda um grande número de professores substitutos e professores bolsistas. Também acredito que a atualização das estruturas de laboratório, de forma permanente, para que se acompanhe a oferta de software e hardware conforme os padrões de excelência profissional, queridos pelo mercado de trabalho também é um desafio.

Nossa situação de laboratório não é catastrófica, mas também não é satisfatória. São necessários investimentos para que tenhamos uma redação modelo, de caráter multimídia, com a possibilidade de trabalhar com turmas reduzidas, em atividades práticas de aplicação profissional. Necessitamos de recursos financeiros para a produção e publicação periódica regular de jornais laboratórios em diversas modalidades (impresso, digital, eletrônico), que são espaços de experimentação, nos quais os alunos produzem e divulgam as suas produções laboratoriais.

Nós temos também desafio importante de revigorar os projetos de extensão que, tradicionalmente, são espaços privilegiados de serviços de jornalismo para a comunidade de Bauru e região, por meio de jornais comunitários, sites de difusão científica e cultural, entre outros produtos que foram bastante fragilizados a partir de cortes orçamentários no recurso disponível para a extensão. Esse é um desafio da própria instituição, não só do jornalismo, mas que afeta nosso curso, na medida em que nós contávamos com esses espaços como ambiente de articulação da prática profissional com a prestação de serviços comunitários, o que no jornalismo é bastante presente.

12.3. Apêndice C - Entrevista III – Gestora S.M.

Referência: S.M. [ago. 2015]. Entrevista III. Entrevistador: Gabriel Henrique de Oliveira Lopes. Bauru, 2015. 1 arquivo .mp3 (78 min.)

- Identificação: S.M.

- Tempo de Unesp: 4 anos e meio
- Cargos: Vice-coordenador de curso; Membro do conselho departamental; Membro da Comissão Permanente de Extensão; Membro do grupo de avaliação Local; Membro do Comitê do projeto de reestruturação dos Laboratórios da FAAC
- Disciplinas ministradas: Técnica Redacional
- Experiência profissional anterior:

    - Mercado: Assessoria de Imprensa institucional; Editora e Redatora de Publicação de Universidade Pública; Redatora, Editora, Revisora e Preparadora de originais de editora de Universidade Pública; Jornal Impresso; Revista; Rádio – Repórter, redatora, copy desk, editora e secretária de redação
    - Acadêmico: Experiência em universidades privadas.

Impressões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2013:

1) Avaliação das DCN, levando-se em conta seus aspectos positivos e negativos.

Os dois aspectos capitais que mudam drasticamente aspectos do ensino e do exercício profissional das Diretrizes são o estágio obrigatório e a retirada do Jornalismo da alçada da Comunicação. As Diretrizes têm grandes méritos, pois conseguem abarcar os eixos e as competências de maneira muito bem detalhada e aprofundada, mas, ao mesmo tempo, têm um texto excessivamente aberto. Alguns trechos dão margem a interpretações que podem variar de "a" a "não a", uma vez que não se estipulam, de forma estritamente delimitada e rigorosa, parâmetros e modelos. As Diretrizes tanto podem servir para o bem, quanto o mal. As DCN respaldam quem briga pela melhoria da qualidade do ensino e da infraestrutura, pois estabelecem parâmetros muito importantes para a formação em Jornalismo, mas o texto pode abrir espaço para eventuais interpretações.

Algumas universidades, por exemplo, interpretando as DCN, podem estabelecer somente as monografias como trabalho de conclusão de curso para não terem de fornecer infraestrutura para o desenvolvimento de um produto. Além disso, é um problema exigir que o TCC seja individual. Não há condição infraestrutural e pedagógica para isso de forma universal e equilibrada, ou seja, a realidade de infraestrutura, corpo docente, laboratórios etc. entre as instituições é muito grande e isso pode acarretar sérias distorções. Além disso, a exigência vai na contramão da essência do trabalho jornalístico, que é um trabalho fundamentalmente feito

em equipe. Segundo as Diretrizes, em trabalhos conjuntos, o aluno deve ser avaliado individualmente [em trabalhos e projetos feitos em equipe], e isso também é um problema, pois onde vamos arrumar tantos orientadores? A intenção, sem dúvida, é valorizar o trabalho intelectual, a autossuficiência e a iniciativa individual, mas a forma como as Diretrizes estabelecem os parâmetros para o TCC abre um flanco muito grande que ameaça a realização da atividade e a qualidade futura dos trabalhos.

2) Na sua opinião, quais são as principais especificidades da proposta das Diretrizes que propõem ruptura com relação aos Currículos Mínimos e às DCN anteriores?

O jornalismo sair da alçada da comunicação é importante, pois permite que tenha sua linha de pesquisa e estudos, uma teoria bem formulada. Por outro lado, não consigo enxergar o jornalismo fora do campo da comunicação. Parece-me mais uma questão política, de afirmação de um espaço próprio, do que algo que vai fazer grande diferença em comparação com os estudos que já são realizados hoje. O que impede a gente, dentro da comunicação, de fazer um projeto em jornalismo?

Além disso, as DCN são muito boas em nos mostrar o jornalismo ideal, pois estabelecem uma formação humanística, técnica e específica muito boa. A mudança que nós temos dessa para as DCN anteriores diz respeito à atualização curricular, pois os fundamentos do Jornalismo permanecem os mesmos.

3) Como você imagina o novo egresso da universidade, ou seja, o que as mudanças do Projeto Pedagógico podem "causar" no perfil do egresso do curso de jornalismo da Unesp?

Do ponto de vista do egresso, é óbvio que o aluno sairá da universidade muito mais antenado com as questões do presente e futuro, com a contínua mutante configuração do mundo, das comunidades, das pessoas, das sociedades, e isso afeta as profissões, sobretudo o jornalismo. Então, formaremos jornalistas mais preparados para pensar essa "impermanência". Do ponto de vista técnico, também se prevê uma formação com maior adequação com incremento tecnológico, desenvolvimento tecnológico, com novas demandas práticas. Mas em uma universidade pública, que não dispõem de laboratórios atualizados, como faremos essa conversão? Em algumas universidades privadas, não há, sequer, laboratórios com

equipamentos para todos. Outra diretriz importante é a necessidade das IES em montarem órgãos laboratoriais. A formação do egresso está atualizada, mas eu tenho receio de que tudo isso não aconteça.

4) Como a Unesp poderá se preparar para a inserção do estágio obrigatório, tendo em vista o mercado local e/ou as alternativas fora do mercado?

O estágio funciona no papel, pois enxergando o mercado hoje e a universidade, o estágio nada mais é que um fornecimento de mão de obra barata ou gratuita. Por mais que as Diretrizes estabelecem que haja o acompanhamento de um professor, como vamos fazer com que turmas grandes tenham um professor por aluno? Pela minha experiência em universidade privada, imagino que um professor vá cuidar de muitos alunos e claramente o acompanhamento estará comprometido. O estágio deve ser uma complementação da formação, por meio da experiência concreta no mercado de trabalho, mas como estudante, não como profissional. [...] A instância norteadora central da atividade de estágio não é a empresa, mas sim a universidade, e, portanto, o estágio deve ter um acompanhamento rigoroso por parte da instituição de ensino. Contudo, diante da crise das universidades, temo que controle fundamental que cabe à instituição de ensino fique negligenciado. Em cidades menores, temo que o acolhimento dos estagiários nas empresas se dê ao arrepio não apenas das normas para o estágio, mas também da legislação trabalhista, uma vez que a tendência é de maior oferta de alunos do que a quantidade de vagas disponíveis no mercado de comunicação. Ou seja, isso poderá prejudicar a inserção de profissionais já formados, uma vez que as empresas podem preferir utilizar o trabalho dos estagiários (e não tenhamos a ilusão de que isso já não ocorre hoje...). O ideal é que as universidades apresentem alternativas ao estágio que auxiliem na absorção desses alunos, mas sabemos que muitíssimas IES não vão fazer isso.

5) Na sua opinião, com o que o ensino de Jornalismo deve se preocupar a partir de agora?

O que diferencia o jornalista de qualquer pessoa que manipula um aparato tecnológico de comunicação ou que redige bem um texto? O que diferencia é o domínio que só o jornalista tem, por exemplo, das técnicas de reportagem, e também a sua capacidade de contextualizar, problematizar, ir atrás do que 'era' e do que 'será', de fazer projeções. É preciso valorizar e

fortalecer o que é próprio do jornalismo, valorizar a reportagem, valorizar a formação humanística ampliada.

12.4. Apêndice D – Entrevista IV – Gestor A.F.

Referência: A.F. [ago. 2015]. Entrevista V. Entrevistador: Gabriel Henrique de Oliveira Lopes. Bauru, 2015. 1 arquivo .mp3 (45 min.)

- Nome: A.F.
- Tempo de Unesp: 30 anos
- Cargos: Vice-coordenador de curso; Coordenador de Curso; Chefe de departamento; Diretor de programação Rádio Unesp FM; Membro de congregação; Diretor da ADUNESP; Membro de colegiado central da Reitoria
- Disciplinas ministradas: Jornalismo Radiofônico; Jornalismo Comunitário; Comunicação Rural; Técnica de Relações Públicas; Produção de Rádio; História da Comunicação; Projeto Experimental; Introdução ao Jornalismo.
- Experiência profissional anterior:

  - Mercado: assessor de imprensa departamento Regional de Saúde; pauteiro e redator emissora de TV; Repórter radiofônico; Freelancer Jornal impresso; Idealizador e Repórter de revista do interior
  - Acadêmico: Fundação Educacional de Bauru; UNESP

1) **Como você avalia, em seus aspectos positivos e negativos, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de jornalismo?**

As Diretrizes são um grande acordo nacional. Na verdade, tentou-se contemplar as universidades públicas e privadas e atender à configuração do mercado. Nunca é o ideal, mas é possível.

A profissão do jornalismo está passando por transformação radical. De um lado, uma automatização que começa no final da década de 1980 com a informatização das redações. Em um primeiro momento, os donos de veículos aproveitaram isso para enxugar as redações, extinguiram funções. Se você olhar dentro da cadeia de produção gráfica você fica pasmo com o volume de funções e de postos de trabalho que desapareceram. Sobretudo na imprensa diária e revistas a informatização permitiu que se conseguisse produzir com altíssima qualidade gráfica, com menos empregados. A informatização aconteceu também na televisão. Nos anos 1990 você já tem as ilhas informatizadas, e isso também causou a transição do analógico para o digital na TV.

No pico da informatização há a coincidência dos períodos históricos, com o fim da Ditadura. A geração de profissionais mais velhos que não conseguiram fazer a transição da máquina de escrever

pelo computador foi substituído pelos novos profissionais que dominavam a informatização. Parte do pessoal que vivia na era analógica foi absorvida pelas assessorias de imprensa, que se multiplicou com o fim da Ditadura. A democratização trouxe a preocupação por parte dos sindicatos, órgãos públicos e empresas de criar assessoria de imprensa.

O segundo momento da informatização inicia a partir da metade da década de 1990, com o advento da internet, que promove, simultaneamente, a digitalização e a convergência. Nesse momento se inicia o declínio do modelo de negócio do jornalismo pelo suporte do papel. Até hoje, os veículos não conseguiram criar um modelo de cobrança dessa leitura no suporte digital.

A partir do momento que você tem o desenvolvimento do streaming, é possível que a TV e o rádio espelhe seus conteúdos e programação na internet. Isso faz com que os veículos obriguem que as equipes ofereçam o conteúdo em dois ou três tipos de linguagem, fazendo surgir aquilo que chamamos de profissionais multitarefa, mas não multisalário. O jornalista passa a trabalhar em edição de três produtos e recebe pela mesma jornada de trabalho.

2) Como as mudanças propostas pela DCN vão impactar no ensino de Jornalismo? Como pensar na reestruturação do curso, em tempos de crise da profissão, da universidade e do Estado?

Estamos em um momento de transição, no qual ninguém sabe para onde vamos. As DCN tentam traduzir esse cenário em grade horária de cursos de formação jornalística. Eu acho que a ideia de você ter eixos disciplinares não é a melhor alternativa. Temos que diminuir a multiplicidade de pequenos trabalhos. Temos que ter interfaces disciplinares com projetos integrados, nas quais o aluno demorará mais para chegar a um produto, mas vai chegar a um produto com a qualidade profissional. Essa grade analógica consegue realizar, no máximo, um simulacro de um produto de comunicação e superfícies informativas. As DCN estão pensando em grande curricular, uma superfície que é cartesiana e que é analógica, pois pensa em disciplinas. Se você pensar nessa estrutura cartesiana, você precisa contratar. Precisamos pensar em uma reversão da lógica. Se a gente desenvolvesse menos coisas, mas fizéssemos trabalhos maiores, pensando em uma lógica em que não haja diferença entre o mercado e a universidade. O jornalista multitarefa é o sujeito que não consegue mais ver o jornalismo repartido por suportes. O jornalista não pensa como 1980 em que você poderia ser profissional de televisão, ou rádio, ou revista. Hoje em dia não é mais assim. Temos uma precariedade permanente.

Além disso, os jornalistas não podem assumir a crise do modelo de negócio do jornalismo que surgiu no século XIX. Segundo dados do IBGE, 71% dos municípios não têm veículos de comunicação e a população acabam buscando informações de veículos metropolitanos. Ainda há espaço para os jornalistas pensarem em estratégias informativas que ocupem esses espaços. Os desafios desses jornalistas é convencer a opinião pública que o trabalho dele é indispensável, é estratégico para a sociedade, e que ele deve ser remunerado por isso. Precisamos, portanto, ultrapassar a visão de que o

jornalista precisa ser empregado assalariado, e os cursos estão contribuindo para isso, com uma lógica capitalista, presa à suporte e, por conseguinte, analógica.

A universidade não tem porque se colocar em uma posição diferente do mercado. Então podemos ter as mesmas ferramentas e mesmas possibilidades que o mercado, mas temos um projeto pedagógico que ainda pensa de maneira analógica.

Nós temos que mostrar à sociedade que somos a classe profissional capaz de contextualizar e reproduzir a dimensão histórica, social, econômica, natural, dentro de um recorte de narração jornalísticas. As pessoas conseguem registrar, mas não produzem sequência narrativa que responda as perguntas de um *lead*, por exemplo.

3) **E com relação ao estágio? Como analisa a obrigatoriedade do estágio no curso de Jornalismo?**

As DCN retrocederam com o estágio obrigatório. Essa é uma discussão que os jornalistas já faziam nos anos 1980, ao manifestar que os meios de comunicação não querem estagiários e sim "escraviários". O aluno de graduação, no cenário de estágio obrigatório, é o inimigo do egresso, sobretudo em cidades como Bauru. Como vamos responder a esse item das DCN, se temos 90 alunos, todos anos, com condições de fazer estágio, no mercado bauruense?

4) **Quais os maiores desafios do ensino de Jornalismo hoje?**

O maior desafio hoje é fazer com que o aluno decida o que quer. Grande parte dos ingressos chegam extremamente imaturos, muito preocupados com o domínio de ferramentas e pouco preocupados com o domínio de conhecimento. Em uma era da comunicação com instrumento de pesquisa ao alcance das mãos, as pessoas ainda estão presas no entretenimento das ferramentas.

12.5. Apêndice E – Entrevista V – Gestor A.S.

Referência: A.S. [ago. 2015]. Entrevista IV. Entrevistador: Gabriel Henrique de Oliveira Lopes. Bauru, 2015. 1 arquivo .mp3 (81 min.)

- Identificação: A.S.
- Tempo de Unesp: 20 anos
- Cargos: Coordenador de Curso; Chefe de Departamento; Vice-Chefe de Departamento
- Disciplinas ministradas: Jornalismo Impresso; Jornalismo Comunitário; Jornalismo Especializado; Jornalismo Radiofônico; Teorias da Comunicação; Elementos de linguagem musical

- Experiência profissional anterior:
    - Mercado: Jornalista de editora; Repórter jornal impresso; Repórter e editor radiofônico; Gerente de Jornalismo de Sistema de Comunicação; TV universitária
    - Acadêmico: Universidade privada; UNESP

- A entrevista realizada com o gestor A.S. não foi feita seguindo a formatação "pergunta e resposta". Abaixo estão algumas impressões do entrevistado acerca do cenário em que o Jornalismo se insere e o ensino de Jornalismo, após conversa amistosa.

Eu penso que com a TIC, ao passo em que estão se desenvolvendo, com o 4G, com a velocidade e a capacidade de processamento, o captador da informação não precisa mais ser o repórter. O captador pode ser qualquer um, e, por isso, a função de captação do repórter, e exclusiva do jornalista, morreu. A essência do jornalismo, sobretudo hoje, é a competência para interpretar de acordo com a conjuntura. Todo mundo tem dispositivos móveis, e consegue ter acesso ao que acontece, e a função do repórter nesse cenário é a de checar, investigar, o que também é facilitado com o apoio das tecnologias e da informática e novas linguagens. Então, não basta noticiar, mostrar apenas, mas temos que, enquanto jornalistas, localizar, situar, como é feito, por exemplo, no Le Monde. As TIC facilitaram o acesso à informação primária, básica, e eliminaram parte da função do repórter.

Apesar disso, ainda temos profissionais do Jornalismos que são "tarefeiros", e que não conseguem compreender a conjuntura da informação, pois estão presos às tarefas, às técnicas. O 3g acabou com o ensino técnico do jornalismo. Hoje é necessário um jornalismo mais denso.

Uma coisa complicada que observamos hoje e que nos obriga a fazer algo superficial é a limitação do formato, em função do curso. Os formatos limitados pelo espaço precisam ser esquecidos. Limitação de espaço no jornalismo impede que a sociedade compreenda e tenha acesso à conjuntura, impede que o jornalista ofereça um material mais analítico, embasado.

Mas para construirmos um jornalismo embasado, temos que formar para a contextualização. É essencial, no ensino superior, aumentar a carga horária de geografia política, geografia social, economia, pois são as disciplinas para a contextualização. Além disso, o jornalista tem que dominar todas as linguagens, mas sem esquecer que a que vai predominar é a imagem, e que a leitura, hoje, é interpretativa e aberta.

Em síntese, para um aluno conseguir virar jornalista, o egresso precisa ter visão de conjuntura e domínio sobre as linguagens. E transformar essa linguagem, que está mais para uma expressão artística do que jornalística, em credibilidade.

Eu acredito que o novo PPP do curso também tem que ter disciplinas de ciências da computação, parte técnica de informática, as linguagens, e cada vez mais privilegiar a questão da convergência. A transmídia, por exemplo, é uma realidade e sem esses recursos, você perde a comunicação. O texto se

tornou visual, já que, segundo pesquisas, todos estão com leitura superficial, pois 92% da classe média, média-alta e alta ficam conectadas na internet pelo telefone.

No entanto, a formação em jornalismo, no ensino superior, depende do foco do Projeto pedagógico dos ensinos anteriores, do ensino fundamental e do ensino médio. Se não houver um projeto pedagógico anterior que se dedique a "abrir o jogo", os quatro anos de jornalismo será insuficiente para "abrirmos o jogo". Agora, por exemplo, quantos jornalistas estão enxergando, além das redes sociais, a ação dos BRICS?

Além disso, precisamos pensar que tem que haver uma intervenção dos cursos de jornalismo nos conselhos editorais dos jornais, com argumentos fortes para a recondução do jornalismo. A formação passa por uma influência das universidades nos jogos políticos dos princípios editorais, nos modelos de negócio, etc. Essa é a jogada do jornalismo.

Fizemos uma reforma curricular em 2002, e o projeto era moderno na época. O PPP ficou obsoleto quando manteve mais horas-aula para o Jornalismo impresso do que para o audiovisual. Além disso, algumas disciplinas como Psicologia e Sociologia puras não podem continuar no novo currículo, e outras como Geopolítica tem que entrar, pois a globalização se tornou mais sensível.

As Diretrizes Curriculares Nacionais que foram lançadas têm que ser questionadas. Estão nos pressionando para que aprovemos logo um novo PPP, mas como vamos fazer isso se nem sabemos qual será o novo modelo de negócio para o jornalismo?

12.6. Apêndice F - Questionário respondido pelos alunos e ex-alunos do curso de Jornalismo da Unesp de Bauru – Plataforma: Google formulário

A pesquisa intitulada "Na contramão do jornalismo 'fast': as relações de subordinação entre mercado e universidade e a necessidade de se repensar a Pedagogia do Jornalismo" tem como objetivo contribuir para a análise, reflexão e elaboração de uma nova matriz curricular a partir da implantação e adaptação dos novos Projetos Pedagógicos, os quais serão guiados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo, homologadas em 2013 pelo MEC. Os proponentes pretendem recolher o maior número de depoimentos e críticas de alunos e ex-alunos do curso de Jornalismo das universidades estaduais paulistas, Unesp e USP, a fim de que as considerações e análises de discentes e egressos também contribuam e norteiem as comissões responsáveis pela criação do novo Projeto Pedagógico.

- Perfil do estudante/Profissional de Jornalismo

1) Qual sua idade?

2) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
3) Em qual universidade estuda ou estudou?
4) Ano de ingresso na universidade:
5) Ano de conclusão do curso de Jornalismo:
6) Você fez intercâmbio ou se transferiu para outra IES?
7) Caso tenha feito intercâmbio ou transferência, em qual IES estudou e/ou estuda?
8) O que as universidades estaduais de São Paulo poderiam importar das universidades em que fez intercâmbio/transferência
9) Você cursou ou cursa pós-graduação na área de Jornalismo/Comunicação?
10) Já atua/trabalha/atuou/trabalhou como jornalista, em empresas do mercado de trabalho?

- Avaliação e crítica ao curso de Jornalismo

1) Como você avalia a formação dos cursos de Jornalismo?
   ( ) Muito eficiente
   ( ) Eficiente
   ( ) Deficitária
   ( ) Muito deficitária
2) Cite os pontos positivos, que devem continuar no novo PPP, da formação em Jornalismo da sua universidade.
3) Cite os pontos negativos, que não devem permear o novo PPP, da formação em Jornalismo da sua universidade.
4) Como você avalia a carga horária do seu curso?
   ( ) Muito eficiente
   ( ) Eficiente
   ( ) Deficitária
   ( ) Muito deficitária
5) Como você avalia a matriz curricular do seu curso?
   ( ) Muito eficiente
   ( ) Eficiente
   ( ) Deficitária
   ( ) Muito deficitária

6) Quais áreas do conhecimento (gerais ou específicas) devem ser melhoradas ou contempladas nos novos PPP?
7) Como você avalia a relação entre teoria e prática nos cursos de Jornalismo?
   ( ) Muito eficiente
   ( ) Eficiente
   ( ) Deficitária
   ( ) Muito deficitária
8) Caso tenha alguma crítica/reflexão/sugestão sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de jornalismo, escreva aqui no espaço abaixo destinado.
9) Como você avalia a relação/integração entre ensino, pesquisa e extensão do seu curso?
   ( ) Muito eficiente
   ( ) Eficiente
   ( ) Deficitária
   ( ) Muito deficitária
10) Caso tenha alguma crítica/reflexão/sugestão sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de jornalismo, escreva aqui no espaço abaixo destinado.
11) Como você avalia a relação/integração entre Academia e setor produtivo do seu curso?
   ( ) Muito eficiente
   ( ) Eficiente
   ( ) Deficitária
   ( ) Muito deficitária
12) A universidade prepara o estudante para sua iniciação no mercado de trabalho?

- Avaliação da infraestrutura do curso

1) Como você avalia os recursos utilizados em sala de aula para o ensino em Jornalismo?
   a. Recursos audiovisuais (projetores, lousa digital, televisão, aparelho dvd, amplificadores, aparelhos de som, notebooks, computadores, entre outros); lousa; materiais didáticos e paradidáticos; carteiras; mesas; cadeiras
   ( ) Muito satisfatórios
   ( ) Satisfatórios
   ( ) Pouco satisfatórios
   ( ) Insatisfatórios
   ( ) Muito insatisfatórios

2) Como você avalia a infraestrutura e instrumentos oferecidos pela universidade para o desenvolvimento das disciplinas práticas específicas?
   ( ) Muito satisfatórios
   ( ) Satisfatórios
   ( ) Pouco satisfatórios
   ( ) Insatisfatórios
   ( ) Muito insatisfatórios

3) Caso tenha alguma crítica/reflexão/sugestão sobre a infraestrutura e os materiais oferecidos pelos cursos de Jornalismo, escreva no espaço abaixo destinado.

- Avaliação do corpo docente

1) Como você avalia o corpo docente do curso de Jornalismo da sua universidade?
   ( ) Muito satisfatório
   ( ) Satisfatório
   ( ) Pouco satisfatório
   ( ) Insatisfatório
   ( ) Muito insatisfatório

2) Os professores demonstram disposição em dialogar e em inserir o aluno no processo de construção do conhecimento?
   ( ) Sim, apresentam
   ( ) Nem sempre
   ( ) Não, não apresentam

3) O número de docentes no curso de Jornalismo da sua instituição é compatível com a matriz curricular e com o PPP atual?
   ( ) Sim, o número de docentes atende às demandas do curso
   ( ) Não, o número de docentes não atende às demandas do curso
   Outra resposta:

4) Caso tenha alguma crítica/reflexão/sugestão sobre o corpo docente dos cursos de Jornalismo, escreva no espaço destinado.

- Considerações Finais

Se você tiver alguma consideração acerca do curso que não foi abarcada em nenhuma das questões propostas, utilize o espaço abaixo