

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da
identidade profissional**

Michelle Roxo de Oliveira

Rio de Janeiro
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da
identidade profissional**

Michelle Roxo de Oliveira

Tese apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da prof^ª Doutora Ana Lúcia Enne.

Rio de Janeiro
2011

Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional

Michelle Roxo de Oliveira

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Enne

Prof. Dr. Fernando Resende

Prof. Dr. Marco Antonio Roxo da Silva

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Goulart Ribeiro

Prof^a. Dr^a. Iluska Maria da Silva Coutinho

Rio de Janeiro
21/10/2011

Ao Kris, meu pilar

Agradecimentos

Aos meus familiares, amigos e, sobretudo, ao meu marido, pelo apoio e afeto.
À minha orientadora, Ana Lúcia Enne, pela compreensão e por não termos desistido.
Aos informantes das instituições de ensino investigadas, pelo tempo e atenção dedicados e pela abertura concedida para a realização da pesquisa.
Aos professores do programa Afonso Albuquerque e Fernando Resende, pelas interlocuções desafiadoras, e em especial a Marco Roxo, pela generosidade e pelos elos de pesquisa (e talvez de parentesco, como gostamos de acreditar)
A Marialva Barbosa, pela confiança e inspiração intelectual.

RESUMO

A tese analisa o trabalho de produção da identidade dos jornalistas brasileiros via sistema universitário de ensino e a tentativa de afirmação de um lugar de fala socialmente distinto para esses atores com base neste processo formativo, evidenciando algumas disputas e tensões que marcam a trajetória dos debates curriculares na área e que se relacionam ao próprio esforço de definição do modelo dos cursos de comunicação/jornalismo. Adota os textos curriculares como um dos principais eixos de entrada para pensar a questão da produção da identidade do jornalista. Como documento sujeito a disputas, produto de relações de força entre atores sociais envolvidos nessa luta (dotados de capitais diferenciados) e que frequentemente tem interesse numa ou noutra forma de definição, o currículo é tomado por nós como lugar de produção de sentidos sobre o jornalismo, sobre o que conta como conhecimento legítimo e sobre o tipo de profissional que se deseja formar – com reflexos na própria configuração do perfil docente dos cursos. O universo empírico considerado é constituído por três cursos de comunicação/jornalismo, com forte inserção no tecido social da cidade de São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, ECA/USP e PUC-SP. A pesquisa nos permitiu compreender que este processo de produção identitária não se dá de maneira homogênea e linear nos cursos analisados. Contudo, para além das particularidades constitutivas e das relações de força engendradas em seus contextos específicos, identificamos, em 2010, certo eixo alinhavador em torno da afirmação da especificidade do jornalismo, enquanto profissão singular, distinta de outras práticas comunicacionais e amparada por fronteiras habilitacionais bem demarcadas no processo formativo. Quando relacionados ao movimento contemporâneo desenhado no contexto das políticas curriculares em nível nacional, estes cursos sinalizam tomadas de posição mais ou menos convergentes com a proposta das novas diretrizes, cujo texto radicaliza a lógica da especificidade do jornalismo, associando-a ao investimento na legitimidade de uma base de conhecimento teórica própria e à diferenciação mais estrita do território do jornalismo no campo acadêmico da Comunicação.

Palavras-chave: jornalista; identidade; ensino; currículos; fronteiras; disputas.

ABSTRACT

The present study analyses the production of Brazilian journalists identity through Graduate Educational System and the effort to assert a speaking place which is socially distinct to these social actors, based on the educational process. This analysis turns evident some disputes and tensions that marks the way of curricular discussions and that relates to the effort to define a model for the Journalism and Communication courses. This study adopts the curricular texts as one of the main entrance keys to think the journalist identity production. The curriculum is understood by us as a document affected by disputes and as a result of power relations between social actors with different capitals who are involved in this dispute and who frequently have interests in one or other model. The curriculum is also taken by us as a place of production of meanings: meanings about Journalism, meanings about what cares as true knowledge and meanings about the kind of professional which is wanted to be graduated – with results on the teaching staff structure. Three Graduation courses of Communication/Journalism, with strong influence on the social scene of São Paulo City, were considered as the empiric field: Faculdade Cásper Líbero, ECA/USP and PUC-SP. The research allowed us to comprehend that the professional identity production is not uniform and linear on the courses which were analyzed. Although, besides the particularities and power relations on specifics contexts, we could identify, in 2010, a tendency around the affirmation of Journalism as a singular profession – distinct of other Communication professions and supported by qualification frontiers strongly demarcated on the education process. The courses, when related to the contemporary politics in national level, show positions more or less convergent with the new ways proposal – which turns utterly strong the logic of Journalism specificity, associating it to the investment on legitimacy of an own theory basis and to the more strict difference of Journalism territory in the academic field of Communication.

Key words: journalist; identity; education; curriculum; frontiers; disputes.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	08
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE JORNALISMO NO BRASIL	19
1.1. O diploma superior como signo de distinção e acesso à competência cultural legítima	24
1.1.2. A dimensão moralizante associada à educação escolar	29
1.1.3. A formação universitária como senha de acesso à competência específica	33
1.2. O efeito de “fechamento” produzido por uma credencial acadêmica	35
1.3. O papel do Estado na regulamentação da atividade e as primeiras iniciativas de criação de escolas de jornalismo	37
1.4. Polêmicas em torno da legitimidade do jornalista diplomado	41
CAPÍTULO 2: DO HOMEM CULTO AO PROFISSIONAL ESPECIALIZADO: DEBATES SOBRE CURRÍCULO E IDENTIDADE NO ENSINO DE JORNALISMO	47
2.1. O jornalista de “ampla cultura geral” ou a ênfase humanística clássica na primeira fase do ensino de jornalismo	48
2.2. Os currículos mínimos	55
2.2.1. Do jornalismo para a comunicação	60
2.2.2. Do último mínimo às diretrizes curriculares	73
2.3. Entre a prática e a teoria: fronteiras da formação profissional	80
2.4. Modelos e competências em disputa	85
CAPÍTULO 3: O PROBLEMA DO LUGAR DE TREINAMENTO E DA AUTORIDADE DO CONHECIMENTO NO JORNALISMO	89
3.1. A queda do diploma	91
3.2. O conhecimento gerado pelo setor produtivo	97
3.2.1. O caso Folha na década de 80 ou o investimento patronal em uma “escola da casa”	100
3.2.2. A dimensão formativa no âmbito das empresas: os cursos Folha, Estado e Abril de jornalismo	107
3.3. Quando a constituição da autoridade das agências de ensino se torna um problema no jornalismo	117

CAPÍTULO 4: A PROPOSTA DE NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E A DELIMITAÇÃO DE FRONTEIRAS NO ENSINO DE JORNALISMO.....	119
4.1. As diretrizes para a área da Comunicação	120
4.1.1. O parecer de 2001	124
4.2. A proposta atual: produzindo identidade e diferença	131
4.2.1. Indicativos e competências	135
4.3. O esforço de delimitação de uma região no campo acadêmico	144
4.4. A presença da SBPJor, FENAJ e do FNPJ no debate sobre as novas diretrizes	148
4.5. Autoridade de fala e reivindicação de fronteiras	161
INTRODUÇÃO PARTE II	163
CAPÍTULO 5: O CURSO DA CÁSPER LÍBERO.....	178
5.1. O momento fundador	181
5.2. O currículo atual	185
5.3. O corpo docente	199
5.4. O jogo pendular entre o que é próprio da Cultura e do Jornalismo	218
CAPÍTULO 6: O CURSO DA PUC-SP	221
6.1. O reconhecimento do curso e a reforma da década de 80	227
6.2. O currículo atual	235
6.3. O corpo docente	247
6.4. O projeto de construção de um “próprio”	266
CAPÍTULO 7: O CURSO DA ECA-USP	273
7.1. O desenho inicial da Escola de Comunicações Culturais	277
7.1.2. Primeiros passos do Departamento de Jornalismo	281
7.2. A formação do jornalista da ECA entre o tronco comum e o eixo profissionalizante	294
7.3. A pauta da profissionalização	299
7.4. A reforma dos anos 90	303
7.5. O currículo atual	315
7.6. O corpo docente	330
7.7. Fronteiras demarcadas, fronteiras diluídas	341
CONSIDERAÇÕES FINAIS	345
REFERÊNCIAS	355
APÊNDICE: QUESTIONÁRIO/PROFESSORES	383

INTRODUÇÃO

Em 17 de junho de 2009, decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) aboliu a obrigatoriedade do diploma superior em jornalismo, no Brasil, depois de cerca de 40 anos de vigência do decreto-lei 972/60 que instituiu a formação universitária específica como meio de acesso legal ao mercado de trabalho. Este foi mais um capítulo das disputas em torno da definição dos critérios legítimos de entrada no jornalismo, que revelam dificuldades de tornar constantes e duráveis suas fronteiras. Alvo de renovadas reformulações, o processo de regulamentação da atividade jornalística no Brasil tem sido alimentado historicamente por posições controversas, que indicam, em última instância, “que o controle sobre a atividade está constantemente em pauta e disputa” (PETRARCA, 2007, p. 108).

A decisão provocou grande repercussão entre jornalistas, com manifestações contrárias e a favor, e também abriu espaço para questionamentos sobre o futuro das faculdades e sobre o valor social do diploma específico. Trouxe à tona, mais uma vez, a discussão sobre o papel da formação universitária na produção de um modo de ser profissional no jornalismo, atualizando debates que, como veremos adiante, acompanharam a constituição do próprio campo ao longo do século XX.

Em que pese as controvérsias associadas ao reconhecimento de fronteiras no jornalismo a partir deste princípio de diferenciação - qual seja, a necessidade de trânsito pela formação universitária específica para se obter o direito de entrada na atividade - os cursos de comunicação/jornalismo foram institucionalizados e experimentaram crescimento significativo no Brasil, sobretudo a partir da década de 70, após a regulamentação da obrigatoriedade do diploma específico. As agências de ensino tornaram-se instituições centrais no processo de formação das novas gerações de jornalistas, ativamente envolvidas na dinâmica de construção identitária associada à concepção de uma prática profissional.

O objetivo central desta tese é analisar o trabalho de produção da identidade dos jornalistas brasileiros via sistema de ensino¹ e a tentativa de afirmação de um lugar de fala socialmente distinto para esses atores com base neste processo formativo, evidenciando

¹ O tema da produção da identidade do jornalista apresenta múltiplas possibilidades de entrada. Está claro que existem outras agências e agentes que possuem poder de fala ampliado para legitimar seu trabalho de produção de sentido sobre o grupo, como as entidades de classe, as elites dirigentes de grandes jornais, os jornalistas de prestígio, entre outros, mas elegemos o ensino como cerne de nosso interesse interpretativo.

algumas disputas e tensões que marcam a trajetória dos debates curriculares na área e que se relacionam ao próprio esforço de definição do modelo dos cursos. Quais conhecimentos são considerados importantes ou essenciais no processo formativo? Que maneiras de pensar o jornalismo e o jornalista eles revelam e quais os reflexos destas escolhas na própria configuração do perfil docente? Que modelos estão em confronto no contexto político das reformulações curriculares? Estas são questões-chaves que problematizaremos ao longo desta pesquisa.

Consideramos que o ensino de comunicação/jornalismo no Brasil é o lugar de constituição de determinadas narrativas de identidade jornalística, materializadas no currículo, segundo cada contexto histórico e social, como desdobramento de disputas em torno da definição de modelos formativos considerados ideais. Como processo de construção social, sabemos que a identidade do jornalista está sempre em disputa, mas acaba sendo, afinal, fixada e estabilizada pela significação, pelo discurso, por meio de um trabalho de atribuição de sentido. A hipótese principal com a qual trabalhamos nesta tese é de que o texto curricular é um dos processos discursivos que busca fixá-la, materializando uma dada narrativa, entre outras possíveis, de identidade e do que conta como conhecimento legítimo no processo formativo, e que a partir do olhar sobre os currículos é possível mapear como nos contextos específicos que escolhemos analisar (sobre os quais falaremos a seguir) isso se dará de maneira não homogênea e linear.

O currículo e o conhecimento nele corporificado, como produto de relações de força entre atores sociais envolvidos nessa luta e que frequentemente tem interesse numa ou noutra forma de definição, pode ser compreendido como metáfora dos embates e negociações em torno da configuração das identidades. O que conta como conhecimento legítimo decorre da própria definição do tipo de profissional ou do sujeito que se deseja formar (SILVA, 2009b). Mais do que isso, o olhar sobre os currículos também é um ponto de partida que permite trazer à luz o espaço social de relações configuradas em torno do ensino de comunicação/jornalismo, as hierarquias e fronteiras entre as disciplinas, as estratégias classificatórias dos saberes e agentes envolvidos no processo de formação, o perfil dos docentes e as competências diferenciadas que mobilizam para fazer valer sua autoridade, bem como os princípios de oposição, concorrência e cooperação, possíveis e prováveis, constituídos neste lugar. Perspectiva que nos remete à noção de campo de Bourdieu, a qual teremos a oportunidade de explorar ao longo da tese.²

² Assim como o conceito de campo, outras noções-chave utilizadas ao longo desta pesquisa, como a categoria identidade, serão desenvolvidas no decorrer dos capítulos.

O percurso de nossa investigação partirá do contexto mais amplo e histórico sobre as discussões curriculares brasileiras acerca do ensino de jornalismo, passando pelas reformulações experimentadas pelos currículos mínimos até a atual proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de jornalismo. Num segundo momento, nossa estratégia de investigação empírica estará concentrada no contexto específico de três cursos de comunicação/jornalismo, com forte inserção no tecido social da cidade de São Paulo e que ocupam, em nossa compreensão, posição de destaque nas relações de concorrência que estabelecem neste contexto: Faculdade Cásper Líbero, a primeira do Brasil a oferecer a formação universitária específica; Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), a única instituição pública que oferta curso de comunicação/jornalismo na capital paulista, e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ao lado das grades curriculares, utilizamos os projetos pedagógicos destes cursos como instrumento complementar, interpretando, sobretudo, a visão de jornalismo que emerge destes documentos (e o tipo ideal de jornalista postulado de forma subjacente neste trabalho de construção discursiva), a forma de classificação das disciplinas e as respectivas fronteiras construídas (de forma explícita ou indireta) a partir dos eixos formativos e a posição dos docentes na grade.

Escolhemos trabalhar com instituições da capital paulista não apenas pela facilidade de entrada da pesquisadora em campo, como também em função da opção de dirigir nosso foco para as especificidades de um contexto espacial circunscrito (visto tratar-se de amplo universo o das agências de ensino que ofertam a habilitação em Jornalismo no País) e, finalmente, pelo fato de São Paulo, em nossa compreensão, ter peso representativo, do ponto de vista sócio-histórico, na arena de interlocuções associadas ao ensino específico. São Paulo é um dos locais onde o debate sobre a obrigatoriedade do diploma, a expansão dos cursos universitários de comunicação/jornalismo, a qualidade da formação oferecida por estas escolas e sua capacidade de produção da força qualificada de trabalho ganhou projeção, sobretudo a partir do final da década de 70, como desdobramento da própria abrangência de seu mercado de trabalho e da influência exercida nestas discussões por atores sociais situados neste espaço (representantes de sindicato, empresas, comunidade acadêmica e de cursos de comunicação/jornalismo). Está claro que não trabalharemos diretamente com essa multiplicidade de agentes e vozes, mas queremos chamar atenção, aqui, em linhas gerais, para a posição representativa de São Paulo neste cenário mais amplo.

Se uma das questões centrais de nossa pesquisa - “que conhecimentos são considerados fundamentais no processo formativo do jornalista?” - foi enfrentada fundamentalmente pela análise dos currículos, outro grupo de problemas, não menos importante e diretamente associado a ela, também foi privilegiado em nosso percurso interpretativo. Quem são os professores chamados a formar as novas gerações de jornalistas? Qual o perfil docente valorizado por cada instituição? Que princípios de divisão podem ser identificados a partir do posicionamento dos professores na grade curricular? Aqui, evidentemente, fomos levados a um esforço de compreensão de aspectos relacionados à configuração do corpo docente destes cursos. Para dar conta destes desafios, mobilizamos diferentes procedimentos de coleta/construção de dados em nosso percurso metodológico que nos pareceram pertinentes: produção e aplicação de questionário, realização de entrevistas, conversas informais com professores e levantamento de documentação sobre os cursos. Os critérios para a escolha das instituições, a ênfase dada ao contexto paulistano, as vantagens e desvantagens desta delimitação, e o detalhamento sobre os procedimentos metodológicos adotados serão explicitados em maior profundidade a partir de uma introdução própria, que precede a análise dos cursos, na segunda etapa desta tese.

.....

Para circunscrever nosso objeto de pesquisa, qual seja, o processo de produção da identidade do jornalista brasileiro via sistema de ensino, não podemos deixar de levar em conta as tensões e disputas que têm marcado historicamente as reformas e os debates curriculares em nível nacional. Isto porque, como procuraremos demonstrar ao longo desta tese, estas se desdobram, com nuances e reconfigurações, no âmbito das instituições selecionadas. Esta foi nossa preocupação central na primeira parte desta pesquisa, quando buscamos construir marcos reflexivos para a abordagem dos três cursos de comunicação/jornalismo delimitados.

Desde a década de 60 aos anos 80, as reformas curriculares associadas ao ensino específico foram disciplinadas por um órgão de poder centralizador, o Conselho Federal de Educação (CFE), que normatizou cinco currículos mínimos para a área, incluindo o emblemático texto de 1969, que posicionou o jornalismo na estrutura de ensino como uma das habilitações do curso de Comunicação Social e, com isso, propôs sentidos mais abrangentes para o perfil do profissional da área, com a criação da figura do comunicador

social e da controversa habilitação polivalente – esta última “sepultada” pela reforma seguinte em função da pressão de setores, posicionados naquele momento sobretudo no contexto paulistano, que defendiam a definição de fronteiras entre o universo das respectivas ocupações acolhidas pela Comunicação, dando a ver preocupações com um viés formativo para o jornalista dotado de maior especificidade.

Inserido numa área de conhecimento emergente, a Comunicação - de recente historicidade, que vai adquirindo perfil acadêmico em termos institucionais, embora com base em um estatuto interdisciplinar - o espaço “próprio” do Jornalismo na estrutura de ensino foi reservado ao momento habilitacional, sendo correntemente correlacionado nos currículos ao conteúdo técnico profissionalizante ou à vertente prática da formação, em oposição à formação teórica – associada às disciplinas de humanidades e de fundamentos específicos da área da comunicação –, princípio que teve desdobramentos na própria configuração dos docentes chamados a formar as novas gerações: professores/jornalistas com trajetória no mercado de trabalho em contraposição aos professores, de origens intelectuais diversas, com trajetória acadêmica num sentido mais estrito. Generalismo e especificidade, teoria e prática, humanismo e tecnicismo, cultura geral e especialização, fundo teórico humanístico e fundamentos da comunicação são algumas das heranças dicotômicas que marcaram o pano de fundo das discussões e reformas dos cursos de comunicação/jornalismo – coexistindo com acentos diferenciados nos currículos mínimos e expressando o posicionamento de correntes que defendiam orientações formativas distintas, as quais alcançaram maior ou menor representação segundo as relações de força em jogo em cada reforma. De forma subjacente a elas, a oposição entre “práticos” e “acadêmicos” ou entre jornalistas e “comunicólogos” também foram estratégias de classificação (algumas das quais, enunciações denunciadoras mobilizadas como estigma) que ganharam ressonância nos debates da área, situando as diferenças de perfis, posições de fala e princípios de legitimação dos docentes envolvidos no projeto formativo.

A partir da década de 90, em um contexto de mudanças mais amplas do ensino brasileiro, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a estrutura curricular mínima deixa de ter força de lei e as orientações formativas da área passam a ter como parâmetro a figura das chamadas diretrizes curriculares. Embora mais abertas e flexíveis, o processo de construção das diretrizes - como narrativa curricular que orienta um dado modelo formativo e cuja definição também é alvo de disputa - colocou em confronto, no final da década de 90, correntes que se posicionavam em defesa da especificidade da formação do jornalista ou em favor da permanência de uma estrutura

única e integrada de curso (Comunicação Social). O texto de 2001, feito com base na proposta de uma comissão de especialistas de ensino de Comunicação Social, contemplou a perspectiva de uma formação integrada: manteve a centralidade da figura do comunicador social no projeto formativo, chamando atenção para a forte organicidade da área, e conservou a estrutura do modelo habilitacional. Em 2009, entretanto, em um contexto político onde as relações de força se tornaram mais favoráveis a atores que tem se posicionado em defesa da especificidade do Jornalismo na estrutura universitária, o Ministério da Educação constituiu uma comissão própria para propor diretrizes para cursos de jornalismo, reconhecendo sua autonomia em relação ao curso de Comunicação Social – processo que contou com a participação ativa de entidades representativas de profissionais, professores e pesquisadores de Jornalismo.

Tendo em vista este contexto mais amplo, compreendemos que a atual proposta de novas diretrizes curriculares - como marco importante das discussões atuais em torno da orientação formativa - postula um sentido forte para a identidade jornalística (com fronteiras bem demarcadas), a partir de uma diferenciação mais estrita do jornalismo em relação a outras práticas comunicacionais e aponta para um movimento de aprofundamento em torno da especificidade do jornalismo, como prática profissional e objeto de estudo. Assim, trabalhamos com a hipótese de que a produção deste lugar de fala socialmente distinto para o jornalista diplomado se relaciona, no cenário atual, ao próprio investimento na legitimidade de uma base de conhecimentos específica, enquanto área de saber no mundo acadêmico (não redutível à dimensão prática ou técnico-profissionalizante) e ao valor social dos docentes que falam a partir deste lugar. A discussão tem uma dimensão política não negligenciável e se associa, em nossa compreensão, tanto à produção da diferença (entre leigos e profissionais) vinculada ao valor de um diploma específico, como à natureza e diferenciação interna do jornalismo no campo acadêmico da Comunicação. Para que a classificação “jornalista profissional” forjada via sistema de ensino alcance legitimidade, tudo se passa como se a própria identidade do jornalismo precisasse garantir suas fronteiras no campo acadêmico (e de maneira correlata no currículo), na medida em que a mesma é também, aqui, correntemente tensionada por perspectivas comunicacionais híbridas, desestabilizadoras ou diluidoras de fronteiras – pelos “outros” que ameaçam sua especificidade.

Com o objetivo de contemplar o atravessamento entre esses dois eixos - dos debates em nível nacional aos espaços institucionais específicos – podemos nos perguntar, considerando comparativamente o desenho local dos três cursos analisados: as narrativas

sobre o jornalista e o jornalismo que emergem de seus currículos e projetos pedagógicos sinalizam tomadas de posição mais ou menos convergentes com o movimento anunciado pela proposta das novas diretrizes? Que continuidades e deslocamentos apresentam em relação ao contexto mais amplo e histórico das discussões associadas ao ensino de comunicação/jornalismo e às heranças dicotômicas que marcaram sua trajetória? É possível perceber que, para além das particularidades constitutivas de cada um dos três cursos, existe um eixo alinhavador nos currículos em torno da afirmação da especificidade do jornalismo?

.....

Esta tese está dividida em sete capítulos. Os quatro primeiros dizem respeito ao contexto histórico e nacional dos debates associados ao ensino específico e à construção da identidade profissional do jornalista, com destaque para os capítulos 2 e 4, cerne de nosso eixo investigativo na primeira etapa da pesquisa, na medida em que cercam de maneira mais direta as reformas curriculares nacionais e a atual proposta das novas diretrizes para os cursos de jornalismo.

O capítulo 1 traça breve panorama sócio-histórico sobre a constituição do ensino de jornalismo no Brasil. Analisa alguns argumentos centrais mobilizados por entidades representativas, a partir do início do século XX, em defesa da profissionalização dos jornalistas via sistema de ensino, o papel do Estado na regulamentação da atividade e as primeiras iniciativas de criação de escolas de jornalismo.

O segundo capítulo analisa a trajetória e as diferentes reformulações experimentadas pelos currículos mínimos da área, da década de 60 aos anos 80. Mapeia tensões forjadas em torno deste processo, como o confronto entre os modelos humanista e tecnicista de ensino, bem como entre correntes inclinadas à defesa de um modelo de formação apoiado numa concepção mais alargada do ensino de Comunicação (que favorece a figura do comunicador polivalente) ou engajadas na defesa de divisões habilitacionais específicas (segundo o horizonte das especificidades profissionais). Chama atenção para um tipo de oposição estruturante, constituída no bojo das reformas curriculares, entre teoria e prática, divisão que se relacionou a uma disputa de lugares sobre quem deveria exercer a atividade docente.

O capítulo 3 discute algumas dificuldades associadas ao trabalho de construção social da representação profissional do jornalista respaldada pelo título acadêmico e por

um tipo de competência e conhecimento fortemente codificados, fundamentados na formação universitária específica. Organiza esta discussão a partir de duas frentes: a primeira com base em argumentos acionados pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para se contrapor à obrigatoriedade do diploma específico, em sua decisão de 2009. A segunda, tomando como ponto de partida a concepção de treinamento *on the job* e a autoridade reivindicada/atribuída ao setor produtivo como lugar de aquisição de um saber propriamente jornalístico.

No quarto capítulo, o foco de nossa análise é direcionado à proposta de diretrizes curriculares para os cursos de jornalismo, formulada em 2009 pela comissão de especialistas nomeada pelo Ministério da Educação. Conferimos visibilidade ao posicionamento de entidades representativas do jornalismo, que se encontram no cenário atual envolvidas na luta em defesa da formação universitária específica: Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPjor) e Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). Também evidenciamos o contraponto apresentado pela Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (Compós) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos) sobre o tema. Para chegarmos às discussões do contexto atual, nosso ponto de partida foi o documento das diretrizes curriculares de 2001 formulado para a área de Comunicação Social, com o objetivo de qualificar o ensino após a fase de vigência dos currículos mínimos.

Os três últimos capítulos são dedicados aos cursos das instituições paulistas investigadas. Como indicamos anteriormente, nosso objetivo, em cada capítulo, foi de realizar estudos de caso, a partir de algumas referências priorizadas (como a grade curricular, o projeto pedagógico e o perfil do corpo docente), para dar conta das questões e argumentos apresentados nesta introdução. O capítulo 5 é dedicado ao curso da Faculdade Cásper Líbero, instituição que traz em seu nome a força simbólica do lugar fundador de primeira escola de Jornalismo do País. Criado em 1947, de forma agregada a uma empresa de comunicação (A Gazeta), o curso da Cásper valoriza a presença de um corpo docente com ampla trajetória no jornalismo e tem seu perfil de ensino correntemente associado à capacidade de profissionalizar quadros para atuar no mercado, sobretudo da grande imprensa. O capítulo 6 é dedicado ao curso da PUC-SP, fundado em 1978, e cujo modelo formativo aciona como importante traço identitário a vinculação à prática de um jornalismo crítico e de contestação, associado a um viés político de atuação e intervenção social, atento aos processos de produção jornalística contra-hegemônicos. No capítulo 7,

nossa análise se volta para o curso da ECA-USP, fundada em 1966 e vinculada, como unidade de ensino, a uma das mais renomadas instituições universitárias do País - a Universidade de São Paulo (USP), de forte estofo acadêmico-científico; curso que projetou, ao longo de sua trajetória, posição de destaque, sobretudo no contexto paulistano, nas discussões associadas ao ensino de comunicação/jornalismo.

1. PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE JORNALISMO NO BRASIL

O ano de 1969 é conhecido pelo marco legal da instituição obrigatória do diploma específico para o exercício de jornalismo no Brasil, quando a atividade passa a ter, delimitados pelo Estado, requerimentos de formação profissional com base em uma credencial acadêmica. Mas os debates em torno da formação superior específica na área começaram a ganhar amplificação no início do século XX - quando uma série de transformações no cotidiano do trabalho nas redações construiu, gradativamente, os parâmetros identitários sobre o que é ser jornalista e as representações sociais que os atores têm de sua própria prática, criando as condições sociais para a circulação de um discurso sobre a profissionalização.

De fato, o campo semântico e as práticas que revelam algumas das caracterizações da identidade do jornalista brasileiro hoje devem ser entendidos como produto de um longo e paulatino processo de construção social. A atividade, que no século XIX tinha caráter artesanal, marcadamente vinculada aos campos políticos e literários, começa a ganhar feições industriais no início do século XX, num contexto em que as transformações de natureza tecnológica³ e na organização empresarial dos grandes periódicos introduzem também mudanças nas rotinas produtivas e nas práticas jornalísticas.

Os jornais transformam gradativamente seu modo de produção e o discurso com que se auto-referenciam, buscando expandir suas tiragens e atender a um público mais vasto e heterogêneo. Associam sua imagem à ideia de modernização e progresso e investem na construção de um lugar de credibilidade para falar sobre o mundo social, onde a descrição pretensamente neutra e fidedigna do real passa a figurar como principal objetivo. Num contexto de legitimação deste projeto reformulador orientado por um modelo de imprensa comercial, valores como objetividade, imparcialidade e atualidade marcam os contornos daquilo que começa a ser considerado o verdadeiro jornalismo informativo, em contraposição às práticas jornalísticas do passado (BARBOSA, 2007a). O paradigma da informação com base nos fatos (notícias), e não mais o texto opinativo e político-partidário, que caracterizou o período anterior, torna-se a principal vitrine do jornal.

³ Entre elas, podemos destacar a introdução das linotipos e das impressoras nos principais periódicos brasileiros, além da chegada da máquina fotográfica e, num segundo momento, das máquinas de escrever.

Nesse contexto de expansão comercial dos jornais, observa-se um crescente predomínio de reportagens, notícias, entrevistas e a valorização de conteúdo informativo nos periódicos. Observa-se também, com o avançar do século e o crescimento do mercado jornalístico, a criação de vagas para um número crescente de pessoas e a complexificação da divisão do trabalho nas redações, processo este que permite o surgimento de agentes especializados em determinada tarefa do processo produtivo, como os repórteres. Essas alterações acentuam-se de forma crescente a partir da virada do século, notadamente em grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, com a transição dos jornais de estrutura simples e artesanal às empresas jornalísticas, estabelecidas em moldes comerciais e industriais (SODRÉ, 1977).

A partir do desenvolvimento dos grandes periódicos como empresas e de suas demandas emergentes em função das mudanças no contexto produtivo e na concepção do jornalismo (isto é, numa nova forma de pensar as práticas jornalísticas), surgem também as condições sociais de produção e circulação de um discurso sobre a necessidade de profissionalização dos homens da imprensa, em torno do qual a questão da formação específica passa a ganhar relevância. O jornalismo foi se auto-representando, progressivamente, como campo⁴ relativamente autônomo dos campos políticos e literários e uma das conseqüências deste processo foi o contínuo aumento da diferenciação entre uma prática considerada amadora, improvisada, que expressava marcas identitárias de uma forma ultrapassada de fazer jornalismo, e a concepção de uma prática profissional, vinculada ao modelo de imprensa informativa, à qual foram sendo associadas imagens, expectativas e representações. “O objetivo é, desde estes primeiros momentos de configuração do profissionalismo do jornalista, construir um lugar autônomo de fala. Para isso era preciso se afastar da política, em primeiro lugar (ainda que apenas discursivamente), e da literatura, anos mais tarde.” (BARBOSA, 2007b, p.5)⁵.

Com a organização dos jornalistas em associações e, mais adiante em sindicatos, a bandeira da profissionalização, com ênfase na dimensão formativa, tornou-se, de fato, um

⁴ Compreendemos a noção de campo a partir de Bourdieu (1997, 2004a), como um espaço social estruturado por posições sociais, “um microcosmo” relativamente autônomo de relações específicas, que tem sua lógica própria de funcionamento. É um espaço de forças, concorrência, cooperação, dominação e lutas simbólicas, no qual se travam embates entre agentes e/ou instituições em torno de formas de poder específicas. A força simbólica das partes envolvidas nesta luta e a visão que cada agente tem deste espaço depende, em certo sentido, de sua posição no jogo.

⁵ Barbosa observa que esse processo de autonomização do jornalismo dos campos político e literário ocorreu, de fato, apenas no plano discursivo. Há que se considerar, de toda forma, que a atividade ao longo do século XX torna-se cada vez mais sujeita a outra forma de controle heterônomo, representada pelas forças de mercado.

projeto explícito, encampado notadamente nesses espaços de representatividade. Dotadas do poder de falar e de agir em nome do grupo, essas instâncias ocuparão ao longo do século XX papel fundamental em torno da defesa da profissionalização e da formação superior específica para jornalistas.

Assim, nas lutas simbólicas pela imposição de uma dada representação do que é ser jornalista, a classificação “profissional” ganhou acolhida nesses espaços de representatividade, tornando-se atributo importante na delimitação das fronteiras identitárias, na localização dos jornalistas como grupo social específico. Isto é, a defesa do discurso profissionalizante – prática social constituída historicamente - alcançou condições sociais de amplificação a partir da legitimação de um dado modelo de imprensa informativa como campo relativamente autônomo, da expansão do mercado jornalístico e o crescimento da mão de obra nos jornais (que se transformavam em empresas), e com a conseqüente organização dos jornalistas em torno de entidades representativas (que passaram a problematizar a formação profissional e postulá-la como projeto). O aparecimento da definição “profissional”, portanto, não pode ser compreendida de forma independente das próprias transformações do campo de produção jornalística e das lutas engendradas em seu interior para a imposição de categorias de percepção consideradas legítimas.

Consagrar no mercado esta forma de distinção, organizada em torno da oposição entre amador e profissional, representava, em última instância, fazer “deslizar para o passado” produtores, produtos e representações que não estavam em conformidade com uma nova forma de pensar as práticas jornalísticas⁶. Nesse sentido, a concepção “jornalista profissional” começa a se constituir a partir de um processo de marcação/construção de diferenças, em oposição a outras concepções de jornalista (como, por exemplo, a figura do amador) e a outras categorias ocupacionais, contribuindo para o surgimento de uma dicotomia do tipo “nós/eles”, a partir de posições hierarquizadas. “A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades.” (WOODWARD, 2009, p. 14).

Se a afirmação da diferença é um componente-chave na produção de posições de identidade, há que se ressaltar o papel da linguagem neste processo. A identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas e instituídas por meio de atos de linguagem, de

⁶ - Como afirma Bourdieu (1996b, p. 184), em sua análise do campo artístico: “impor no mercado em um momento dado um novo produtor, um novo produto em um novo sistema de gostos é fazer deslizar para o passado o conjunto dos produtores, dos produtos e dos sistemas de gostos hierarquizados sob o aspecto do grau de legitimidade.”

classificação, estando estreitamente ligadas a sistemas de significação, que nos posicionam como sujeitos (SILVA, 2009a). Sabemos que a identidade, na vida social, não é fixa, estável, coerente, unificada, tampouco permanente. Em última instância, são as construções discursivas que tentam fixar determinados atributos de uma identidade (ou desestabilizá-la) a partir de um trabalho de atribuição de sentido, que envolve disputas e relações de força no interior dos próprios grupos e entre atores engajados neste trabalho de definição. “É claro, pois, que a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas.” (WOODWARD, 2009, p. 18). Dito isso, importa chamarmos atenção, neste momento, para algumas construções discursivas associadas à tentativa de fixação da classificação “jornalista profissional” por meio da formação universitária específica e ao trabalho de marcação da diferença forjado neste processo.

Os debates liderados pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI), desde sua fundação em 1908, por exemplo, já apontavam para a necessidade de investimento na formação dos jornalistas e defendiam a criação de cursos superiores como forma de habilitação profissional. No estatuto da ABI, o jornalista Gustavo Lacerda, primeiro presidente da entidade, afirmava, no início do novo século, que era preciso “habilitar por meio de título de capacidade intelectual e moral o aspirante à profissão de jornalista” (ABI, 2002, p.16). À frente da associação entre os anos de 1915 e 1917, Raul Paranhos Pederneiras também defendeu a necessidade concreta de estabelecimento de uma escola de jornalismo, como forma de refinar e elevar o nível cultural do profissional. Na visão de Pederneiras, essa instância de formação acabaria com a “ignorância disseminada”, a “má fé”, os “processos indecorosos de fazer imprensa” (SEGISMUNDO, 1995, p.99).

Durante o I Congresso Brasileiro de Jornalistas, promovido pela ABI em 1918, no Rio de Janeiro, o tema ganhou centralidade na pauta de discussões que, entre outros aspectos, defendia a necessidade de combater “o amadorismo jornalístico”. “Reconhecia o presidente do Congresso {João Melo} as vocações jornalísticas vitoriosas, mas prefira submeter os candidatos à profissão a um curso específico. Havia de combater-se o “jornalista adventício, a ‘audácia desmedida e inconsciente”” (SEGISMUNDO, 1995, p. 101).

Nos anos seguintes, o assunto continuou presente na agenda de debates desses eventos. O relatório do I Congresso da Imprensa no Estado de São Paulo, realizado em 1933, defendeu o “preparo cultural e profissional dos jornalistas”, apoiando iniciativas de organização dos cursos e escolas de jornalismo. No mesmo sentido, em 1942, o relatório

do I Congresso de Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo demonstrou a preocupação de elevar “o nível cultural da classe”, apontando a instituição de escolas específicas de nível superior como medida importante no processo de formação desses atores (LEUENROTH, 1987).

Em São Paulo, parte do setor patronal também se posicionou favoravelmente à criação das escolas de jornalismo, compartilhando o ponto de vista de que a formação superior atenderia à necessidade de elevação do padrão intelectual do conjunto de jornalistas e representaria uma forma de controle dos ingressantes na carreira (SILVA, 2007). A formação de jornalistas profissionais já fazia parte, na década de 30, dos planos de Cásper Líbero, proprietário do grupo *A Gazeta*, que se destacou historicamente pela iniciativa de criação da primeira escola de jornalismo do país, fundada em 1947 (MELO, 1994). Na década de 30, também o jornal *Folha da Manhã* recebeu positivamente a proposta de criação dos cursos de nível superior de jornalismo levantada pela primeira diretoria do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo. No editorial de 29 de novembro de 1937, intitulado “Escola de Jornalismo”, a *Folha da Manhã* argumentava:

Os EUA e a Inglaterra possuem, como ninguém ignora, vários cursos desse gênero, incorporados às mais célebres universidades (...) É uma necessidade a Escola de Jornalismo. Há na imprensa, bem sabemos, uma boa porcentagem dos que realmente têm vocação para a carreira. Mas, ao lado destes, estão sempre, e em não pequeno número, os fracassados em outras profissões, os que procuram fazer do jornal um negócio, ou os que, por simples vaidade, aspiram ver o nome em letra de forma, ao alto de uma coluna, como vistoso cartaz. A Escola de Jornalismo selecionará os aspirantes, elevando ao mesmo tempo o nível intelectual dos profissionais da pena (apud RIBEIRO, 1998, p.44).

Está claro que a defesa da formação específica para os jornalistas brasileiros nunca foi tema consensual no interior do grupo, em que pese a centralidade que ocupou na pauta de reivindicações de entidades representativas, como associações e sindicatos de jornalistas, e da posição favorável de parte do setor patronal na primeira década do século XX. Espaço social onde há manifestação de concorrência, resistência, cooperação e dominação, o campo jornalístico é estruturado por agentes que ocupam diferentes posições, expressando relações de força e interesses desiguais, que variam segundo a posição dos agentes e dos interesses associados a ela (BOURDIEU, 1997). Assim, no terreno semântico da identidade jornalística, os fluxos de significados têm sido atualizados historicamente por diferentes atores, que ocupam lugares de fala diferenciados nesta arena

de lutas simbólicas, gerando um universo cognitivo heterogêneo, que abarca interesses, demandas e representações variadas e até mesmo contraditórias, como acentuaremos ao longo desta pesquisa. Neste momento, entretanto, queremos evidenciar a existência de vozes articuladas em torno da defesa da criação das escolas de jornalismo e os argumentos acionados, de forma mais recorrente, em torno da necessidade de profissionalização dos homens da imprensa.

1.1. O diploma superior como signo de distinção e acesso à competência cultural legítima

Aspecto importante do processo de profissionalização dos jornalistas, a posse de um título escolar específico foi associada à necessidade de “dignificar” a profissão, sendo um mecanismo eficiente de capitalização de prestígio social para a categoria, isto é, de apropriação de vantagens simbólicas. Na visão do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, o jornalismo deveria ser transformado numa “profissão decente” e, nesse sentido, a formação escolar cumpriria funções sociais de legitimação da atividade, maximizando o valor socialmente atribuído à competência dos atores do campo⁷.

De fato, em nossa sociedade, ser detentor de diploma é uma forma de conquistar *status* diferenciado na vida social, a certeza de inserção num outro patamar, que confere ao indivíduo capital simbólico⁸ valorizado para exercer certas funções. A formação acadêmica fornece elementos imprescindíveis para diferenciar os detentores de um saber considerado legítimo dos que não possuem esse saber, separando os que recebem esse conhecimento do restante da sociedade (BARBOSA, 1996). Nesse sentido, o título exerce espécie de ritual de distinção social, dono de eficácia simbólica não negligenciável no processo de afirmação de um lugar de fala reconhecido e socialmente validado. O efeito da imposição de títulos produz classificações positivas (enobrecimento) e negativas (estigmatização), ao fixar os indivíduos hierarquicamente em função da aquisição ou não deste capital cultural certificado pelo sistema escolar (BOURDIEU, 2007)⁹.

⁷ Proposta central apresentada pela primeira diretoria do sindicato e seu presidente Brenno Pinheiro foi a criação de um curso de nível superior especializado para jornalistas profissionais “visando o reconhecimento mais digno para a profissão” (UNIDADE, 1976, n. 9, p. 2).

⁸ Bourdieu (2004b, p. 166) define o capital simbólico como uma espécie de crédito, “o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento”.

⁹ Para o teórico francês, “os diplomas escolares são para o capital cultural o que a moeda é para o capital econômico” (BOURDIEU, 2006, p.198). O diploma é uma forma particular de capital cultural, que permite usos diferenciados e apropriações diversas. Representa um dos princípios de divisão e hierarquização do espaço social e concorre com outros tipos de capitais (familiar, econômico, social e político) para se constituir como mecanismo de distinção social (PETRARCA, 2007).

A distribuição das oportunidades educacionais em nível superior, que em última instância permitem essa capitalização de prestígio social, foi condicionada no Brasil, historicamente, pela situação econômica e a origem social das famílias dos estudantes, garantindo, em larga medida, a reprodução e permanência das diferenças sociais. Segundo Florestan Fernandes (1979), até as primeiras duas décadas do século XX, setores das classes altas ainda conservavam o monopólio das oportunidades educacionais estratégicas, através das quais controlavam o acesso a posições-chaves na sociedade. Nesse sentido, os diplomas representavam indicadores de posição social, assumindo papel importante na reprodução das elites. A reconversão do capital econômico em capital escolar foi uma das estratégias que contribuiu para que as classes mais favorecidas conservassem a posição de seus herdeiros (BOURDIEU e PASSERON, 1975), garantindo, no caso brasileiro, a inserção dos mesmos nas esferas políticas e administrativas (posições no Estado, na burocracia pública e nos governos)¹⁰.

A partir da década de 30, em um contexto de urbanização acelerada e industrialização, as classes médias começaram a melhorar sua posição social e absorveram algumas oportunidades educacionais em nível superior, ao passo que as classes menos privilegiadas econômica e socialmente continuaram afastadas deste processo. Para as classes médias, essas oportunidades adquiriram, de certa forma, caráter instrumental: associaram-se à possibilidade de conquista de novo status, que legitimava socialmente as probabilidades de aumento de renda, de prestígio social e poder. Representaram também um meio de alcançar as formas e as técnicas de saber que poderiam garantir certa mobilidade social, isto é, a ascensão nos processos de participação sócio-econômica e cultural (FERNANDES, 1979, p. 134-136)¹¹.

Em relação ao contexto jornalístico, nas primeiras décadas do século XX, grande parte dos agentes que detinha formação superior nas redações dos grandes periódicos brasileiros, concentrados nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, era proveniente dos cursos de Direito (BARBOSA, 1996 e CAPELATO, 1989). Entretanto, ao lado dessa elite profissional, formada por intelectuais e letrados dotados de capital cultural, coexistia uma massa de jornalistas que não havia tido acesso à formação escolar superior - meio

¹⁰ Petrarca (2007) ressalta, porém, que os títulos universitários sozinhos não garantiam o acesso a posições vantajosas e era preciso que os agentes acumulassem um conjunto de outros recursos (social, familiar, econômico) que lhes garantisse valor real. Ou seja, o diploma era apenas um dos muitos recursos acionados pelas elites brasileiras para ampliar os espaços de atuação e intervenção na sociedade.

¹¹ Lins da Silva (1979, p. 20 e 21) observa que o monopólio da educação superior por parte das elites brasileiras seria rompido com a fase mais expressiva do processo de industrialização no Brasil, a partir dos anos 50. A universidade, diz o autor, “precisou se reestruturar para atender à demanda de mão-de-obra que a nova realidade econômica impôs ao País”.

consagrado de aquisição de *status* e da competência cultural considerada legítima. A preocupação expressa pela ABI em torno da criação das escolas de nível superior de jornalismo, como forma de “elevar o nível intelectual e cultural” da categoria, revela a existência de uma mão-de-obra nas redações desprovida desse capital escolar (avaliado pelo nível de instrução). De fato, com certa recorrência, relatos memorialistas sobre as práticas jornalísticas do passado fazem referência ao baixo nível intelectual e ao mau preparo ético de parte dos jornalistas dos grandes periódicos brasileiros (RIBEIRO, 2000). Alguns desses jornalistas, segundo esses relatos, não eram sequer plenamente letrados.

Nelson Rodrigues, por exemplo, oferece a seguinte descrição a respeito das redações cariocas na primeira metade do século XX:

Havia na Imprensa uma massa de analfabetos. Saíam coisas incríveis. Lembrome de alguém que, num crime passional, terminou assim a matéria: *‘e nem um goivinho ornara a coroa dela’*. Dirão vocês que esse fecho é puramente folclórico. Não sei e talvez seja. Mas saía coisa parecida. (In *Cadernos de Jornalismo da Fenaj*, n° 1, 1990, p. 10, apud SILVA, 2007, p.44).

Também em São Paulo a descrição oferecida pelo Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado sobre o perfil de grande parte dos atores do campo, na década de 30, reforça essa concepção desqualificada da mão-de-obra nas redações: “Jornalista era boêmio, meio irresponsável, meio beberrão. Podia ser analfabeto ou semi-alfabetizado. Enfrentava a estrutura do patronato com a fragilidade psicológica decorrente de sua errática e inconsistente formação escolar, quando havia alguma” (RIBEIRO, 1998, p. 13).

No âmbito desses argumentos, ganhava expressão, entre entidades representativas, como ABI e sindicatos, a ideia de que era preciso “educar” culturalmente a massa dos jornalistas, oferecer-lhe instrução, depurar a mão-de-obra das redações em função de uma prática profissional mais qualificada, compatível com a importância que a imprensa se auto-atribuía na vida social. “O curso superior constava como um mecanismo mais adequado de formação de quadros e um dos modos mais eficazes de dignificar e valorizar a profissão de jornalista.” (SILVA, 2007, p. 74). Observamos, assim, como o discurso profissionalizante associado à formação universitária específica relacionou-se à tentativa de constituição de um lugar de fala socialmente valorizado, a partir do qual os jornalistas poderiam se posicionar e ser posicionados como categoria. Há, nesse sentido, uma busca pela legitimidade do lugar de fala do jornalista por meio de sua inserção nas carreiras universitárias, levando-se em conta o conseqüente status decorrente deste processo. Em nossa compreensão, a construção deste lugar, entretanto, esteve vinculada num primeiro

momento mais à ideia de oferecer ao conjunto dos jornalistas o ingresso em uma classe educada do que propriamente à aquisição de uma proficiência específica, que mais tarde seria acionada como justificativa para o projeto de fechamento de fronteiras do grupo com base em uma credencial acadêmica própria.

No início da segunda metade do século XX, a baixa qualificação dos jornalistas continua a ser observada no ambiente das redações. Ribeiro (2000) destaca, por exemplo, que a maioria dos jornalistas no contexto dos anos 50, no Rio de Janeiro, não havia sequer concluído o ensino médio, “era mal preparada”, embora existisse uma elite profissional nas redações com formação de nível superior. Isto é, havia uma espécie de distinção social entre os jornalistas nas redações dos grandes periódicos. A grande massa de repórteres, que executava as tarefas de apuração e investigação, portava baixa escolaridade e não tinha domínio da competência lingüística considerada adequada. “Imagem que contrasta com àquela dos dirigentes sindicais, redatores, editorialistas, cronistas e membros da alta hierarquia das redações, profissionais que exerciam as atividades textuais do jornalismo e faziam parte de uma elite profissional.” (SILVA, 2007, p.74).

Essas diferenças em torno do domínio da competência lingüística e cultural legítima no ambiente da redação, ao que tudo indica, estavam associadas à origem social e/ou formação escolar desta elite profissional, que contrastava com a realidade da maioria dos jornalistas, desprovida deste domínio. Neste sentido, é possível observar um movimento de hierarquização no interior das próprias redações, que assegurava lucro de distinção àqueles que possuíam capital cultural, em contraposição aos demais, classificados negativamente. A figura de um jornalista com formação cultural ampla, superiormente instruído e educado, e de um jornalista vulgar, com baixa escolaridade e parca desenvoltura na relação com a linguagem, coexistem em imagens construídas sobre as redações, denunciando a existência, entre os próprios jornalistas, de diferenças decorrentes de sua posição no espaço social. A maneira estigmatizada deste jornalista com baixa escolaridade ser representado em alguns relatos memorialísticos (como analfabeto ou semi-analfabeto) revela construções de sentido sobre seu estatuto desvalorizado, porque desprovido do domínio das propriedades culturais e lingüísticas consideradas legítimas (domínio este que, ao fim e ao cabo, como demonstra BOURDIEU (2007), é uma disposição adquirida em longo prazo através da aquisição familiar e escolar da cultura

legítima e que funciona como marcador privilegiado de classe, uma espécie de “marca de origem”¹², que exprime a posição social dos sujeitos e suas diferenças sociais).

Declarado defensor do curso em nível superior para jornalistas, Nilson Lage oferece a seguinte descrição¹³ da redação do *Diário Carioca*, onde trabalhou na década de 50:

Quando, tempos depois, passei a trabalhar no *copy desk*, rapidamente descobri por que o jornal era quase todo reescrito: muitos dos repórteres, alguns com longo tempo de profissão e experiência na coleta de informações, não apenas não dominavam a técnica jornalística que estava sendo introduzida como jamais a dominariam: simplesmente não sabiam escrever. Textos chegavam com erros de regência, concordância, ortografia, às vezes contraditórios ou ininteligíveis. (LAGE, 2002).

Igualmente ilustrativa é a fala do jornalista José Hamilton Ribeiro sobre o contexto de São Paulo:

Vi uma estatística de antes da regulamentação em que se registrava, entres os sócios do Sindicato (dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo), 53% de jornalistas que só tinham o curso primário: uma certa porcentagem nem primário tinha. Eu convivi na Folha com um jornalista quase analfabeto. (UNIDADE, 1985, n. 86, p.6).

Essas diferenciações internas entre sujeitos dotados ou não de capital cultural e linguístico poderiam, em última instância, ser uma fonte de desequilíbrio e abalar o sentimento de identidade de uma parcela do grupo que, sobretudo a partir de entidades representativas, passava a reivindicar para si importância social, *status* diferenciado e propriedades distintivas de outras categorias ocupacionais.

Assim, nas lutas classificatórias em torno da produção social da identidade do jornalista profissional, a defesa do nível superior de educação foi vinculada à necessidade de “dignificar a profissão”, dotando o conjunto de jornalistas da competência cultural e linguística considerada adequada. A ideia aqui é de que o sistema de ensino garantiria os instrumentos de apropriação dessa competência, em função dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidas.

Importa destacar que, para além dos lucros simbólicos, a formação superior em jornalismo também colocava em jogo interesses materiais decisivos. Capitalizar prestígio a partir do capital escolar e investir numa posição de identidade profissional associada à

¹² Nesse sentido, o estigma construído contra o analfabeto pode também ser compreendido como um estigma de classe.

¹³ Em texto intitulado “Para que serve um curso de Jornalismo”, publicado em *Observatório da Imprensa*. Edição n. 158, de 6 de fevereiro de 2002.

formação universitária específica seria um argumento, por exemplo, para reivindicar melhores condições de trabalho e salários, elevar o padrão econômico e permitir certa mobilidade social coletiva da categoria, ou seja, garantir o acesso aos dividendos que todos esperamos ver agregados ao diploma universitário. A partir da instituição do diploma específico, por exemplo, a reivindicação por melhores salários tornou-se de fato uma das principais bandeiras do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo¹⁴.

A credencial acadêmica seria também, como veremos adiante, uma forma de justificar o monopólio do exercício profissional, isto é, o controle do direito de entrada e da autoridade para dizer quem está autorizado a dizer-se jornalista. Em última instância, se os processos identitários são sempre relativos a algo específico que está em jogo, observamos como a classificação “jornalista profissional”, vinculada à formação superior específica, representou um mecanismo de apropriação de vantagens materiais e simbólicas para o grupo que se constituía a partir desta fronteira.

1.1.2. A dimensão moralizante associada à educação escolar

A defesa da formação escolar específica em nível superior para os jornalistas também foi associada, no Brasil, a críticas em relação ao mau preparo ético dos profissionais da imprensa. Já nas primeiras décadas do século XX, ganhava centralidade a necessidade de orientar as práticas jornalísticas a partir de um código de ética, vinculando o comportamento dos jornalistas a padrões de ação virtuosos, de natureza moral, entre eles, o bem coletivo, a busca da informação de interesse público e a missão de informar (o que verdadeiramente se passa no mundo).

No calor desses argumentos, em 1918, o I Congresso Brasileiro de Jornalistas, promovido pela ABI no Rio de Janeiro, postulava a necessidade de garantir sentido ético ao trabalho jornalístico. Segundo o relatório do congresso, “a missão incumbida à imprensa exige dos jornalistas um trabalho atento e persistente no sentido de elevar a profissão pela exclusão de elementos nocivos ou incapazes, e pela observância cada vez maior da boa ética jornalística” (UNIDADE, 1976, n.11, p. 13).

A ideia era de que a formação acadêmica específica, com sólida base ética, garantiria certa coesão e consenso moral dentro do grupo, a partir de representações e

¹⁴ A fala do então presidente da entidade, Audálio Dantas, em 1976, é representativa: “A reivindicação de um salário piso condizente com a importância do trabalho do jornalista, principalmente depois que, por força de um decreto do Governo federal, a profissão foi regulamentada, exigindo-se grau universitário para seu exercício, tem sido uma constante em todos os congressos e conferências nacionais de nossa categoria” (UNIDADE, 1976, n. 15, p. 3).

valores fundamentais construídos em torno do jornalismo, que funcionariam como parâmetros do “bom” desempenho profissional. Isto é, o processo educativo poderia exercer uma função disciplinar moralizante sobre as práticas profissionais, a partir da transmissão/reprodução institucionalizada de um conjunto de orientações valorativas estabelecidas segundo uma concepção ideal sobre o dever-ser jornalístico, compatível com a importância que se reivindicava à atividade na vida social. João Guedes de Mello, presidente da ABI em 1918, acreditava, por exemplo, que o “levantamento do nível moral da categoria só seria possível através de estudo e do trabalho assente na ética, situações resultantes das escolas, sobretudo universitárias” (RIBEIRO, 2000, p.234).

Em seus escritos sobre a educação, Durkheim (1963) acentuou o papel moralizante exercido pela ação pedagógica ao cultivar certos estados mentais, condições intelectuais e morais, que o grupo social particular considera ser necessário encontrar em todos os seus membros. A educação escolar, segundo o que diz o sociólogo, é capaz de gerar no indivíduo um “ser novo”, orientado por valores sociais elevados, por um ideal de comportamento determinado pelo conjunto da sociedade. Propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível a comunicação e a integração moral.

Orientar as práticas jornalísticas a partir de um código moral comum parece, de fato, ter sido uma das bandeiras levantadas em torno da formação escolar específica. O sistema de ensino seria, nesta perspectiva, o lugar capaz de formar um público de jornalistas convertidos em um novo modo de ser, socialmente edificante.

Na década de 30, o grupo reunido em torno da criação do Sindicato dos Jornalistas Profissionais de São Paulo proclamava que a entidade tinha como objetivo “desenvolver ações para moralizar a profissão”¹⁵. Neste particular, o processo de regulamentação da atividade, que entre outros aspectos contemplava a criação das escolas de jornalismo, teria, na visão do sindicato, a tarefa fundamental de controlar o acesso dos ingressantes na carreira, contendo o assédio de pessoas orientadas por propósitos simplesmente utilitários, práticas inescrupulosas ou interesses de natureza política no exercício da atividade.

O comentário do jornalista Mário Hora é ilustrativo desse tipo de argumento:

{Com a criação das escolas de jornalismo} Não mais terão ingresso nas redações aqueles sujeitos falhados em outras profissões, quase analfabetos que se faziam jornalistas para achacarem os comerciantes e

¹⁵ Jornal *Unidade*, edição n. 295, de abril de 2007, p.4. “Sindicato, 70 anos defendendo o profissional jornalista”.

praticar chantagens as mais deslavadas. (HORA, 1959, p.14 e 15 apud RIBEIRO, 2000).

Na década de 40, segundo Silva (2007), o jornalismo ainda era visto como “bico” para pessoas de outras áreas de atuação, que ingressavam na atividade como forma de complementar a renda ou adquirir algum *status*. A figura do aventureiro, que fazia do jornalismo lugar de reconhecimento ou que buscava no jornal a possibilidade de ascensão social através de negociatas, suborno e chantagem, preocupava o sindicato da categoria. Assim como as práticas consideradas oportunistas, como a busca de favorecimento do ângulo de interesses pessoais, ou a entrada na atividade como estratégia de mobilidade social para obter emprego público ou conquistar cargos políticos. “Muitos indivíduos se aproveitavam do jornalismo apenas para – através do tráfico de influências – obter vantagens indiretas ou se iniciar na carreira política” (RIBEIRO, 2000, p.230). Tratava-se, portanto, de atividade que assumia muitas vezes caráter secundário - compreendida como um bico que não exigia a dedicação integral de seus membros – e que permitia estabelecer uma série de contatos e relações que poderiam resultar em posição na esfera política.

O trabalho nas redações, embora mal-remunerado e instável, permitia a obtenção de certo reconhecimento social, além do acesso a uma série de privilégios concedidos por diferentes governos à categoria, como isenção fiscal, descontos em transportes aéreos e casas de diversão. Fatores como esses atraíam o ingresso na profissão de pessoas de diferentes origens e formação. Somado a isso, no interior da imprensa, segundo Silva (2007, p.72), havia ainda o predomínio de relações pessoais, troca de favores, e “alguns colaboradores eventuais chegavam a utilizar-se do prestígio e status proporcionados pela atividade para subornar comerciantes e empresários, em troca de visibilidade positiva ou negativa dos seus negócios no jornal”.

Em um contexto de trabalho marcado por essas práticas, a formação específica ganhou expressão como forma de cultivar no jornalista qualidades propriamente morais, segundo modelo de comportamento orientado por objetivos socialmente elevados, que deveria ser difundido nos espaços de socialização e conectividade representados pelas escolas de jornalismo. Nesse sentido, a relação instrumental de pertencimento ao jornalismo, vinculada a objetivos utilitários ou oportunistas, foi progressivamente sendo considerada atributo não autêntico da identidade do jornalista profissional que se buscava forjar. Não por acaso, alguns defensores do ensino superior na área sustentavam que a

formação ética deveria ocupar lugar privilegiado na grade curricular dos cursos, como aponta o depoimento do jornalista Vitorino Castello Branco:

O caminho para a renovação e a elevação da imprensa não está em amordaçá-la, mas na educação do povo em geral e do profissional em particular, com a organização de escolas de jornalistas, onde a cadeira de ética seja posta em primeiro lugar no programa dos cursos. (BRANCO, 1945, p.20).

Importa destacar que este “projeto” de profilaxia moral das práticas jornalísticas, via sistema de ensino, em última instância, representava uma estratégia de valorização da identidade do jornalista profissional: vincular o comportamento do grupo a padrões de ação orientados para o bem coletivo, desprendidos e desinteressados de ganhos particulares e utilitários (interesse no desinteresse), forneceria o elemento de legitimidade para uma prática que reivindicava para si importância social.

Sintomaticamente, no início dos anos 50, o jornal laboratório *A Imprensa*, produzido na primeira faculdade de jornalismo do País, Cásper Líbero, expressava em suas páginas o apoio à campanha de “moralização da profissão” promovida pelo sindicato dos jornalistas e evidenciava o poder disciplinar das agências educativas neste processo:

Está o Sindicato dos Jornalistas Profissionais de São Paulo empenhado em luta das mais árduas e ingratas. Não deve, por isso, prescindir do auxílio das empresas jornalísticas na batalha empreendida contra os *pseudo-jornalistas*, contra os oportunistas que se utilizam dos jornais para fins excusos e ilegais. A campanha ora iniciada pelo sindicato paulista, a frente do qual se encontra o sr. Freitas Nobre, é digna de apóio por parte da classe jornalística efetivamente profissional. *Coincide ela com a saída da primeira turma de jornalistas formados no Brasil, que procurará trilhar pelo caminho sadio, saneador e único, do jornalismo moralizador.* (A IMPRENSA, junho de 1950, p.4, grifos nossos).

Este jornal, que vem combatendo sistematicamente os falsos jornalistas, registra com satisfação a atitude de Freitas Nobre e seus companheiros de Sindicato. Só assim a imprensa brasileira poderá se livrar dos folicularios, periodiqueiros, plumitivos, pasquineiros, foliculistas e outras espécies de aventureiros que no jornalismo de nossa terra proliferam. (A IMPRENSA, julho de 1950, p.2)¹⁶.

Não vemos medidas que possam pôr fim ou atenuar o descalabro moral que hoje infesta nosso jornalismo. (...) Nossa última esperança reside nesta Escola de Jornalismo. *Estes moços, que aqui ensaiam os primeiros*

¹⁶ - Optamos, ao longo do texto, por manter a citação original das fontes primárias, ainda que apresentem padrões de escrita diferentes da norma culta atualmente em vigor.

passos nas lides da imprensa, a par das ciências e letras, necessárias à carreira, recebem inestimável cabedal de elevados princípios morais e de ética profissional. (A IMPRENSA, setembro de 1950, p.3, grifo nosso).

1.1.3. A formação universitária como senha de acesso à competência específica

Para além dos argumentos associados ao preparo ético e cultural dos agentes do campo, a defesa da formação educacional superior, como aspecto fundamental do processo de profissionalização, também foi relacionada, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, à necessidade de dotar os jornalistas de uma competência técnica específica na produção da notícia. Essa competência especializada – *expertise* técnica - permitiria certa racionalização das práticas jornalísticas, tendo como base uma epistemologia fundamentada em conceitos como a objetividade, imparcialidade e neutralidade, que se tornariam, a partir dos anos 50, orientações valorativas indispensáveis aos padrões de profissionalismo. Dito de outra forma, a profissionalização do jornalista através do ensino, em certa medida, associou-se à necessidade de aquisição da competência técnica desejável, segundo os princípios do projeto modernizador da imprensa consolidados, sobretudo, na segunda metade do século XX em grandes periódicos brasileiros.

Período que passou à história como a modernização mais emblemática do fazer jornalístico, os anos 50 foram marcados por amplas reformas editoriais, redacionais, gráficas e empresariais, implantadas notadamente nos jornais diários do Rio de Janeiro. No entanto, mais do que indicarem rupturas, essas reformas representaram a consolidação de transformações que foram desenhadas lentamente no campo jornalístico desde o início do século XX, como parte da configuração de um modelo de imprensa comercial e informativa. Como observa Ribeiro (2000), o reconhecimento do imaginário de uma imprensa objetiva e imparcial encontrou o contexto propício para sua amplificação nos anos 50, criando condições para a emergência de uma comunidade discursiva unida em torno desses valores. Encontrou, no mesmo sentido, o terreno favorável para a normatização das práticas jornalísticas segundo um saber técnico¹⁷ - inspirado em larga medida no modelo norte-americano de jornalismo.

Com as reformas dos anos 50, o jornalismo buscou tomar forma e estatuto de uma comunidade discursiva própria, com autonomia, ao menos aparente, dos campos político e

¹⁷ Foi nesse período, por exemplo, que a objetividade ganhou forma de técnica e o *lead* – símbolo máximo do jornalismo moderno - passou a ser a fórmula hegemônica de abertura dos textos informativos. “As técnicas americanas impuseram ao jornalismo noticioso um conjunto de restrições formais que diziam respeito tanto à linguagem quanto à estruturação do texto.” (RIBEIRO, 2000, p.18).

literário, assinalando a passagem definitiva para o jornalismo informativo. Isso significou o investimento na construção de um lugar institucional pensado como neutro e independente e na produção da legitimidade desse lugar, bem como do jornalista profissional que fala a partir dele (RIBEIRO, 2000).

É possível observar que à medida que o jornalismo marcava sua distinção em relação aos campos literário e político, aproximava-se mais das características de uma linguagem técnico-científica, orientada por uma impessoalidade objetiva e fundamentada por um saber especializado que se converte em autoridade em relação à semantização do real. A prática aprendida na universidade conferiria, nesse sentido, um capital simbólico, um princípio de legitimidade aos atores do campo pois, como observa Barbosa (2007b, p. 12), construir um discurso neutro e que espelha o mundo era também dotar esse discurso de uma aura de cientificidade. “Nada melhor, portanto, para validar a prática do que torná-la científica, portadora de um saber próprio, que só poderia ser aprendido nos bancos da universidade”.

Considerado por seus defensores o lócus privilegiado do aprendizado deste saber especializado, o ensino superior de jornalismo ajudaria a fortalecer entre os jornalistas um sentido de categoria profissional, associado à posse de identidade reconhecida e fundamentada segundo princípio de divisão, de diferenciação de outros grupos sociais, como dos literatos e dos políticos. Não obstante, a escola poderia desempenhar papel significativo na constituição do perfil do “jornalista moderno”, segundo as exigências apresentadas pelas empresas num cenário de maior racionalização das práticas jornalísticas e adoção de modernas técnicas de redação e estruturação dos textos. Não por acaso, disciplinas de caráter técnico e instrumental ganharão progressiva importância na grade curricular dos cursos de jornalismo, como observaremos no próximo capítulo. A ideia é de que se a profissão exige cultura superior, também exige o conhecimento dos respectivos instrumentos e técnicas jornalísticas. A escola, nesse sentido, seria lugar de desenvolvimento desse treino especializado, “adestrando” o aluno para alcançar posições no mercado de trabalho (RIZZINI, 1953).

Há que se ressaltar que, em nível mais amplo, os anos 50 representaram a fase mais aguda de industrialização do País. Este processo trouxe reflexos significativos na orientação do ensino universitário brasileiro, sobretudo a partir dos anos 60, com o incentivo para o desenvolvimento de saberes técnicos e novas habilitações. Havia a preocupação de formar mão-de-obra técnica qualificada para atender às demandas das grandes empresas. A ênfase dada às disciplinas técnicas nos cursos, a prioridade pelo

ensino profissional, revelaria a presença de uma ideologia da modernização e do desenvolvimento, que visava o aperfeiçoamento do sistema industrial, em franca expansão no País. Esta orientação teria reflexos na própria configuração dos cursos de jornalismo (LINS DA SILVA, 1979)¹⁸.

1.2. O efeito de “fechamento” produzido por uma credencial acadêmica

Como pano de fundo do processo de profissionalização respaldado por uma credencial acadêmica, é possível observar no jornalismo movimento pelo monopólio do exercício profissional - característica que pode ser encontrada historicamente em diferentes ocupações que buscaram a afirmação de um lugar próprio, dono de saber específico, fundamentado pela educação de nível universitário¹⁹.

A ideia central que acompanha esse processo de monopolização é de que apenas um corpo de especialistas – dotado de saber especializado na produção da notícia - deve ser socialmente reconhecido como detentor exclusivo da competência necessária para as funções jornalísticas. Assim, como observa Bourdieu (1996a, p. 28), por meio do exercício de uma competência técnica se exerce uma competência social, a do locutor legítimo, autorizado a falar e com autoridade - pessoa reconhecida como habilitada e hábil para produzir uma classe particular de discurso.

A questão da profissionalização, de fato, pode ser entendida como processo que nomeia, classifica uma ocupação desenvolvida no mundo do trabalho como profissão, mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicas. Mas para além do conteúdo dos conhecimentos propriamente ditos, o título acadêmico exerce efeito significativo nas estratégias de fechamento, de delimitação de fronteiras profissionais. Isso porque o reconhecimento de determinado grupo de especialistas como monopolizador de um saber implica na exclusão dos demais grupos, que são transformados

¹⁸ - Na visão de Marques de Melo, embora as empresas jornalísticas estivessem se adequando aos modernos padrões do capitalismo industrial, a oficialização do ensino superior em jornalismo e sua posterior solidificação ocorreria menos por reflexo dessas necessidades empresariais e mais por pressão de um grupo de burocratas, de jornalistas agregados às repartições federais, que buscavam equiparar os redatores oficiais aos funcionários de nível universitário no interior do serviço público. “A função dos cursos de jornalismo, em seus primeiros momentos, foi assim a de abrir caminho para novos contingentes do aparelho burocrático do Estado e eventualmente para suprir as necessidades ocupacionais de um empresariado em sua maioria renitente e conservador.” (MELO, 1979, p. 34).

¹⁹ - Uma das preocupações centrais da chamada “sociologia das profissões” foi analisar o peso essencial que o diploma assume para estabelecer reservas de mercado de trabalho – o controle de prestação de determinado serviço nas mãos de um grupo seletivo (PETRARCA, 2007). Nesse sentido, o diploma, para além de ser observado como mecanismo de distinção social na luta por status, é tido como mecanismo de separação entre grupos profissionais e outros grupos sociais.

em “leigos”, destituídos de capital simbólico (BOURDIEU, 2005), de autoridade para o exercício da atividade e, portanto, destituídos também do acesso a posições ocupacionais e oportunidades de natureza econômica associados a elas. Weber (2004, p. 231) já havia observado que o clamor por diplomas universitários e atestados de formação em todas as áreas, independente do conteúdo do conhecimento que possam atestar, revelam pretensões de restrição, de monopolização do acesso, por grupos específicos, a posições social e economicamente vantajosas na divisão social do trabalho. A causa disso, na avaliação do teórico, não era “uma repentina ‘sede de sabedoria’, mas sim a vontade de limitar a oferta de cargos e de monopolizá-los em favor dos possuidores do atestado de formação”. De fato, como observa Diniz, o “fechamento” com base em credenciais acadêmicas foi incluído como recurso estratégico em vários projetos profissionais, tendo em vista a monopolização de posições privilegiadas no mercado de trabalho e de *status* na hierarquia ocupacional (2001, p.130 e 171).

No âmbito dessa discussão, observamos como o discurso sobre a necessidade da profissionalização e da formação específica no campo jornalístico, em última instância, também se relacionou à tentativa de construção da autoridade e do reconhecimento dos jornalistas enquanto sujeito detentor de saber próprio, sancionado via sistema escolar, sendo acionado como recurso estratégico de monopolização de mercado. Ou seja, a entrada do jornalismo no quadro das profissões acadêmicas se constituiu como tentativa de investimento na competência/autoridade do jornalista diplomado, em contraposição aos demais, destituídos de capital específico.

A ideia é de que nem todos podem ser jornalistas profissionais, tampouco podem ter acesso às oportunidades econômicas associadas a essa posição, mas somente aqueles que detêm o saber formalizado e reconhecido, certificado pela credencial acadêmica. Parafraseando Foucault (2007a), poderíamos afirmar que esse procedimento de controle significa, em última instância, que ninguém está autorizado a entrar na ordem do discurso jornalístico sem satisfazer a certas exigências e requisitos, se não for qualificado a fazê-lo. Como veremos mais adiante, o direito de entrada no campo, no Brasil, passaria a ser representado pelo diploma de bacharel em jornalismo, com a instituição do decreto lei 972, de 17 de outubro de 1969. O efeito de fechamento produzido por esse decreto, que instituiu o monopólio profissional via credencialismo acadêmico, é expresso de forma representativa no editorial assinado pela diretoria do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo:

Cuidar para que a profissão seja exercida por profissionais qualificados de acordo com o decreto-lei 972 é uma tarefa de todos os jornalistas. Assim como o jornalista não exerce funções de agrônomo, arquiteto ou farmacêutico, ele não deve admitir que outras pessoas, de outras profissões, sem a necessária qualificação, ocupem seu lugar. É seu direito e dever cuidar para que o mercado de trabalho do jornalista seja disputado por jornalistas. (UNIDADE, 1977, n. 18, p. 3).

1.3. O papel do Estado na regulamentação da atividade e as primeiras iniciativas de criação de escolas de jornalismo

Na luta de classificações em torno da concepção do que é ser jornalista, o Estado, como detentor do monopólio da nomeação oficial, isto é, da produção de classificações não apenas legítimas como legais (BOURDIEU, 2005), desempenhou no Brasil papel fundamental no sentido de regulamentar a atividade jornalística e definir as fronteiras de uma prática profissional vinculada à formação específica. De fato, se as credenciais educacionais parecem ser a base que legitima as pretensões de “fechamento” das fronteiras de determinados grupos profissionais, o sucesso do projeto profissionalizante seria problemático sem a conquista do suporte do Estado e de seu poder de estabelecer essas fronteiras em bases legais, oferecendo legislação protetora a certos privilégios corporativos (DINIZ, 2001, p. 31)²⁰. Assim, as ocupações precisaram buscar o apoio do Estado para conseguir lugar privilegiado e seguro no mercado.

No jornalismo, o projeto de regulamentação da atividade encontrou acolhida em um governo forte e centralizado, de feições corporativistas. São de Getúlio Vargas, durante o período do Estado Novo (1937-1945)²¹, as primeiras ações direcionadas à regulamentação do trabalho de jornalistas profissionais e de instituição de escolas de jornalismo, atendendo a uma reivindicação de setores da imprensa.

²⁰ Diniz (2001) observa que a intervenção reguladora do Estado tem tido, historicamente no Brasil, papel preponderante na constituição dos monopólios profissionais. Assim, o conceito de autonomia não poderia ser utilizado como característica definidora do percurso das profissões na sociedade brasileira, onde o Estado substituiu as associações na instituição de mecanismos de controle das práticas profissionais. Estudos sobre a história das profissões nos países da Europa continental também têm mostrado, segundo a autora, que o Estado ali sempre esteve direta ou indiretamente envolvido com a organização das profissões e suas regulamentações. A exceção fica por conta do modelo anglo-americano, que comportou o mínimo de regulação estatal no desenvolvimento das profissões.

²¹ Foi também durante o Estado Novo que o governo reconheceu a existência legal da profissão de economista e regulamentou o ensino superior na área. Igualmente neste período, o projeto profissional dos engenheiros encontrou acolhida. Para Diniz (2001, p. 62), esse Estado autoritário e centralizador e seu projeto corporativista era “inclinado à regulação da atividade profissional como um componente da reorganização da sociedade”. Petrarca (2007, p. 117 e 122) observa que o corporativismo característico do Estado Novo “legitimou as competências especializadas delegando funções públicas a membros de profissões específicas”. Incentivados pelo próprio governo, os atores membros de profissões específicas colocavam-se na condição de responsáveis pela construção e organização do país, com pretensões de exercer um papel civilizador. “Os representantes de profissões específicas aos poucos inseriram-se na construção orgânica da sociedade e do poder”, ressalta a autora.

De certa forma, as ações do governo Vargas alimentaram relação ambígua com os interesses de atores do campo jornalístico. Por um lado, esse período ditatorial ficou conhecido como momento histórico de forte repressão e censura à imprensa²² - marcado, inclusive, pelo fechamento de periódicos e prisão de jornalistas (SODRÉ, 1977). Por outro, foi justamente durante o Estado Novo que entidades representativas, como a ABI²³ e sindicatos, conseguiram arregimentar o apoio do governo para determinadas demandas em torno da regulamentação da atividade.

Em novembro de 1938, Vargas assinou a primeira lei regulamentadora do trabalho dos jornalistas profissionais. O decreto-lei n. 910 dispôs sobre as condições do trabalho em empresas jornalísticas, oficializou a jornada de cinco horas e tornou obrigatório o registro de jornalistas profissionais no Ministério do Trabalho. Dispôs ainda sobre a criação das escolas de jornalismo, destinadas à formação dos profissionais de imprensa, instituindo a exigência do diploma para o exercício da profissão. A exigência da credencial acadêmica, no entanto, enfrentou forte resistência patronal e não se efetivou neste momento. Se a formação superior específica na área de jornalismo recebeu aceitação positiva de parte do empresariado, a instituição da exigência legal do diploma, ao contrário, encontrou forte resistência: grupos empresariais receberam esta iniciativa como ameaça à sua faculdade de selecionar livremente seus funcionários (SEGISMUNDO, 1995).

Em 1943, o governo Vargas instituiu o curso de jornalismo no sistema de ensino superior público, por meio do decreto 5.480. Desta vez, o governo não mencionou a obrigatoriedade do diploma para o exercício da atividade, esvaziando a resistência apresentada pelos setores patronais em relação ao decreto anterior. O texto dispôs sobre a criação do curso de jornalismo vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia da antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O curso deveria ser ministrado pela faculdade com a cooperação da ABI e dos sindicatos representativos das categorias de empregados e de empregadores das empresas jornalísticas. A legislação, entretanto, ainda carecia de regulamentação por parte do

²² Em março de 1940, por exemplo, a redação do jornal *O Estado de S. Paulo* foi ocupada pela polícia militar. Depois desta ação, o jornal foi subordinado ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão governamental coercitivo da liberdade de imprensa durante o Estado Novo (SODRÉ, 1977, p. 439).

²³ Sodré observa que foi durante o Estado Novo que a ABI conseguiu constituir valioso patrimônio material, tornando-se entidade poderosa. “Foi Getúlio Vargas quem mandou entregar à casa dos jornalistas os primeiros milhões de cruzeiros, quatro para edificação da sede da Esplanada do Castelo; ali esteve, em 1931, quando foi proclamado presidente de honra da ABI (...)” (SODRÉ, 1977, p. 354).

Ministério da Educação, o que só ocorreu em 1946, com a edição do decreto 22.245, que instituiu as condições legais para o funcionamento das escolas de jornalismo no Brasil²⁴.

Regulamentado o ensino superior de jornalismo, foi no âmbito da iniciativa privada que ocorreu a primeira experiência concreta de criação de um curso desta natureza oferecido por uma instituição de ensino²⁵. Em 1947, a Fundação Casper Líbero, a partir de convênio firmado com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento -, abriu as portas para sua primeira turma. O curso, autorizado pelo decreto 23.087, de 19 de maio de 1947, nasceu agregado ao grupo multimídia capitaneado pelo jornal A Gazeta, mas também integrado pela Gazeta Esportiva e Rádio Gazeta. Atendeu aos planos do empresário Casper Líbero, que deixou registrado em testamento, em 1943, pouco antes de sua morte, seu desejo de criação de uma escola de jornalismo (MELO, 1994).

Em 1948, o curso de jornalismo da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, previsto pelo decreto 5.480, do governo Vargas, entrou em funcionamento, sendo o primeiro oferecido por uma instituição educacional pública no País. No ano seguinte, foi a vez da Universidade da Bahia, em Salvador. Somente na segunda metade da década de 60, o Estado de São Paulo teria um curso de jornalismo sob responsabilidade de uma universidade pública - a Escola de Comunicações Culturais da Universidade de São Paulo, atual Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP), criada em 1966.

Neste período inicial de criação das escolas de nível superior de jornalismo, entre o final da década de 40 e o início dos anos 50, os cursos foram subordinados às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Devido a essa configuração, segundo Ribeiro (2000), muitos se queixavam da falta de autonomia na organização dos programas e conteúdos das disciplinas. Em 1958, o Conselho Nacional de Educação concordou com a autonomia didática do curso e indicou a necessidade de modificação da legislação vigente. No mesmo

²⁴ Enquanto a formação específica de nível superior ainda não era realidade em instituições de ensino, são observadas em São Paulo iniciativas de criação de “cursos livres” de jornalismo. Em uma iniciativa considerada pioneira por parte da historiografia, o jornalista Camilo Castello Branco organizou, em 1943, série de palestras e conferências na sede da Associação dos Profissionais de Imprensa de São Paulo, posteriormente publicada em livro (1945), com resumo de matérias direcionadas à preparação de profissionais de imprensa. Este curso livre, entretanto, que tinha a proposta de ser uma espécie de ensino à distância, enfrentou fortes críticas de empresários da comunicação e não foi bem recebido pelo sindicato dos jornalistas (MELO, 1994).

²⁵ Antes disso, em 1935, Anísio Teixeira havia criado a Universidade do Distrito Federal e delegado ao jornalista Costa Rego, editor do jornal Correio da Manhã, a responsabilidade de organizar um curso de jornalismo, que valorizasse a formação humanística do profissional e a preparação de “homens cultos”. Porém, o ensino de jornalismo ainda não estava regulamentado e, com o golpe de Estado, Getúlio Vargas extinguiu esta universidade, que durou apenas até 1939 (FURTADO, 2007).

ano, o decreto-lei 43.839, de 6 de junho, tornou autônomo o curso de jornalismo dentro das universidades.

Dois anos após o decreto, existiam nove cursos de jornalismo no Brasil, sendo três de instituições públicas e seis de particulares: Faculdade Cásper Líbero/PUC (São Paulo, 1947), Universidade do Brasil (Rio de Janeiro, 1948), Universidade da Bahia (Salvador, 1949), PUC (Rio de Janeiro, 1951), PUC (Porto Alegre, 1951), Universidade Federal do Paraná (Curitiba, 1955), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos (1957), Universidade Católica de Pelotas (1958) e Faculdade São Tomas de Aquino (Uberaba, 1960). Nem todos os cursos, porém, conseguiram garantir sua sobrevivência neste momento inicial. O fato de o mercado jornalístico concentrar-se no eixo Rio-São Paulo, ao que tudo indica, dificultou a absorção de jornalistas “práticos” e de prestígio para compor as cadeiras de ensino (RIBEIRO, 2000).

Se até o final dos anos 50, o diploma não estava vinculado a uma exigência legal para o exercício da profissão, possibilitando certa negociação sobre os requisitos para atuação profissional na própria relação entre empresa e trabalhador, o cenário seria alterado nos anos seguintes. Em 1961, o governo Jânio Quadros editou o decreto n. 51.218, regulamentando a lei de 1938, que criava as escolas de jornalismo e exigia o diploma específico. Com esta medida, o Estado delimitou requerimentos de formação, condicionando o exercício da atividade à posse do diploma ou de habilitação expedida pela universidade, a exemplo de profissões tradicionais como medicina e advocacia. A medida do governo não prejudicaria aqueles que estivessem filiados aos sindicatos ou à ABI ou aqueles que exercessem a profissão há mais de dois anos e fossem profissionais registrados em alguma empresa jornalística. O decreto, entretanto, não chegou a ser efetivado, novamente em função da resistência e do lobby do empresariado. Foi revogado em janeiro de 1962 pelo presidente João Goulart.

Diante do impasse, segundo Ribeiro (2000), o governo criou comissão para rever a legislação e propor novas normas para reconhecimento da habilitação profissional. Sob instrução dos Ministérios do Trabalho e Previdência Social, esta comissão especial começou a se reunir em janeiro de 1962. Foi formada por Pompeu de Souza, como representante do ministério de Franco Montoro, Fernando Segismundo, representando a ABI, Antônio Ibrahim Haddad, do Sindicato dos Proprietários de Jornais e Revistas da Guanabara, e Carlos Alberto da Costa Pinto, representante da Federação Nacional dos Jornalistas Profissionais. O resultado dessa mobilização materializou-se no decreto n. 1.177, de 12 de junho de 1962, que reconheceu dois tipos de profissionais de jornalismo:

os diplomados e os não diplomados. O texto “reconhecia a formação autodidata do jornalista com estágio em alguma empresa e levava em conta a situação da empresa do interior, onde normalmente não havia escolas ou cursos de jornalismo” (RIBEIRO, 2000, p.241).

Em 1969, o governo mexeria novamente nas peças desse complexo jogo envolvendo a regulamentação profissional. O decreto-lei 972, de 17 de outubro, editado pela Junta Militar que então governava o país, estabeleceu o diploma como condição para se obter o registro profissional e exercer a atividade, reservando posições no mundo do trabalho aos diplomados pelas escolas de jornalismo. Isto é, com esta medida, o sistema de ensino passou a ser o único meio de acesso legal no mercado de trabalho jornalístico²⁶.

A despeito das críticas atribuídas ao contexto autoritário deste processo, que apontam a institucionalização do diploma como ação operada de “cima para baixo”, é razoável admitir que esse decreto do Estado atendeu, como observamos ao longo do texto, a uma reivindicação antiga de parte dos atores da imprensa, notadamente de entidades representativas, como ABI²⁷ e sindicatos. Não por acaso, o Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo recebeu a regulamentação como uma “vitória”, “uma conquista duramente alcançada pelos jornalistas” (UNIDADE, abril de 1976 e agosto/setembro de 1981)²⁸.

1.4. Polêmicas em torno da legitimidade do jornalista diplomado

Em sua análise sobre o campo literário, Bourdieu (1996b, p. 254) observa que historicamente cada agente, segundo sua posição neste espaço social, visa impor os limites e a definição das condições de vinculação verdadeira ao campo - ou dos títulos que dão direito à condição de escritor e artista - mais favoráveis a seus interesses. Ressalta que o campo literário é universalmente o lugar de uma luta pela definição do escritor e, nesse

²⁶ Segundo Valverde (2006), muitos países da América Latina e Europa (entre eles, Argentina, Chile, Paraguai, Alemanha, Espanha, França, Portugal e Suíça) não exigem o diploma específico para atuação profissional, embora o mercado tenda a observar mão-de-obra com formação universitária nos cursos de jornalismo. Nos EUA, a situação é semelhante, conforme pontua o autor: apesar da não exigência do diploma, a formação profissional ocorre fundamentalmente nas escolas de jornalismo. Na América Latina, segundo Valverde, países como Colômbia, Equador e Honduras seguiram o exemplo brasileiro ao condicionar o exercício profissional à exigência do diploma.

²⁷ Nuzzi (1997) destaca que a ABI transformou a reivindicação dos cursos superiores de jornalismo em tema permanente de seu programa de ação e tentou despertar, ao longo do século XX, o interesse das autoridades federais em favor deste projeto.

²⁸ Nas palavras do sindicato: embora “tenha deixado ainda numerosos pontos obscuros e polêmicos” e ter sido sacramentada sem a participação mais atuante e decisiva de entidades representativas, a regulamentação fundamentada pelo decreto 972 “não surgiu sem ter sido precedida de muitas lutas, que começaram com o sindicato, em 1937” (UNIDADE, abril de 1976, n. 9, p. 13).

sentido, uma das apostas centrais das rivalidades literárias é o monopólio do poder de dizer com autoridade quem está autorizado a dizer-se escritor (poder de consagração de produtos e produtores).

Condição semelhante parece ocorrer em relação ao jornalismo, quando observamos que o poder de definição do direito de entrada na atividade tem sido objeto de amplos debates e polêmicas em torno da autoridade para dizer quem está autorizado a dizer-se jornalista, isto é, para determinar os critérios de pertencimento à profissão.

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com a criação das faculdades de jornalismo e o conseqüente surgimento da figura social do “jornalista diplomado”, o tema da formação específica tornou-se o epicentro destas disputas, polarizando posições e interpelando os atores a problematizar sua identidade profissional. Os conflitos em torno da regulamentação do jornalismo a partir da exigência do diploma são reveladores não apenas de um confronto pelo monopólio de certos serviços, mas também de uma disputa para definir os critérios legítimos para a entrada e exercício do jornalismo (PETRARCA, 2007).

Por um lado, como observamos ao longo do texto, o diploma ganha significação positiva e emerge como espécie de atestado de autenticidade do jornalista profissional. Estabelece-se diferenciação nas formas de ingresso na profissão, organizada em torno da concepção de “jornalistas diplomados”, com formação superior específica, e “pseudo-jornalistas” ou amadores e empíricos, que não transitaram pelo caminho da formação universitária²⁹. Por outro lado, a instituição do diploma como condição de entrada no jornalismo suscitou resistências, que expressam, no limite, ausência de identificação de parte do grupo com a concepção do jornalista diplomado e com o valor social dessa credencial, instituída através de regulamentação do Estado. Nesse sentido, dois argumentos têm sido mobilizados de forma recorrente em contextos públicos de afirmação da identidade jornalística para se contrapor à legitimidade da figura social do jornalista construído por meio da formação acadêmica, ou, mais especificamente, à exclusividade do direito de entrada no jornalismo a partir do título acadêmico: a defesa do talento e/ou da formação prática nas redações enquanto requisitos determinantes da competência jornalística, isto é, de legitimação do “verdadeiro” saber profissional. Em outras palavras, a concepção de competência construída pelo viés do estudo universitário permaneceu em

²⁹ Na visão do jornalista Carlos Nascimento: “A regulamentação da profissão custou anos de lutas e sacrifícios às gerações anteriores de jornalistas. Cabe a nós, agora, continuar lutando para que ela seja cada vez mais reconhecida, respeitada e restrita aos *verdadeiros jornalistas*” (UNIDADE, 1985, n. 86, p.6, grifo nosso).

disputa com outras visões, como aquela associada à ideia de uma competência inata ou baseada na experiência prática, revelando diferentes sentidos sobre o modo de aquisição de um saber para o exercício do jornalismo. Quer seja em defesa da figura do jornalista diplomado ou de visões que rivalizam com este critério de definição de fronteiras, o adjetivo “verdadeiro”, simbolicamente poderoso como qualquer reivindicação do universal, é acionado, em algumas situações e contextos, junto a estes argumentos, revelando uma percepção essencialista da identidade jornalística, ou seja, a crença na existência de atributos identitários considerados autênticos.

O sentido vocacional, relacionado à ideia de talento tem sido, historicamente, recorrente nas declarações identitárias sobre o fazer jornalístico. Tudo se passa como se o autêntico jornalista tivesse, desde sempre, à parte de outros, “a reportagem correndo nas veias”. Ou seja, os atributos do jornalista estariam inscritos na própria natureza do ator, conferindo-lhe uma espécie de disposição inata para a prática da atividade. Aqui, é a referência discursiva ao talento (algo próximo de um atributo natural, inerente, biológico) que faz apelo a uma qualidade essencial e oferece um princípio de distinção para aferir a competência do jornalista³⁰. Representativos, nesse sentido, são os depoimentos de Mino Carta e Millôr Fernandes³¹, ao argumentar sobre sua posição contrária à exigência do diploma em jornalismo:

Jornalismo não é ciência, na melhor das hipóteses pode ser arte. Depende do talento inato de quem o pratica, da qualidade das suas leituras (...). Cultura adquirida em algum curso universitário não faz mal a ninguém, pelo contrário, bem como a adquirida por conta própria. Cláudio Abramo, um dos melhores jornalistas brasileiros, se não o melhor, era autodidata em tudo e por tudo. Nem curso primário tinha. Tudo o que sabia, e era bastante, aprendera sozinho. Jovens com talento para a escrita se tornam jornalistas num piscar de olhos na labuta das redações. (CARTA, 2001).

³⁰ Há que se ressaltar que se a ideologia do dom revela uma concepção essencialista da identidade jornalística, também o sentido de um jornalista “verdadeiro”, construído em alguns argumentos favoráveis à formação universitária específica, isto é, em torno do profissional diplomado, seguem caminho semelhante. Em ambos os casos, recorre-se à ideia de que existe um modelo de jornalista autêntico. No primeiro caso, esta afirmação essencialista é construída com base na concepção de um talento presente na própria natureza do ator. No segundo caso, é formulada com base na ideia de legitimidade profissional conquistada por meio da formação acadêmica. Woodward (2009, p. 37) chama atenção para o fato de que, com frequência, a identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence ou não a um determinado grupo. O essencialismo pode assumir diferentes formas e pressupõe a crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira. “O essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção unificada de identidade”.

³¹ O primeiro disponível em artigo reproduzido no *Observatório da Imprensa*. Diploma em Xeque. Edição n. 146, de 7 de novembro de 2001. O segundo, em entrevista ao jornal *Unidade*, edição de maio/junho de 1985, n. 75, p.13-14.

Que se exija curriculum de um cara que vai pilotar um Boeing. Mas exigir do jornalista um curriculum formal é o mesmo que, amanhã, afirmarem que você não tem curriculum para ser romancista, poeta. (FERNANDES, 1985, p.13).

Imagem semelhante é construída por Júlio César Mesquita, do jornal *O Estado de S. Paulo*, e o jornalista Bernardo Kucinski³², professor aposentado da ECA-USP:

Acho que jornalista é talento, ele nasce com aquilo e não precisa ir para a escola aprender o que é notícia. Aquilo está no sangue, é um dom. Jornalismo é uma arte, assim como a do escritor é escrever livro. (MESQUITA apud RIBEIRO, 2001, p.201).

Volto ao meu ponto de partida, do jornalismo como paixão. É uma paixão que pode ser vivida de vários modos, o sofrido, o lúdico, o prazeroso. Fora ou dentro das redações. Mas é sempre uma relação intensa, uma entrega total. E passa sempre pelo manejo criativo e respeitoso da língua. A língua é o nosso registro do mundo e nosso elo com os leitores. Não é algo que se aprende na escola (...). Não vem no diploma de jornalismo. Está no DNA. Nasce com a gente. É parte do talento para o jornalismo. (KUCINSKI, 2007).

No depoimento acima, é interessante notar como Kucinski relaciona o “manejo criativo e respeitoso da língua” à posse de “aptidões naturais” que não se aprende na escola. Tudo se passa como se o domínio das práticas lingüísticas consideradas legítimas não fosse, em larga medida, produto do sistema de ensino e educação familiar (transmissão doméstica do capital cultural) - (BOURDIEU, 1996a). O trecho da fala de Kucinski revela a força do sentido que atravessa a chamada “ideologia do dom”, como negação das condições sociais de produção das disposições cultivadas (BOURDIEU, 2008) para determinadas práticas - ideologia esta que confere à ideia de competência para a escrita, por exemplo, um caráter naturalizado. A despeito das críticas que possam ser lançadas a essa construção de sentido sobre o talento inato para a prática jornalística, é interessante notar como atores do campo constituem outras formas de identificação, maneiras distintas de estabelecer vínculos de pertencimento com o jornalismo, que não são atravessadas pela concepção do profissional forjada a partir do diploma.

Talvez o portador histórico da forma típico-ideal dessa concepção do jornalista dotado de talento nato seja o escritor literário - que no início do século passado, no Brasil,

³² Em artigo publicado pela Agência Carta Maior em 19 de junho de 2007, reproduzido pelo site Observatório do Direito à Comunicação. Disponível em: http://www.direitoacomunicacao.org.br/novo/content.php?option=com_content&task=view&id=682

foi um agente fortemente presente nos quadros das redações. Embora durante o processo de profissionalização do jornalista no século XX, tenha existido todo um esforço de constituição de um lugar de fala autônomo do campo literário, fundamental para a legitimidade da própria profissão (BARBOSA, 2007b), esse parentesco entre jornalismo e literatura continua a ganhar ressonância, ou seja, o jornalismo continua sendo, em representações correntes, uma espécie de arte com estreita vinculação ao campo literário. Nesse sentido, a representação carismática do escritor como “criador” e a “ideologia do dom”, “que parece impor-se muito particularmente no caso de personagens de exceção” (BOURDIEU, 1996b), indica estar presente, em certa medida, em alguns sentidos construídos sobre a competência para a prática jornalística.

Outra ideia que ganhou amplificação como contraponto à exigência do diploma é a de que a formação profissional legítima ocorre na prática, na tarimba das redações. Neste tipo de argumento, a ênfase sobre a competência recai no processo de aprendizagem no contexto diário de produção de um jornal, como se o verdadeiro *savoir-faire* fosse, de fato, construído pelos anos vividos nas redações (treinamento *on the job*). Aqui, a experiência adquirida na prática e pela prática, fora da instituição escolar, é que cumpre funções sociais de legitimação do jornalista. Nesse sentido, o prestígio ou *status* profissional é condicionado aos anos de experiência acumulados na atividade, notadamente nos veículos da grande mídia. Ou seja, em sua relação com a prática profissional, para parte dos jornalistas, o conteúdo efetivo da educação oferecida pelos cursos de comunicação/jornalismo é considerado, em larga medida, irrelevante e os diplomas específicos não constituem expressão confiável de uma qualificação que confere crédito (no sentido de crença e de confiança concedida antecipadamente) para se ocupar lugar de fala no jornalismo.

Além dessas concepções conflitantes sobre o lugar de aquisição da competência jornalística, a instituição do diploma como forma de certificação do jornalista profissional encontrou outro argumento de resistência: a distribuição desigual das oportunidades de acesso às credenciais acadêmicas. No Brasil, a forte concentração social das oportunidades de educação superior nos estratos das classes médias e altas criou historicamente um contingente de excluídos, desprovidos de acesso ao ensino universitário. Nesse contexto, são as classes sociais que se privilegiam das oportunidades de acesso à educação superior que ganham condições para dinamizar essa vantagem no plano econômico, social e cultural (FERNANDES, 1979, p.139). No âmbito dessas discussões, a exigência do diploma foi vista, por alguns, como processo de elitização da prática jornalística, que

impôs condições excessivamente restritivas ao exercício da atividade, uma vez que apenas aqueles que têm acesso às oportunidades educacionais poderiam participar da ordem competitiva³³.

Com a Reforma Universitária de 1968, o governo de certa forma tentou dar vazão à demanda por acesso aos diplomas, estimulando expansão sem precedentes do sistema de ensino superior (DINIZ, 2001), o que provocou reflexos importantes no crescimento quantitativo das escolas de jornalismo. Entretanto, neste cenário de expansão da rede e do número de diplomados, tornou-se perceptível para inúmeras categorias profissionais, inclusive para os jornalistas, que o mercado de trabalho não conseguia absorver essa mão de obra expelida anualmente pelas instituições universitárias, ou seja, o diploma não seria necessariamente garantia de acesso a empregos³⁴.

De forma mais específica, e que nos interessa particularmente para as discussões do próximo capítulo, a instituição da formação superior em jornalismo abriu margem para outro tipo de polêmica, recorrente nas discussões sobre o ensino, associada ao modelo que deveria ser impresso aos cursos e ao tipo de conhecimento considerado necessário para a formação do jornalista. A ideia de que a profissão requer formação cultural ampla, mas que também exige conhecimentos específicos, vai se materializar nas reformas curriculares, gerando inclusive a problematização sobre o perfil dos professores de jornalismo. Seriam os profissionais de prestígio com ampla experiência no mercado jornalístico ou aqueles atores com sólida formação acadêmica, detentores de títulos, que deveriam compor as cadeiras de ensino? À medida que a questão da formação específica ganha importância nas discussões engendradas no interior do campo, a personagem social dos professores torna-se também um problema para o projeto profissionalizante.

³³ Esse tipo de argumento foi acionado em trecho da sentença proferida pela Juíza substituta da 16ª Vara Cível da Justiça Federal de São Paulo, Carla Rister, que suspendeu em 2001 a obrigatoriedade do diploma para a obtenção do registro profissional em todo o País: “(...) a estipulação de tal requisito, de cunho elitista, considerada a realidade social do país, vem a perpetrar ofensa aos princípios constitucionais mencionados, na medida em que se impede o acesso de profissionais talentosos à profissão, mas que, por um revés da vida, que todos nós bem conhecemos, não pôde ter acesso a um curso de nível superior, restringido-lhes a liberdade de manifestação do pensamento e da expressão intelectual”. Disponível em *Observatório da Imprensa*. Edição n. 146, de 7 de novembro de 2001, seção Diretório Acadêmico.

³⁴ Assim, o próprio governo tomou medidas para conter a expansão do sistema: a partir de 1974, o Ministério da Educação (MEC) implantou uma “política de priorização da qualidade de ensino em detrimento da quantidade” e ao longo da década de 80 tomou iniciativas para contenção da expansão da rede de ensino superior, reduzindo significativamente a autorização para a abertura de novos cursos (DINIZ, 2001, p. 67 e 68).

2. DO HOMEM CULTO AO PROFISSIONAL ESPECIALIZADO: DEBATES SOBRE CURRÍCULO E IDENTIDADE NO ENSINO DE JORNALISMO

Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual saber é considerado importante ou essencial para merecer fazer parte de um currículo? Estas são questões que atravessam o campo educacional, e de forma mais específica qualquer teoria do currículo³⁵, estando presentes também nos debates em torno da formação superior em comunicação/jornalismo.

Muito além da ênfase em conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem, os currículos podem ser concebidos como campo de disputa em torno da significação e da identidade, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Como resultado de um processo de seleção, ou seja, como construção social, ele coloca em cena as conexões entre saber e poder, que fazem com que determinada definição de currículo e não outra seja contemplada, que fazem com que determinado conhecimento e não outro seja considerado legítimo (SILVA, 2009b). Selecionar, classificar, privilegiar um tipo de conhecimento, de fato, é uma operação de poder que evidencia, em cada momento histórico, as posições assimétricas dos agentes, bem como a hierarquia dos problemas e disciplinas envolvidos em determinado processo educacional.

Ao lado do problema “o que deve ser ensinado?”, a discussão sobre currículo também traz à tona outra questão não menos importante associada ao percurso e a trajetória escolar³⁶: “o que eles ou elas (estudantes em formação) devem se tornar?” Afinal, um

³⁵ As teorias tradicionais do currículo, cujo pensamento começou a ser colocado em xeque no Brasil a partir dos anos 60, se preocuparam com a organização e desenvolvimento curricular, isto é, com questões técnicas de “como fazer o currículo”, centradas em conceitos pedagógicos de ensino, aprendizagem, planejamento, metodologia e avaliação. Já as teorias críticas e pós-críticas do currículo deslocaram a ênfase desses conceitos e permitiram ver o processo educacional sob nova perspectiva, provocando uma ruptura epistemológica, ou seja, a completa inversão dos fundamentos das teorias tradicionais. Para as teorias críticas, os currículos devem ser pensados a partir de conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social e capitalismo. Elas questionam os pressupostos dos presentes arranjos educacionais, tentando observar, por exemplo, como o currículo da escola está baseado na cultura dominante. Já as teorias pós-críticas, que nos orientam de forma particular nesta discussão, problematiza o texto curricular a partir das conexões entre saber, poder e identidade e, nesse sentido, o próprio conhecimento científico é tomado como discurso e colocado em suspeição, sendo radicalizados os questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimentos pela pedagogia crítica. Em linhas gerais, não se trata de saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, já que todo conhecimento é considerado uma forma de discurso, portanto socialmente construído. Trata-se, sim, de compreender o que conta como conhecimento legítimo, iluminar as disputas e conflitos envolvidos neste processo, as posições diferenciais de poder, isto é, as relações assimétricas dos agentes envolvidos na produção de significados tomados como verdadeiros. Os chamados Estudos Culturais, por exemplo, se aproximam desta ótica. Obviamente, destacamos aqui, grosso modo, alguns aspectos destas três correntes, sem considerar a infinidade de seus autores e tratamentos decorrentes de suas angulações específicas. A esse respeito ver Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

³⁶ Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim “curriculum”, que significa “pista de corrida” (SILVA, 2009b).

currículo busca precisamente influenciar e modificar as pessoas que vão segui-lo e, nesse sentido, destaca entre múltiplas possibilidades um perfil desejável, resultado das lutas pela definição de um modo de ser considerado ideal. Há, nesse sentido, estreita conexão entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades, ressaltando-se o papel da linguagem e do discurso neste processo (SILVA, 2009b).

Por que alguns conhecimentos e não outros são selecionados e ensinados nos cursos superiores de comunicação/jornalismo? Qual o tipo de jornalista desejável? Seria o homem ilustrado, dotado de ampla cultura geral e conhecimentos humanísticos? Seria o profissional dono de saber especializado no trato cotidiano da notícia ou o comunicador de múltiplas habilidades para o mundo do trabalho? O que deve ser ensinado e quais as fontes principais de conhecimento? Veremos que estas questões atravessaram os debates articulados, da década de 60 aos anos 80 no Brasil, em torno dos chamados currículos mínimos. A cada “modelo” de jornalista contemplado corresponderá um tipo de conhecimento considerado legítimo para a formação do profissional nos espaços universitários, com reflexos importantes na própria concepção do perfil docente desejável.

2.1. O jornalista de “ampla cultura geral” ou a ênfase humanística clássica na primeira fase do ensino de jornalismo

Lembro-me que li na primeira página de “A Gazeta”, faz uns dois anos, o anúncio de uma das aulas da “Escola Casper Líbero”. E si não me engano ela versava sobre o Labirinto de Dédalo ou sobre Cila e Caribdes... É estranho, também, que para algumas das cadeiras do Curso não tenham sido lembrados nomes de alguns dos nossos melhores profissionais, que com sua experiência e o seu conhecimento legítimo das coisas de jornal dariam excelentes professores (...) Quero que fique claro que não sou contra Escolas de Jornalismo, sou contra esses jornalistas que se apresentam com diplomas pensando que isto é o suficiente; muitos deles pouco ou quasi nada sabem o que é um clichê, qual o tipo das letras, etc. (Fernando Goes).

Publicada em setembro de 1950 no jornal laboratório *A Imprensa*, da Escola de Jornalismo Cásper Líbero, a fala do jornalista Fernando Goes, então secretário do *Jornal de Notícias*, em São Paulo, revela uma inquietação do entrevistado em relação a aspectos da orientação pedagógica do primeiro curso superior de jornalismo do Brasil. Ele fazia referência ao anúncio de uma aula cujo conteúdo lhe causou estranhamento por versar

sobre tema de cultura geral³⁷ que, como sugere o entrevistado, seria pouco representativo para a formação do jornalista.

Supõe-se a partir desta crítica que, para Goes, as lições da aula, vistas como excessivamente abstratas e distantes da realidade das redações, pouco serviriam como preparação do estudante para a vida profissional. Na seqüência, o depoimento também releva preocupação relacionada ao perfil dos professores do curso. Na visão de Goes, o jornalismo deveria ser ensinado por profissionais com trajetória de destaque no mercado, detentores de “conhecimento legítimo das coisas de jornal”. A partir desses comentários, é possível compreender que o autor reclamava por um modelo de formação superior em jornalismo que se aproximasse mais dos saberes do mundo do trabalho³⁸.

Em seus primeiros anos de funcionamento, o curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero, de fato, apresentava grade curricular que contemplava a formação clássica humanística (filosofia, literatura, história) e, com isso, acentuava mais o cultivo intelectual e moral do homem de imprensa do que propriamente a capacitação para o exercício profissional a partir do aprimoramento técnico. Boa parte das disciplinas estava voltada para a formação de um saber de caráter geral, isto é, de uma cultura de base³⁹, e não de especialistas. O ideal subjacente expresso nessa orientação é do generalismo culto, ou seja, de um tipo de educação preocupado em transmitir os gostos, as ideias gerais e as teorias propostas pelos grandes pensadores, moralistas e artistas do passado (FREIDSON, 1996), vinculados à chamada “alta cultura”.

O curso era subordinado pedagogicamente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da Universidade Católica de São Paulo, atendendo às normas legais em vigor para o funcionamento das escolas de nível superior de jornalismo⁴⁰. Em decorrência da própria estrutura curricular e da dependência pedagógica daquela unidade

³⁷ Ambas as referências citadas por Fernando Goes (Cilas e Caribdes e o Labirinto de Dédalos) dizem respeito à mitologia grega.

³⁸ O próprio autor da reportagem, adiantava nesse sentido: “diz-nos nosso entrevistado (Fernando Goes) que, na sua opinião, encontraria maior utilidade nelas (faculdades de jornalismo) si o ensino ali ministrado fosse mais objetivo e menos teórico” (A IMPRENSA, setembro de 1950, p. 12).

³⁹ Está claro que essa “cultura de base” também é definida dentro de um contexto de lutas pela classificação dos saberes considerados legítimos. Não por acaso, as teorias críticas do currículo chamaram atenção em seus estudos para o fato de os currículos das escolas estarem fundamentados em um arbitrário cultural dominante que, ao ser naturalizado, é tomado como cultura legítima.

⁴⁰ Era da Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a responsabilidade pedagógica pelo curso de jornalismo. Já a manutenção econômica e administrativa do curso era de responsabilidade da Fundação Cásper Líbero.

de ensino, a maioria dos docentes da Cásper Líbero não era homens de jornal, mas titulares de faculdades de Direito e de Filosofia, Ciências e Letras⁴¹.

Grade do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero no início da década de 50⁴²:

1.a série	2.a série	3.a série
Português e Literatura	Português e Literatura	Português e Literatura
Francês (facultativa)	Francês (facultativa)	Psicologia Social
Inglês (facultativa)	Inglês (facultativa)	Noções de Direito e Economia
Geografia Humana	Sociologia e Política	Publicidade, Organização e Administração de Jornal
História da Civilização	História do Brasil	Técnica de Jornalismo
Ética, História e Legislação da Imprensa	Técnica de Jornalismo	Radiodifusão
Técnica de Jornalismo	Filosofia Moral	
Filosofia Moral (Religião – curso Superior)		

O primeiro plano de curso da Cásper Líbero foi organizado por João Baptista de Souza Filho, jornalista e escritor, formado em filosofia pela Faculdade de São Bento. Um dos traços educacionais do curso seria a “subordinação da técnica à cultura”, orientação que expressa um princípio de hierarquização das disciplinas técnicas e de formação humanística – estas últimas ocupando lugar privilegiado na grade curricular. A fala do catedrático Van Acker, proferida durante a aula magna do curso, é reveladora deste princípio de organização:

Dirigida pelo intelecto culto e disciplinado de Souza Filho, a escola de jornalismo de A Gazeta – a primeira do gênero no Brasil – não se limitará a proporcionar adestramento técnico. Cuidará com especial carinho da educação cultural dos jornalistas. Não armará conflito entre técnica e cultura, porém vigilantemente as distinguirá e harmonizará, assinalando cada uma o competente lugar na hierarquia dos valores. Ao homem a técnica confere valor instrumental ou profissional, mas só a cultura lhe outorga valor final ou propriamente humano. Por isso, a técnica deve subordinar-se à cultura como o meio ao fim (...) Característico da nossa civilização mediterrânea e ocidental é conceber a cultura como humanismo aberto e supranacional, visando a perfeição e o progresso propriamente humano como fim em si e não apenas

⁴¹ Há que se ressaltar, porém, que a Faculdade Cásper Líbero conseguiu reunir já neste período fundador alguns jornalistas com trajetória no mercado de trabalho paulistano, conforme destacaremos adiante, no capítulo 5.

⁴² Publicada no jornal *A Imprensa*, em outubro de 1950, p. 9.

como puro meio de conseguir ideais reputados superiores. (...) Do edifício de A Gazeta, na gloriosa cidade de São Paulo, partirão os novos bandeirantes, destinados a transfigurar o jornal em universidade cultural das massas. E podemos vislumbrar o dia em que o próprio intelectual percorrendo a folha diária, já não sentirá o invencível desgosto pelo sensacionalismo irresponsável e ignorante, mas experimentará o respeito e a simpatia espontâneos, inspirados por tudo o que é culto e superiormente humano! (apud NUZZI, 1997, p. 35).

Considerando o texto de Van Acker, que profetiza o destino dos jornalistas diplomados por aquela escola de “transfigurar o jornal em universidade cultural das massas”, é possível observar que o curso encaixava-se dentro de um projeto de formação de uma “elite cultural esclarecida”, cuja tarefa seria “educar o povo”⁴³, contribuir na construção da política brasileira e delinear os rumos do País⁴⁴ - atendendo à própria concepção do papel da imprensa, desenhada anos antes pelo empresário Cásper Libero. Para ele, os veículos de comunicação desempenhavam tarefa fundamental na formação intelectual, moral e política da sociedade (HIME, 1997), e, nesse sentido, era preciso formar quadros para o jornalismo dotados de capital cultural considerado legítimo e adequado para essa investidura. Há, portanto, um esforço de posicionar os jornalistas na condição de uma elite esclarecida, capaz de participar da orientação da sociedade.

Em trecho notadamente inspirado por ideais iluministas, o editorial da edição de setembro de 1951 do jornal laboratorial do curso definia, de maneira sintomática, o que seria a tarefa da imprensa⁴⁵: “(...) é a ela, muito mais do que aos políticos, que cabe desempenhar essa importante função de *esclarecer os espíritos* para ‘um mundo melhor

⁴³ O discurso sobre a função educadora da imprensa ganha ressonância significativa nas páginas de *A Gazeta* ao longo das décadas de 30 e 40, ou seja, é uma concepção de jornalismo fortemente presente na plataforma editorial desenhada por Cásper Libero. O lema “informar e educar” é uma de suas bandeiras. A esse respeito ver Hime (1997): *A Hora e a Vez do Progresso – Cásper Libero e o Exercício do Jornalismo nas Páginas d’A Gazeta*.

⁴⁴ No meio jornalístico, a preocupação com a formação cultural de uma elite capaz de traçar os caminhos da nação não era exclusividade do empresário Cásper Libero. Essa orientação ganhava ressonância em outras vozes de expressão do momento. À título de exemplo, é significativo o trecho do discurso de Carlos Lacerda, paraninfo da turma de formandos da Cásper Libero em 1951: “O Brasil, tanto quanto as nações que dela mais necessitem, precisa de democracia, isto é, de um regime em que as elites governem e, para governar, comecem por existir verdadeiramente e reivindicar para si os postos de comando da sociedade. Neste sentido, ainda, a ascensão do jornalismo à dignidade universitária, e com isto quero dizer também a acentuação de suas responsabilidades na comunidade brasileira, representa um esforço de que não deveis esquecer-vos. Pois o nosso país precisa que existam as elites, isto é, os melhores em cada categoria, os mais capazes em cada setor de sua vida coletiva.” (A IMPRENSA, abril de 1951, p. 7).

⁴⁵ Essa associação do papel da imprensa à finalidade de esclarecer as massas é uma ideia difundida historicamente no jornalismo brasileiro. Na abertura do Primeiro Congresso da Imprensa do Estado de São Paulo, em 1933, por exemplo, afirmava-se que os jornalistas deveriam ser capacitados em cursos e escolas de jornalismo para o cumprimento de “sua missão de esclarecedor e orientador da opinião pública” (LEUENROTH, 1987, p. 160).

para todos” (A IMPRENSA, setembro de 1951, p.3). Seguindo raciocínio semelhante, o diretor do curso, Luiz Silveira, afirmava durante a formatura de duas turmas de jornalistas da casa:

(...) {Cásper Líbero} preferia que sua escola formasse um só jornalista por ano, mas *verdadeiramente jornalista*, a bacharelar dezenas de elementos não *esclarecidos* para tão árdua investidura. (A IMPRENSA, janeiro de 1952, p. 1, grifo nosso).

A consciência nacional recebeu comovida esse apreciável legado {de Cásper Líbero}, cuja finalidade máxima será contribuir para o aprimoramento cultural e para a elevação moral da imprensa de seus ilustres profissionais. (A IMPRENSA, abril de 1951, p. 6).

A imagem de um jornalista dotado de parca formação cultural e a prática do chamado jornalismo “sensacionalista”, neste momento, eram alvos de ataques e deslegitimação no ambiente de ensino da Cásper Líbero⁴⁶, sendo representados como o “Outro” do modelo de “boa imprensa” apregoado pela instituição⁴⁷. Havia, portanto, a preocupação dos organizadores do curso de valorizar na grade curricular os conteúdos culturais associados ao domínio de um conhecimento enciclopédico, privilegiando a formação do “homem culto” ou ilustrado, com forte base moral. Esta orientação é construída em diferentes textos, seja em discursos proferidos nas solenidades de formatura das primeiras turmas de jornalistas diplomados pela casa, ou nas próprias páginas do jornal *A Imprensa*, locus privilegiado de afirmação do sentido atribuído ao modelo de formação adotado pela Faculdade Cásper Líbero no início dos anos 50:

A tais organizações de ensino (faculdades de jornalismo) cabe a tarefa de proporcionar esta formação ‘quase enciclopédica’ aos

⁴⁶ Nas páginas de *A Imprensa* o sensacionalismo é correntemente alvo de ataques. É associado ao mau exercício da profissão e ao despreparo dos jornalistas que não tiveram formação intelectual e moral considerada adequada.

⁴⁷ O diretor da faculdade Luiz Silveira afirmava em 1951 que a Cásper Líbero praticava “a ideologia da boa imprensa”, predicada na Escola do Instituto Pro-Deo, da Universidade Internacional das Ciências da Opinião Pública, de Roma (A IMPRENSA, abril de 1951, p. 6). Embora não esclareça as bases dessa concepção, é possível levantar como hipótese que essa ideologia estava respaldada numa concepção “moralizante” da prática jornalística, contrária ao chamado jornalismo sensacionalista ou ao que correntemente era classificado como “má imprensa”. A ideia de moral e “esclarecimento” do público, associadas ao trabalho do jornalista, estão significativamente presentes neste jornal-laboratório no início da década de 50. Há que se ressaltar ainda que, grosso modo, a orientação de uma conduta cristã, pautada pelos preceitos do catolicismo, é identificada num rápido olhar pelas páginas do jornal, o que aponta para outro elo provável entre a Faculdade Cásper Líbero e a instituição de Roma.

Do ponto de vista político, o jornal também se posicionava, neste momento, contrariamente às ideias comunistas, conforme demonstram alguns artigos publicados neste período, que faziam referências explícitas ao tema. Nesse sentido, deduz-se que a “ideologia da boa imprensa”, citada por Luiz Silveira, estaria vinculada a correntes políticas conservadoras e às concepções ressaltadas acima.

futuros profissionais de imprensa; formação não só técnica, como principalmente intelectual e ética. (A IMPRENSA, maio de 1950, p. 7)⁴⁸.

Não vamos polemizar o assunto (sobre a possibilidade de ensinar jornalismo), embora saibamos muito bem que numa escola de jornalismo se ganha um roteiro cultural e ético seguro, motivação principal da razão de ser de sua existência. (A IMPRENSA, abril de 1951, p. 3)⁴⁹.

Os que agridem o curso de jornalismo, se se dessem ao trabalho de ler os seus programas, verificariam logo que, embora a técnica propriamente dita seja importante matéria do currículo, não é de primordial interesse como as outras que, além dos indispensáveis conhecimentos gerais das ciências e letras conferem ao aluno indestrutível cabedal de elevados princípios morais e a sã ideologia que é a razão de ser do jornalismo. Aí vão, pois, esses jovens formados por curso regular e eficiente de jornalismo. Vão munidos de elevada cultura e de ideais exigidos pela boa imprensa. (A IMPRENSA, maio de 1950, p.3)⁵⁰.

Apesar das particularidades deste projeto de formação, o exemplo da Faculdade Cásper Líbero reúne, em linhas gerais, características encontradas em outras escolas na fase inicial do ensino de jornalismo no Brasil: 1) Orientação pedagógica que conferia ênfase aos conhecimentos humanísticos, questões histórico-literárias e ético-jurídicas (orientação esta que respondia a duas importantes reivindicações associadas à necessidade de criação do ensino superior específico, como observado no primeiro capítulo: preocupação de dotar os jornalistas de um capital cultural e de garantir sentido moral ao trabalho da imprensa). 2) Critério de recrutamento do corpo docente que beneficiava bacharéis e licenciados provenientes de setores acadêmicos legitimados, notadamente filósofos e advogados, e preteriam profissionais da área em função de não serem portadores de diplomas (MELO, 1979; TORQUATO, 1979)⁵¹.

No final da década 50, eram poucas as escolas em funcionamento no País: Escola de Jornalismo Cásper Líbero (São Paulo, 1947), Universidade do Brasil (Rio de Janeiro, 1948), Universidade da Bahia (Salvador, 1949), PUC (Rio de Janeiro, 1951), PUC (Porto Alegre, 1951), Universidade Federal do Paraná (Curitiba, 1955), Faculdade de Filosofia,

⁴⁸ Trecho do discurso do orador da primeira turma formada pela faculdade, Anacleto de Oliveira Faria.

⁴⁹ Artigo assinado por Valter Zanini, publicado na seção Nossa Tribuna, do jornal-laboratório *A Imprensa*.

⁵⁰ Editorial assinado por Pedro Santoro, publicado na seção Nossa Tribuna, do jornal-laboratório *A Imprensa*.

⁵¹ Torquato (1979, p. 159 e 160) classifica esta fase do ensino de jornalismo, nos anos 50, como “ciclo bacharelesco”. O autor aponta a falta de especialização de professores e a orientação livresco-literária como algumas características dos cursos, sob influência de docentes formados em direito e filosofia. “O sentido bacharelesco que se queria imprimir aos cursos relacionava-se ao estudo de tratados filosóficos, realçando-se aspectos da ética e da moral na atividade jornalística”.

Ciências e Letras de Santos (1957) e Universidade Católica de Pelotas (1958). Se a própria subordinação pedagógica às faculdades de filosofia e letras conformava determinado tipo de orientação a estes cursos, isso não significava dizer que não existiam diferenças associadas às particularidades de seus contextos específicos. No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, Ribeiro (2000) observa que nomes fortes da imprensa, diretamente associados às reformas modernizadoras implantadas nos jornais cariocas nos anos 50, como Pompeu de Souza e Danton Jobim (*Diário Carioca*), assumiram disciplinas técnicas e exerceram importante liderança no modelo do curso da Universidade do Brasil. A PUC do Rio de Janeiro, por sua vez, colocou em funcionamento, em 1952, seu curso de jornalismo, sob a direção de Carlos Lacerda (*Tribuna da Imprensa*). Assim, embora houvesse significativa presença de conhecimentos humanísticos no currículo destes primeiros cursos cariocas, lideranças jornalísticas que estiveram envolvidas no bojo do processo de modernização da imprensa do Rio de Janeiro, nos anos 50, também tiveram inserção no ensino e buscaram garantir, em alguma medida, sentido profissionalizante aos recém-criados cursos, de modo a atender ao perfil reclamado pelas redações cariocas, que começavam a estabelecer novos padrões de produção discursiva, influenciadas pelo modelo de jornalismo norte-americano.

De toda forma, compreende-se que havia hegemonia de um dado modelo nestes primeiros anos do ensino de jornalismo no Brasil. Não por acaso, os relatórios dos pareceres 480/83 e 203/77, que embasaram as resoluções normatizadoras baixadas pelo CFE para os dois últimos currículos mínimos dos cursos superiores de comunicação, ao fazer um panorama dos antecedentes do ensino específico, chamaram atenção para o estilo de formação humanística clássica de inspiração europeia (com ênfase nos estudos dos aspectos filosóficos, históricos e literários do jornalismo e nas matérias de cultura geral), tomado como parâmetro naquele momento inicial (DOCUMENTA, maio de 1977 e outubro de 1983). Este modelo sofrerá deslocamento, sobretudo a partir da segunda metade da década de 60, quando os currículos – disciplinados por um órgão centralizador – assumem desenho mais técnico-científico, dando a ver preocupações com um tipo de formação especializada, capaz de responder, por um lado, à necessidade de mão de obra qualificada no contexto de um projeto de desenvolvimento econômico do País e, por outro, ao investimento do próprio ensino na legitimidade de um saber específico. Deslocar aquele modelo significava “fazer envelhecer” o tipo de educação legitimada até então e trazer para primeiro plano outras representações e maneiras de se pensar o jornalismo. Significava, em última instância, reorganizar a hierarquia e a posição privilegiada de determinadas

disciplinas, dos problemas de ensino e dos agentes (professores) envolvidos no processo de formação do jornalista.

2.2. Os currículos mínimos

Em 1958, os cursos de jornalismo conquistaram autonomia didática das faculdades de filosofia e letras, regulamentada por meio do decreto-lei 43.839, de 6 de junho. Estes cursos continuavam apresentando, porém, desafios para definir seus currículos, e experimentavam uma série de reformulações que indicavam as dificuldades de fixar o rol de disciplinas consideradas indispensáveis para a formação profissional do jornalista via sistema de ensino.

A partir da década de 60, essas reformulações seriam disciplinadas por um órgão de poder centralizador, o Conselho Federal de Educação (CFE), constituído como colegiado superior do ensino no Brasil, nos termos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.021, de dezembro de 1961). A LDB delegou amplos poderes aos conselhos de educação, definindo a competência do CFE para fixar currículos mínimos e a duração dos cursos superiores no Brasil.

Por mais de duas décadas, coube ao conselho indicar um núcleo obrigatório de disciplinas a ser adotado pelas instituições de ensino. As ações do CFE foram instituídas e regulamentadas por meio de atos normativos. Os pareceres, depois de aprovado pelo Plenário do conselho, deram origem a resoluções do Ministério da Educação. A cada nova resolução, os cursos deveriam adaptar seus currículos e planos pedagógicos segundo as normas instituídas. Caberia às instituições de ensino incluir outras matérias para a formação profissional, transformando o currículo mínimo em currículo pleno.

Mas a tarefa de definir um elenco de disciplinas necessárias para a formação do jornalista se mostraria desafiadora desde o início. A busca de uma identidade para o curso, refletida na estruturação de seu currículo, daria origem a uma série de reformulações disciplinadas pelo CFE. No primeiro parecer, 323/62, os autores Celso Cunha e Josué Montello já expressavam esta dificuldade. Embora reconhecendo a importância da formação jornalística, argumentavam que a “originalidade” e “especialidade” do jornalismo “está na própria generalidade”. O depoimento dos relatores reforça a representação do jornalista como um profissional de saber genérico, cujo perfil estaria relacionado à capacidade de tratar de vários assuntos e que, portanto, teria de travar contato com amplo arcabouço de conhecimentos em seu processo formativo.

Inegável a importância da aprendizagem metódica e especializada do jornalismo, não é fácil, porém, fixar um currículo das disciplinas necessárias a essa formação profissional. Em outros cursos o problema não reveste a mesma complexidade, pois a especialização tem os seus limites mais ou menos definidos, e o currículo, no caso, é geralmente constituído pelas disciplinas específicas e matérias afins. Já o Jornalismo, em certo sentido, tudo interessa. *Sua originalidade, sua especialidade está na própria generalidade.* (DOCUMENTA, 1962, n.10, p. 76 e 77, grifo nosso).

O primeiro currículo mínimo estabelecido pelo CFE concebeu o jornalismo como atividade generalista e contemplou a formação humanística e literária do jornalista, “à semelhança das demais escolas para letrados” (MELO, 1979). O texto conferiu às instituições boa margem para a elaboração de seus planos e não privilegiou educação direcionada aos aspectos mais tecnicistas da atividade (LINS DA SILVA, 1979). Observamos, assim, como o “modelo” de jornalista presente neste currículo continua sendo tributário - a exemplo da Faculdade Cásper Líbero nos anos 50 - de um tipo de formação que privilegia repertório de cultura geral, ficando o aprimoramento técnico associado implicitamente a experiência dos agentes nos diversos ambientes de trabalho por onde eles deveriam circular após ou durante a trajetória acadêmica, neste último caso por meio da prática do estágio. A dificuldade de definir as fronteiras da especialização no jornalismo, materializada no próprio parecer, indicava que a área acadêmica carecia, neste momento, da autoridade de um saber específico para a formação profissional. Como veremos no próximo capítulo, essa característica daria margem para a construção de um dos argumentos contrários à exigência do diploma para o exercício do jornalismo, instituída sete anos mais tarde, em 1969. Isto é, a ausência de um quadro teórico específico consistente sobre a prática social do jornalismo e de um corpo de conhecimentos sobre esse objeto fortemente codificados, bem como a ausência de um treinamento considerado eficiente para o mundo do trabalho foram argumentos mobilizados na tentativa de destituir de significado a exigência da formação universitária específica em jornalismo.

O parecer de 62 elencou 12 disciplinas, distribuídas sob a classificação Gerais, Especiais e Técnicas. O curso foi fixado em três anos letivos, sem especificação de carga horária. As disciplinas técnicas deveriam compreender, de maneira obrigatória e a título de treinamento, “uma parte de prática de jornalismo, com estágio em redações de jornal, emissoras de rádio e televisão e empresas de publicidade, bem como tirocínio em cursos de Datilografia, Estenografia e Fotografia” (DOCUMENTA, 1962, n.10, p. 78).

Estrutura do primeiro currículo mínimo. Conforme Parecer 363/62 (DOCUMENTA, 1962)

Disciplinas gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura Brasileira 2. História e Geografia do Brasil 3. Civilização Contemporânea 4. Estudos sociais e Econômicos 5. História da cultura artística e literária
Disciplinas especiais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Português e literatura de língua portuguesa 2. Uma língua estrangeira moderna (instrumental) 3. Ética e Legislação da imprensa 4. História da imprensa (compreendendo os demais meios de difusão)
Disciplinas técnicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnica de jornal e periódico 2. Técnica de rádio e telejornal 3. Administração de jornal e publicidade

Três anos depois o currículo mínimo do curso sofreu modificação, instituída pelo parecer n. 984/65, regulamentado em 1966. Quando comparado ao documento anterior, o texto do relator Celso Kelly⁵² conferiu maior representação às disciplinas específicas e estreitou a margem de manobra das instituições de ensino para compor sua própria grade, estabelecendo elenco de 16 matérias obrigatórias. Três novas matérias classificadas dentro do grupo de disciplinas “técnicas ou de especialização” foram incluídas: Teoria da Informação, Jornalismo Comparado e Redação de Jornalismo. A cadeira de História e Geografia do Brasil, por sua vez, foi desdobrada em duas: História do Brasil e Geografia do Brasil. O tempo de duração do curso foi fixado em quatro anos⁵³.

O conceito de jornalismo, até então associado, sobretudo, ao jornalismo impresso, conquista maior amplitude neste parecer, que alarga as fronteiras do campo de atuação profissional e, com ele, os sentidos sobre o que é ser jornalista. São elencadas as atividades de jornalismo diário, periódico, ilustrado, radiofônico, televisionado, cinematográfico, jornalismo publicitário e relações públicas, todas identificadas como “modalidades de transmissão de notícias”. A todos esses ramos, diz o texto, “são comuns os estudos do fenômeno jornalístico, bem como os conhecimentos gerais, variando a intensidade de cada técnica particular, decorrentes todas de uma teoria geral da informação”. Nesse sentido, o

⁵² Kelly foi eleito presidente da ABI em 1964. Era membro da Comissão Nacional de Teatro, crítico de arte e professor do curso de jornalismo da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (SILVA, 2007).

⁵³ Das 16 matérias elencadas, seis são classificadas como sendo de cultura geral (Cultura Brasileira, História do Brasil, Geografia do Brasil, Civilização Contemporânea, Estudos Sociais e Econômicos e História da Cultura Artística e Literária); quatro “especiais e instrumentais” (Português e Literatura da Língua Portuguesa, uma língua estrangeira moderna, Ética e Legislação da Imprensa e História da Imprensa) e seis disciplinas “técnicas ou de especialização” (Técnica de Jornal e Periódico, Técnica de Rádio e Telejornal, Teoria da Informação, Jornalismo Comparado, Redação de Jornalismo e Administração de Jornal e Publicidade).

parecer recomendava a formação de um jornalista polivalente - profissional habilitado ao exercício da profissão em diferentes ramos - “cuja especialização seria complementada mediante cursos de pós-graduação” (DOCUMENTA, 1966, n.50, p.69). Embora introduzida no currículo de 66, a concepção do jornalista polivalente ganhará maior relevância na reforma curricular seguinte, com a instituição da figura do comunicador social.

O currículo de 66 foi reformulado sob a influência do Centro Internacional de Estudos Superiores para a América Latina (Ciespal), órgão criado em 1958 e mantido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A ação do Ciespal, neste momento, esteve associada a um projeto de treinamento considerado mais eficiente da mão-de-obra intelectual no País, conformado segundo o ponto de vista hegemônico dos países industrializados e capitalistas. O órgão, de vertente funcionalista até meados da década de 70, funciona nesta primeira fase “como uma espécie de agência de difusão dos modelos norte-americanos de ensino e pesquisa de comunicação” (MELO, 1992, p. 63)⁵⁴.

Quando comparado ao documento anterior, o novo currículo apresenta preocupação mais significativa em dotar os jornalistas do instrumental e de habilidades específicas consideradas necessárias ao desempenho profissional⁵⁵. Nesse sentido, orienta-se de forma mais efetiva para a formação do especialista e sofre influência de um tipo de racionalidade com objetivo a fins, onde o princípio da eficiência para o mundo do trabalho é colocado em relevo. Weber (2004, p. 232) já havia observado, a seu tempo, que dentro de um contexto de racionalidade burocrática, típica das organizações modernas, a ideia de utilidade passa a ser relevante no processo de formação e educação do especialista: prevalece a qualidade do conhecimento especializado, fundamentado na ideia de impessoalidade objetiva e razão técnica, sobre a “qualidade cultural”. A orientação dos estudos inclina-se para a prática, para o utilitarismo e para a especialização.

⁵⁴ Segundo Feliciano (1988, p. 56 e 62), no final da década de 70, o Ciespal passa a liderar a corrente que seria denominada mais tarde como “Teoria da Dependência”, de visão aparentemente mais crítica em relação aos meios de comunicação, quando comparado ao primeiro período de atuação do órgão, marcado pela vertente funcionalista. A principal questão que passa a nortear o Ciespal nesta segunda fase é a busca de uma metodologia própria para a América Latina, mais engajada na proposição do desenvolvimento e de políticas nacionais de comunicação. O órgão mantém, entretanto, segundo a autora, “sua visão capitalista da realidade social e da problemática dos meios de comunicação”, visando apenas “reformas” e não transformações profundas em relação a esses temas.

⁵⁵ O texto chama atenção para a ênfase que deveria ser conferida à parte prática do curso, “com exercícios intensivos de treinamento, para o que se impõe a existência de laboratórios (oficina e emissora), próprio ou em convênio” (DOCUMENTA, 1966, p. 70).

À luz do contexto político e econômico deste período, é possível afirmar, seguindo Maria Helena Weber (2000, p. 170), que o currículo de 1966 respondia às exigências do mercado de trabalho, mas também “trazia as marcas do novo modelo de desenvolvimento que o regime militar pretendia implantar no país”. Sob a égide do acordo MEC/USAID⁵⁶, o sistema educacional brasileiro, neste momento, estava sendo influenciado por um modelo profissionalizante de ensino, marcado pela valorização das habilidades técnicas e voltado para ocupação de postos de trabalho - característica que deixaria suas marcas também no currículo de jornalismo.

Uma visão mais científica e técnica da atividade, segundo a tradição teórica norte-americana, é privilegiada no texto de 66 (MEDITSCH, 1992), sendo aprofundada na reforma curricular seguinte, como veremos adiante. A entrada de disciplinas como Jornalismo Comparado e Teoria da Informação representam parte deste esforço de conferir ao estudo dos fenômenos relacionados ao jornalismo um caráter de cientificidade, a partir da constituição de um lugar de fala específico. Antes disso, a parte teórica do curso constituía-se fundamentalmente de disciplinas da área de humanidades, que pouco se relacionavam a um olhar próprio sobre a problemática dos meios de comunicação.

Nos domínios do ensino da técnica e da ética, ganha terreno a influência do modelo norte-americano de jornalismo e do paradigma da informação com base nos fatos. A ideia de um ator capaz de separar, em nome do sentido de responsabilidade social e a partir das técnicas jornalísticas, sua ideologia pessoal de seu papel profissional, será encampada progressivamente pelas escolas. Há, nesse sentido, maior ênfase na construção da autoridade do jornalista fundada em critérios profissionais tidos como objetivos, isto é, num tipo de discurso “competente” que se reveste de autoridade em relação à semantização do real. A “melhor técnica” para a construção do texto jornalístico, pensado a partir da ideia de uma linguagem objetiva e transparente, colocava em relevo uma epistemologia fundada em conceitos como objetividade, imparcialidade e neutralidade⁵⁷.

⁵⁶ O acordo tinha entre suas finalidades a elaboração e reestruturação do sistema nacional de ensino superior e a criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional brasileiro, a partir de uma concepção profissionalizante do conhecimento.

⁵⁷ “Formando profissionais nas novas técnicas de redação e na ideologia da objetividade, as escolas contribuíram largamente para a afirmação e o desenvolvimento do novo estilo “moderno” da imprensa diária” (RIBEIRO, 2000, p. 237). De fato, o modelo norte-americano de jornalismo, encampado inicialmente como discurso de uma elite profissional à frente das redações de grandes jornais brasileiros, tornou-se hegemônico e sofreu gradativamente processo de naturalização, em que pese as ressignificações que experimentou no contexto brasileiro. Assim, encontrou ancoragem nas escolas, que garantiram as condições institucionais para a acomodação e transmissão desse saber - tanto mais imperativo quanto mais legítimo passava a ser considerado seu valor (o reconhecimento que lhe é atribuído).

Não por acaso, Kelly (1966, p. 85 e 64), na obra em que expõe as bases argumentativas do novo currículo - "*As novas dimensões do jornalismo*", indica o que seria o "jornalismo autêntico": aquele cuja tendência é a "exatidão e objetividade, em contraste com os superados excessos de faccionismo e sensacionalismo". Observa-se, nesse sentido, que o autor do parecer não apenas constrói uma dada representação de jornalismo, como deslegitima outras concepções e práticas possíveis, notadamente àquelas vinculadas ao chamado "jornalismo sensacionalista". Aqui cabe ressaltar uma tensão presente na própria obra de Kelly: embora o autor traga argumentos sobre a necessidade da formação polivalente, de modo a habilitar o jornalista a trabalhar em qualquer dos ramos para os quais se expandiu a área de comunicação - entre eles relações públicas e publicidade - o sentido hegemônico atribuído à atividade pelo próprio relator, em alguns trechos do livro, é vinculado ao modelo de jornalismo informativo, onde a descrição pretensamente neutra e fidedigna do real passa a figurar como principal objetivo. Esta construção de sentido, no limite, acaba sendo incompatível com a concepção de um "jornalismo publicitário", cuja orientação estaria pautada por valores divergentes de uma ética centrada em conceitos como objetividade e imparcialidade. O próprio Kelly acentua essa distinção quando afirma em determinado trecho do livro: "Não pode o jornalismo fugir à sua ética, que é baseada na verdade e somente na verdade. (...) O compromisso com o verdadeiro e o autêntico vem a ser um dos problemas fundamentais no preparo de jornalistas (...)" (KELLY, 1966, p. 56 e 57).

2.2.1. Do jornalismo para a comunicação

No final da década de 60, os cursos superiores de jornalismo enfrentariam importante reforma: são transformados em cursos de graduação em Comunicação Social. Mudanças sócio-econômicas, como o processo crescente de urbanização e industrialização, desenvolvimento do sistema de telecomunicações e da área de mídia eletrônica alteraram o cenário do mercado da comunicação. As indústrias e serviços midiáticos se modernizam e apresentam a necessidade de qualificação de mão-de-obra em novas funções (TORQUATO, 1979). Atendendo à lógica do mercado de trabalho mais industrializado e ajustando-se às necessidades do projeto de modernização nacional, em 1969, o Conselho Federal de Educação reformulou novamente o currículo do curso, a partir de uma

A partir de 1965, segundo Lins da Silva (1991, p. 85), produções de teóricos norte-americanos constituiriam a base de sustentação da maioria dos cursos de graduação em jornalismo no Brasil. "A escassez de literatura específica produzida no país e o fácil acesso aos livros americanos na área fizeram dos autores americanos os responsáveis pelos textos básicos com que o estudante de jornalismo se forma no Brasil".

perspectiva funcional: formar quadros profissionais segundo as novas demandas do contexto histórico.

O jornalismo perde o monopólio como área de formação para se tornar parte das escolas de comunicação, que passam a abarcar novas habilitações: relações públicas, editoração, publicidade e propaganda e a formação “polivalente”. Alargam-se os contornos da área da comunicação, cuja problemática deixa de vincular-se estritamente ao projeto de formação de jornalistas. Ou seja, essa mudança reposiciona o jornalismo como subárea da comunicação e estabelece uma espécie de pasteurização das identidades ocupacionais, agora reunidas sob a classificação “comunicador social” – processo de redefinição de fronteiras que encontrou expressão, sobretudo, na controversa figura da “habilitação polivalente”. Nesse sentido, a pergunta “o que eles (estudantes em formação) devem se tornar?”, tão própria das discussões curriculares, trazia como resposta de fundo, no currículo de 69, novos sentidos atribuídos à atividade, propondo uma reorganização na forma de se pensar o jornalismo, em termos mais abrangentes⁵⁸.

Nas palavras do parecer de 1969, elaborado pelo relator Celso Kelly:

Não só a expressão jornalismo passa a confundir-se com meios de comunicação, ou comunicações “tout court”, como a preparação de profissionais não deve ficar circunscrita a apenas um dos meios ou veículos, porém a todos, isto é, uma habilitação polivalente, cobrindo um mercado de trabalho de melhores e maiores possibilidades, estreitamente entrelaçados, embora com algumas peculiaridades próprias. A Medicina e o Direito oferecem exemplos da habilitação polivalente, admitindo aprofundamentos em determinados setores, sem que sejam especializações fechadas. Também as comunicações, alicerçadas em bases amplas e específicas, oscilarão, sem prejuízo, do redator de banca de jornal ao repórter da tevê, do publicitário ao técnico de relações públicas. O sentido plural de Jornalismo leva à polivalência dos diplomas de habilitação, e o problema social relevante – que é o da consciência dos efeitos da mensagem que emana o comunicador – seja especulado e investigado no quadro geral de seus efeitos, como fenômeno global, do mais profundo interesse na civilização contemporânea. (...) O mercado de trabalho não levanta fronteiras para separar o jornalista de um diário em relação ao jornalista de rádio ou de tevê, de agência noticiosa ou de publicidade, de relações públicas ou de pesquisador da opinião. (DOCUMENTA, 1969, n.105, p. 103).

⁵⁸ Conforme destaca Silva (2007, p.89): “O jornalista adquiria a imagem de um comunicador polivalente e isto facilitava sua empregabilidade no interior do mercado. Por outro lado, ser um comunicador implicava mexer com certas representações enraizadas até então responsáveis pelos sentidos que os profissionais atribuíam às suas atividades como jornalistas.”

Há que se ressaltar que 1969 foi o ano de instituição do decreto que impôs o diploma como critério de entrada no jornalismo brasileiro. Neste contexto, a formação universitária apareceu como indispensável para a constituição de uma ética profissional, para apreensão de um saber específico e de critérios técnicos relacionados ao jornalismo⁵⁹. Entretanto, o fato de o novo currículo reposicionar o jornalismo como subárea da comunicação e estabelecer uma espécie de pasteurização das identidades ocupacionais (“o mercado de trabalho não levanta fronteiras...”, dizia o parecer) aponta, de certa forma, um tensionamento neste processo. Embora houvesse movimento para fechar as fronteiras da atividade jornalística, materializado no decreto-lei 972 de 1969, o currículo do curso instituído no mesmo ano, ao contrário, alargava essas fronteiras, com a criação da formação polivalente e a figura do “comunicador social”. A esse respeito, Silva (2007) chama atenção para a incongruência da legislação de 1969 e o caráter abrangente do currículo, que visualiza o jornalista como “profissional múltiplo”⁶⁰.

Em que pese esta incongruência, o currículo de 69 caminha no sentido da especialização: não de um saber associado estritamente ao jornalismo - apesar do maior peso conferido às disciplinas obrigatórias vinculadas a esta área, como observado por Maria Helena Weber (2000) - mas de um saber próprio da comunicação. Isto é, o caráter “generalista” dos primeiros anos de oferta do curso de jornalismo apresenta distinção significativa do “perfil múltiplo” sintetizado na figura do profissional polivalente proposto pelo texto de 69: a base predominante desta formação é de viés especializado, respaldada pela valorização dos estudos da comunicação, de corte funcionalista, e pela ideia de “expertise” fundada em múltiplas habilidades para o mundo do trabalho.

Não por acaso, o parecer de 69 confere maior ênfase a matérias específicas de pesquisa dos meios de comunicação (classificadas como fenomenológicas), que revelam a

⁵⁹ Petrarca (2007, p. 123 e 124) observa que, nesse período, o reconhecimento profissional foi utilizado como recurso estratégico pelas camadas profissionalizadas, incluindo os jornalistas, que reivindicaram poder associado ao conhecimento científico e especializado. Nesse contexto, a “ideologia profissional” e a recorrência ao “discurso competente” também se constitui como espécie de via indireta de ação contra o regime militar e o cerceamento das liberdades de imprensa e expressão. A esse respeito, Ribeiro (2000, p. 280) afirma que, em meio a um cenário de censura à imprensa, “a defesa da objetividade e da responsabilidade social do jornalismo era, por parte dos profissionais, um ato essencialmente político, de resistência, e de construção afirmativa da identidade”.

⁶⁰ Defendendo orientação formativa especializada, segundo o horizonte profissional das respectivas habilitações, Melo (1974, p.67, grifos do autor) teceu críticas ao currículo de 69 e também identificou incongruências na proposta do curso polivalente: “(...) a sua maior falha foi a manutenção do curso polivalente paralelamente aos outros cursos diversificados. A existência de tal curso, acarreta, desde logo, uma dúvida de natureza jurídica. Estaria realmente o profissional formado pelo *curso polivalente* habilitado a exercer a profissão de *Jornalismo*, de *Relações Públicas* ou de *Publicitário*? Essa indagação advém da própria legislação brasileira que regulamenta as profissões há pouco mencionadas e que exige requisitos específicos para o registro junto aos órgãos competentes”.

preocupação com a constituição de um saber vinculado à identidade do próprio campo (Ciências da Comunicação ou Fundamentos Científicos da Comunicação; História das Comunicações e Jornalismo Comparado; Pesquisa de Opinião e Mercadologia)⁶¹. Nesse sentido, o parecer pontuava a necessidade de “atribuir à investigação científica nos domínios da comunicação a importância a que se faz jus, não só pelas luzes que projeta no estudo das técnicas de jornalismo como pela interpretação de seus efeitos na vida social” (DOCUMENTA, 1969, n.105, p. 108). Curioso é notar que, pela primeira vez, a expressão Ciências da Comunicação ou Fundamentos Científicos da Comunicação aparece no currículo sugerido pelo relator Celso Kelly e o próprio parecer dedica um subtópico do texto à tentativa de definição desses estudos, cuja natureza é classificada como interdisciplinar⁶². De fato, compreendemos que a preocupação com a construção do estatuto científico dos estudos em Comunicação atravessa o argumento do relator que, entre outros aspectos, chama atenção para a necessidade de realização de pesquisas na área, como forma de promover a melhoria da comunicação coletiva e retirar os meios de comunicação de sua condição de “processos empíricos, improvisados, espontâneos, nascidos por inspiração e motivados por circunstâncias eventuais”. Invocando os seminários promovidos pelo Ciespal, o documento afirma que a investigação nesta área “vai muito além da estreita noção de preparação profissional ou do cediço argumento de que “jornalista é fruto de mera vocação” (DOCUMENTA, 1969, n.105, p. 106 e 107).

O novo mínimo sofre influência ainda mais evidente do Ciespal, quando comparado ao documento anterior, podendo ser compreendido como espécie de currículo “colonizado”, que abriu as portas para a legitimação do modelo norte-americano de ensino, cuja ênfase recaía no “tratamento científico-empírico e técnico do fenômeno da

⁶¹ Crescem as pesquisas sobre o poder e a influência da comunicação e o modelo hegemônico utilizado para o estudo do fenômeno, em função da legitimidade teórica alcançada neste período, é de Harold Lasswell⁶¹, resumido a cinco questões básicas: “quem, diz o que, através de que canal, a quem e com que efeitos”. Observa-se como, neste momento histórico, o próprio estabelecimento do instrumental teórico para a compreensão de fenômenos e a legitimação de determinadas formas e métodos de estudo é resultado de procedimentos de valorização simbólica de determinado “ambiente epistêmico” (BARROS FILHO e MARTINO, 2003, p. 151). A hegemonia desse modelo no ensino da comunicação no Brasil, anos mais tarde, sofreria deslocamento, com o fortalecimento de novos agentes, munidos de outros referenciais teóricos, inspirados, por exemplo, na Escola de Frankfurt e Estudos Culturais.

⁶² A descrição oferecida no texto nos confere uma imagem do imenso território a ser desbravado pela disciplina, na visão do relator: “Ainda na fase da especulação das comunicações entre relações humanas e animais, dos primórdios da automação estende-se à Teoria da Informação e aos processos de Comunicação aos caminhos quase inéditos da Cibernética e da Cinésia, à contribuição específica à Neurologia e da Fisiologia, à caprichosa Teoria da Percepção, às paralelas Psicologia Animal e Psicologia Infantil, à incipiente Sociologia da Audiência, à Linguística e à Semântica, às impressionantes descobertas da Física Moderna e às concepções estruturais da Cultura. Tudo isso é Ciência da Comunicação, não a soma de tantos e tão variados domínios, mas a circunscrição às relações mútuas e às implicações com o processo comum do entendimento: a mensagem a serviço da sociedade”. (DOCUMENTA, 1969, n. 105, p.106)

Comunicação” (ABEPEC, 1979, p.76). No parecer, o relator Celso Kelly faz várias referências ao órgão e aos seminários promovidos sob sua égide⁶³, abrindo espaço para citações de estudiosos que integravam este centro e colocando em evidência seus sentidos atribuídos ao jornalismo e à comunicação, orientados por aquele modelo. Em trecho que expressa esta influência, o documento diz que a matéria do novo currículo de comunicação deve ser distribuída “em atendimento aos três sentidos preconizados pelo CIESPAL e, de certo, *aceitos em todas as estruturas modernas*”: fenomenológico, instrumental e cultural. Mais à frente, ressalta que a formação de comunicadores “terá como ponto de partida o estudo do fenômeno da comunicação, *insistirá na aquisição da melhor técnica* e contará com o subsídios da cultura geral” (DOCUMENTA, 1969, n. 105, p. 111 e 112, grifos nossos).

Regulamentado pela Resolução 11/69, o currículo estabeleceu um tronco comum para todas as habilitações, constituído de disciplinas básicas, e uma parte diversificada, correspondente à habilitação específica, ao qual foi reservada metade da duração mínima do curso. Introduziu, implicitamente, conforme observa Melo (1974, p. 66), uma sequência hierarquizada no trajeto formativo, constituindo a primeira parte como “espécie de pré-requisito para a segunda”⁶⁴. Como desdobramento da ênfase conferida às chamadas disciplinas fenomenológicas e à prática de técnicas de comunicação (não redutível ao jornalismo num sentido mais estrito), o eixo de formação cultural/humanístico perde representação na grade obrigatória de 1969, quando comparado aos dois currículos anteriores.

Estrutura do terceiro currículo mínimo. Conforme Resolução n. 11/69 (DOCUMENTA, n. 105, set. de 1969)

Parte comum a todas as habilitações *	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos Científicos da Comunicação 2. Ética e Legislação dos Meios de Comunicação 3. Pesquisa de Opinião e Mercadologia 4. Introdução às Técnicas de Comunicação, compreendendo prática de: <ol style="list-style-type: none"> a) Jornalismo impresso, radiofônico, televisado e cinematográfico; b) Telerradiodifusão, cinema e teatro c) Relações Públicas d) Publicidade e Propaganda e) Editoração 5. Jornalismo Comparado 6. História da Cultura e especialmente dos meios de comunicação 7. Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos 8. Cultura Brasileira
--	---

⁶³ Na década de 60, o Ciespal realizou uma série de seminários na América Latina relacionados à pesquisa e ensino da comunicação e do jornalismo.

⁶⁴ Com duração de no mínimo três e no máximo seis anos letivos, a carga horária mínima foi fixada em 2.200 horas-aula.

Disciplinas eletivas que complementam o currículo (ao menos duas de livre escolha)**	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteconomia e Bibliografia 2. Cibernética 3. Direito Usual 4. Documentação (Introdução) 5. Economia 6. Estatística 7. Idiomas Estrangeiros 8. Filosofia, incluindo lógica 9. Paginação e Revisão 10. Política e Administração 11. Produção e Emissão 12. Psicologia Social 13. Redação e Edição
Formação profissional para habilitação específica em jornalismo (impresso, radiofônico, televisado e cinematográfico)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento nas técnicas das letras a e b (Jornalismo impresso, radiofônico, televisado e cinematográfico; Telerradiodifusão, cinema e teatro) - Mais quatro disciplinas mencionadas (no grupo de complementares) não estudadas anteriormente
Formação profissional para habilitação polivalente	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento das Técnicas de Comunicação (conforme item 4 da parte comum) - Mais duas disciplinas dentre as mencionadas (no grupo de eletivas) não estudadas anteriormente
Formação profissional para habilitação específica em relações públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento das técnicas da letra c (conforme item 4 da parte comum) - Mais quatro disciplinas dentre as mencionadas (no grupo de eletivas) não estudadas anteriormente
Formação profissional para habilitação específica em publicidade e propaganda	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento das nas técnicas da letra d (conforme item 4 da parte comum) - Mais quatro disciplinas dentre as mencionadas (no grupo de eletivas) não estudadas anteriormente
Formação profissional para habilitação em editoração	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento na técnica da letra e (conforme item 4 da parte comum) - Mais quatro disciplinas dentre as mencionadas (no grupo de eletivas) não estudadas anteriormente
<p>* A resolução afirma que a parte comum, “constituída de matérias básicas” abrangerá o grupo de matérias (acima indicada) além de Sociologia, “integrante dos currículos do grupo de formação profissional”. Porém, não elenca aquela última disciplina na listagem enumerada.</p> <p>** Segundo o texto, “os diplomados em curso de nível superior poderão ser dispensados das disciplinas de complementação”.</p>	

Este é o momento de aceleração do crescimento dos cursos ofertados no país, sobretudo na região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). Se até 1968 existiam 20 cursos de jornalismo, em 1972 o número saltaria para 46. Na realidade, esse crescimento estava sendo experimentado em toda a rede de ensino brasileira, como reflexo das mudanças socioeconômicas experimentadas pelo País no pós-guerra de 1945 (industrialização, urbanização, mobilidade social, internacionalização da economia, crescimento dos meios de comunicação). A explosão de matrículas no ensino primário

repercutiria anos depois nos cursos ginasiais, que tiveram crescimento expressivo nos anos 50 e 60. Logo, essa reação em cadeia atingiria o ensino superior, aumentando a demanda por matrículas.

Do início da década de 60 em diante, o Brasil experimentaria a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos e um processo de massificação de matrículas em todos os graus de ensino, sobretudo em nível superior. “Se em 1963 apenas 13 em cada mil alunos matriculados na 1ª série primária conseguiam chegar à universidade, já em 1973 esse número cresceria para 63, obrigando a uma expansão de matrículas no 3º grau de ensino, de 278.295 em 1968 para 836.469 em 1973” (SOUZA, 2001, p. 61).

Havia a necessidade de criação de novos cursos superiores, em função das demandas por mão de obra qualificada, para fazer avançar o modelo econômico. O impulso modernizador e a ideia de superação do “atraso” por meio da educação, por sua vez, fazia a escolarização ser concebida como importante via de ascensão social, situação que pressionava a demanda social por ensino⁶⁵. Nesse contexto, o governo realiza a chamada Reforma Universitária, instituída pela Lei n. 5.540, de 1968. Com esta reforma, o poder público daria aval ao setor privado para expandir de forma significativa seus cursos nesse grau de ensino⁶⁶. A lei estimularia ainda a criação dos cursos profissionais de curta duração, como habilitações intermediárias de grau superior para o atendimento emergencial do mercado de trabalho.

É neste cenário de reformulações em toda a rede de ensino superior que se institui o curso de graduação em Comunicação Social, no lugar do curso de jornalismo. A mudança, de acordo com Marques de Melo (1979, p. 37), estimulou várias instituições particulares de ensino a “capitalizar a comunicomania”, abrigando as novas habilitações, ainda que não apresentassem condições consideradas adequadas para a oferta dos cursos, como requisitos associados à qualificação do corpo docente, instalação de laboratórios e bibliotecas especializadas, aquisição de equipamentos, entre outros recursos. Orientadas por objetivos notadamente econômicos, essas escolas privadas vão se concentrar, sobretudo, na região Sudeste, onde o mercado estava mais consolidado e as expectativas por qualificação profissional acentuadas (CNPQ, 1990, p. 7 e 8).

⁶⁵ Como pano de fundo deste processo, fortalece-se uma espécie de ideologia meritocrática, que atribui ao sistema de ensino o poder de fornecer e distribuir recursos escolares independente da posição de classe, favorecendo valores associados à educação e à competência. À medida que a sociedade se racionaliza, o destino social é cada vez mais associado ao destino escolar (BOURDIEU, 2008, p. 130).

⁶⁶ Nesse sentido, a ideia de democratização do ensino, em certa medida, se confundiu com a própria expansão do ensino pago.

As escolas são levadas a dar ênfase ao treinamento instrumental, num contexto em que a ideia de qualificação em nível universitário relaciona-se ao projeto de desenvolvimento econômico nacional encampado pelos militares. Na visão de Silva, Melo e Fadul (1979, p. 13), a ênfase nas disciplinas técnicas mostrava a presença de uma “ideologia da modernização e do desenvolvimento”, que visava ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico.

Não se pode esquecer que o período é marcado pela ação autoritária do Estado sobre as universidades e, com esta reformulação curricular, observa Weber (2000, p. 171), os cursos passam a atender um mercado “sedento” de comunicadores, “menos vinculados a compromissos políticos e mais de acordo com o desenvolvimento da propaganda e técnicas de relações públicas para as organizações e instituições públicas”. Em outras palavras, a reforma de 69 contempla um modelo de profissional que, durante sua trajetória escolar, domine técnicas comunicativas⁶⁷, em detrimento de uma visão propriamente política de atuação e intervenção social. O objetivo é “formar especialistas e não ideólogos”, de acordo com a visão profissionalizante do conhecimento adotada pelos militares (SILVA, 2007). Junto à tecnificação, há tendência à despolitização das relações educacionais. Os cursos são retirados de seu centro de origem histórica (Filosofia e Ciências do Homem), e transferidos da área humanística para outras de menor tensão política, como os cursos de Artes e Biblioteconomia (WEBER, 2000).

Com o currículo de 1969, o ensino assume, portanto, conotação mais pragmática, com incentivo à formação dirigida para o mercado e preocupação com as técnicas e práticas específicas da comunicação, da televisão, do jornalismo e propaganda, isto é com técnicas fundadas em um conhecimento especializado, significativo para a economia e a produção no mundo do Trabalho. Por outro lado, o texto confere representação significativa às chamadas disciplinas fenomenológicas, dando a ver preocupações com o desenvolvimento de pesquisas e a construção de um arcabouço teórico na área da Comunicação. Em nossa compreensão, este currículo revela, em linhas gerais, a valorização de um tipo de formação especializada, que invoca como representação central

⁶⁷ A resolução de 1969 mencionava que as disciplinas de técnicas de comunicação “corresponderão aulas práticas e atividades profissionais”, devendo o curso dispor de equipamentos laboratoriais para esse fim: jornal-laboratório, estúdio laboratório (para rádio, tv e cinema), atelier de publicidade, escritório de pesquisa de opinião e de mercado. Ressaltava ainda que, ao não dispor destes órgãos, o curso deveria manter “convênios com entidades públicas e privadas que possibilitassem a prática de técnicas curriculares”. Embora o currículo demonstrasse preocupação com o treinamento prático dos comunicadores, a rigor, muitas escolas não ofereciam condições para isso. Esta crítica de que as escolas não estavam preparadas para oferecer aos alunos conhecimentos práticos é pontuada por Melo (1979), que aponta os estágios e a atuação no próprio mercado de trabalho como o caminho aguardado pelos estudantes para complementar sua formação.

a figura social do comunicador. Ainda que alargando as fronteiras do jornalismo de maneira incongruente com a própria regulamentação profissional do mesmo ano, não apresenta o caráter generalista enfatizado no primeiro currículo mínimo (“o Jornalismo, em certo sentido, tudo interessa”, dizia o texto de 62). O teor do parecer que embasa as reformas de 69 deixa entrever a ideia de razão técnica e científica, fundamental no processo de formação e educação do especialista. Não por acaso, este período de instituição do terceiro currículo mínimo seria considerado como de consolidação da fase “científico-técnica” pelo relatório do parecer seguinte⁶⁸, regulamentado pelo CFE no final da década de 70, quando o Brasil possuía cerca de 60 escolas de comunicação distribuídas pelo território nacional.

Publicado em contexto histórico de discussão dos caminhos de redemocratização política no País, o parecer 1203/77, que embasou resolução 03/78, disciplinadora do quarto currículo mínimo, afirmava que o ensino de Comunicação Social havia ingressado em uma fase “crítico-reflexiva”. O relatório fazia referência à necessidade de os cursos prepararem um profissional que, “além de habilitado ao desempenho eficiente de suas funções pudessem intervir no processo social como agentes de transformações” (DOCUMENTA, 1978, p. 47)⁶⁹. “Pretende-se o rompimento com a tendência à formação de profissionais que, embora capacitados à manipulação tecnológica, têm-se revelado despreparados para intervir no quadro de realidade política e cultural de seu País”, diz o texto⁷⁰. Observa-se, aqui, a orientação explícita no parecer de um viés propriamente político de atuação e intervenção social associado ao papel dos comunicadores, que não havia sido contemplado nos textos anteriores. Ressalta-se, assim, a importância da formação universitária não apenas como lugar de aquisição de conhecimentos especializados, mas como lócus

⁶⁸ Diz o texto: “A ênfase {neste período} 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. (...) Introduce-se no currículo 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” (DOCUMENTA, 1977, n.198, p. 44). Este trecho do parecer é uma reprodução da proposta apresentada pela ABEPEC, que construiu, a pedido do CFE, anteprojeto para elaboração do novo mínimo.

⁶⁹ Além de jornalismo, relações públicas e publicidade e propaganda, foram acrescentadas outras duas habilitações, rádio e televisão e cinema.

⁷⁰ Segundo Nuzzi (1992), a década de 1970 foi marcada por intensos debates acerca das “finalidades, estrutura e metodologia” do ensino de Comunicação. São exemplos disso as Semanas de Estudos de Jornalismo promovidas pela ECA/USP e os encontros da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Comunicação (ABEPEC), primeira sociedade científica brasileira da área, de caráter nacional, instituída em 1972. Esta associação criou espaços para os debates, no formato de congressos, simpósios e por meio da publicação de uma revista de Comunicação. Foi extinta em 1985 por problemas de organização e seu papel foi ocupado pela Intercom, fundada em 1977 (CNPQ, 1990, p. 41).

privilegiado para o desenvolvimento de um comportamento reflexivo diante dos problemas sociais brasileiros.

Esta construção de sentido é tributária da proposta encaminhada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação (ABEPEC), que inicialmente teve peso significativo no encaminhamento dos estudos do novo mínimo. No entanto, embora estes argumentos de fundo, desenhados pela associação, tenham sido assimilados na parte introdutória do parecer assinado pelo relator e conselheiro Benedito de Paula Bittencourt, o desenho final da grade obrigatória de 78 foi construído fundamentalmente com base em anteprojeto apresentado por um grupo de trabalho de São Paulo, escolhido pelo próprio CFE.

Inicialmente, Bittencourt havia solicitado à ABEPEC anteprojeto para a criação de novo currículo mínimo para a área, em função das críticas que o texto de 69 vinha recebendo de diversos grupos, entidades de classe, escolas, profissionais, professores e estudantes. O relatório produzido pela associação⁷¹, entretanto, manteve a concepção de comunicador polivalente no currículo⁷², o que gerou controvérsias. A União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC)⁷³ publicou em 1976 texto onde definiu a proposta da ABEPEC como “nova versão do projeto original de Celso Kelly”. Além de argumentar que as profissões acolhidas pelo currículo, embora “estruturalmente interligadas”, eram “funcionamente diversificadas”, o documento criticou a ausência de disciplinas profissionalizantes e a manutenção da diretriz do projeto que embasou o

⁷¹ O grupo da ABEPEC foi constituído pelos professores José Salomão David Amorim (presidente da associação), Eduardo Diatay Bezerra de Menezes (Universidade Federal do Ceará), Francisco Henrique Diana de Araújo (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Rio Grande do Sul), José Tavares de Barros (Universidade Federal de Minas Gerais), Nely de Camargo (Universidade de São Paulo, Departamento de Comunicações e Artes), Othon Fernando Jambeiro Barbosa (Universidade Federal da Bahia), Roberto do Amaral Vieira (Universidade Gama Filho, do Rio de Janeiro), Sérgio Dayrell Porto (Universidade de Brasília). Também integrava a comissão o estudante Luís José Magalhães Joca, Representante Estudantil do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Ceará. Segundo o documento da associação, o grupo de especialistas foi selecionado conforme dois critérios: “representação das regiões onde o ensino de Comunicação adquiriu maior importância” e “representação das diversas áreas de estudos”. A PROPOSTA da ABEPEC. In: *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*. MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs). São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p.75-85.

⁷² O currículo sugerido pela ABEPEC foi estruturado da seguinte maneira: 1) Matérias Básicas – Formação Econômica do Brasil, Formação Sócio-Cultural do Brasil; Formação Política do Brasil; Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos; História da Comunicação; Teoria da Comunicação; Metodologia Científica; Estética, Ética; Legislação de Comunicação Social; Comunicação Comparada. 2) Instrumentais: Fotografia, Cinema, Rádio, Televisão, meios impressos. 3) Técnicas: Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Editoração.

⁷³ A UCBC foi criada em São Paulo em 1969 e teve como um de seus sócios-fundadores José Marques de Melo, que assumiu a direção da entidade no período de 1974 a 1975.

mínimo de 69⁷⁴ na proposta apresentada pela referida associação. A figura do comunicador polivalente, como observa Silva (2007), desde o início havia desagradado defensores de uma estrutura de ensino habilitacional mais rígida, compatível com a legislação profissional que delimitou de modo específico às funções e as competências de jornalistas, publicitários e relações públicas. Estas críticas repercutiram junto ao CFE e o conselheiro Bittencourt tomou a iniciativa de nomear nova comissão de estudos. Desta vez, a maioria dos participantes tinha vínculo geográfico e institucional com São Paulo (SILVA, 2007). Eram integrantes deste grupo Jaci Correia Maraschin, presidente (Editoração); Eli Eser Barreto Cesar (Filosofia), Reinaldo Brose (Rádio e TV); José Marques de Melo (Fundamentos Científicos da Comunicação); Antônio Carlos Ruótulo (Jornalismo); Marisete de Oliveira (Relações Públicas); José A. Daniello e Francisco Morel (Propaganda e Publicidade)⁷⁵.

Sob a influência deste grupo paulista, a Resolução 03/78 extinguiu a figura do comunicador polivalente e institucionalizou as habilitações de Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, além das novas habilitações de Rádio e TV e Cinema. Com isso são restituídas fronteiras mínimas entre as próprias identidades ocupacionais, a partir de um princípio de construção de diferença sustentado fundamentalmente pelo núcleo de disciplinas profissionalizantes.

Quarto currículo mínimo (habilitação/Jornalismo). Resolução n. 3/78 (DOCUMENTA, 1978)

Matérias de Fundamentação Geral Humanística (tronco comum)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas Socioculturais e Econômicos Contemporâneos 2. Sociologia 3. Psicologia Social 4. Antropologia Cultural 5. Cultura Brasileira 6. Língua Portuguesa
Matérias de Fundamentação Específica (tronco comum)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria da comunicação 2. Comunicação Comparada 3. Sistemas de Comunicação no Brasil 4. Estética e Comunicação de Massa
Matérias de Natureza Profissional (para a habilitação em jornalismo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas de Codificação em Jornalismo 2. Técnicas de Produção e Difusão em Jornalismo 3. Deontologia dos Meios de Comunicação Social 4. Legislação dos Meios de Comunicação Social 5. Técnicas de Administração em Jornalismo 6. Técnicas de Mercadologia em Jornalismo

⁷⁴ Na visão de Silva (2007, p.166): “aparentemente o relatório da UCBC representava os setores que defendiam uma perspectiva mais tecnicista para o currículo”.

⁷⁵ Cf. Documenta, 1978.

O currículo é estruturado com base na separação de disciplinas profissionalizantes e de conhecimentos gerais e específicos, estabelecendo o critério de maior concentração das matérias do chamado tronco comum (que abrangia todas as habilitações) na primeira metade do curso⁷⁶. Impõe um total de 16 disciplinas, mantendo estreita a margem de manobra das escolas para experimentar propostas diferenciadoras, a partir de suas demandas locais/regionais. Há reforço de matérias da área de fundamentação humanística, que havia perdido representação no currículo anterior. As disciplinas classificadas como técnicas, antes representada na parte comum do mínimo de 69 por um leque de práticas comunicacionais (incluindo Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Editoração), são trabalhadas, agora, verticalmente segundo o horizonte do Jornalismo, na segunda etapa do curso. O eixo teórico específico do currículo, num sentido forte, continua sendo tributário da área de Comunicação, com um conjunto de quatro disciplinas classificadas como de “fundamentação específica. A especificidade do Jornalismo é construída no currículo, fundamentalmente, a partir do eixo profissionalizante e pela criação da figura dos projetos experimentais dedicado ao último semestre do curso. Estes projetos, diz o documento, “devem corresponder à natureza específica de cada habilitação” e estar direcionados para “a realização de uma prática profissional intensiva”, ao que se impunha a necessidade de aparelhamento laboratorial das instituições de ensino (DOCUMENTA, 1978, n.212, p. 713)⁷⁷. Nota-se, aqui, como o currículo de 78 tentava responder a setores que pressionavam por um modelo de formação profissionalizante, calcado na estrutura habilitacional, que garantisse treinamento prático efetivo no ambiente acadêmico. A resolução 03/78, segundo Silva, contemplou as críticas formuladas por setores, sobretudo do contexto paulista, que queriam aproximar o ensino de Comunicação do mercado. Sintomaticamente, a ABEPEC, que havia estado à frente inicialmente das reformas do currículo, atribuiria ao documento final instituído pelo CFE um caráter “tecnicista” (BOLETIM INTERCOM, agosto de 1980, p. 3).

⁷⁶ Conforme indicação presente nas reformas anteriores, a resolução 03/78 afirmava que, para construir o currículo pleno, cada instituição poderia desdobrar as matérias do currículo mínimo e acrescentar outras disciplinas consideradas indispensáveis. Não há, como no currículo anterior, uma relação de matérias indicadas para a complementação do currículo. O texto diz que os cursos devem ser ministrados num período mínimo de três anos e máximo de seis anos, com carga horária mínima de 2.200 horas/aula. Estabelece ainda a obrigatoriedade de laboratórios para atender os requisitos das disciplinas de habilitações.

⁷⁷ A preocupação com a infra-estrutura das escolas para garantir efetivamente o treinamento prático no próprio ambiente acadêmico volta a ser abordada no texto que institui o quarto currículo mínimo. No anexo II da resolução, são discriminados os equipamentos mínimos considerados necessários para esse treinamento nas disciplinas profissionais e no desenvolvimento de projetos experimentais (DOCUMENTA, 1978, n. 212, p. 717 e 718).

Há no currículo de 78 diferenças importantes em relação ao texto anterior. Se a resolução de 1969, conforme observamos, caminhou no sentido de valorização de um tipo de formação especializada (do ponto de vista técnico e científico), invocando como representação central a figura social do comunicador, o texto de 78 buscou reforçar, em certo sentido, a base humanista considerada indispensável para o conhecimento da realidade social em que o profissional da Comunicação vai operar e potencialmente intervir (em seus múltiplos aspectos, político, cultural, econômico), acentuando, por outro lado, a especificidade do campo profissional, isto é, de um saber propriamente jornalístico, no domínio da técnica. De fato, é significativo observar como as disciplinas do eixo profissionalizante - exceto por Deontologia e Legislação - são precedidas na grade obrigatória pela palavra “técnica”. Este saber que parte do chamado campo profissional é, portanto, vinculado fortemente, na grade de 78, a esta forma de classificação que levanta, implicitamente, fronteiras em relação à vertente teórica do curso (tributária da área de Comunicação e das Humanidades). Quer seja pela diferenciação da natureza dos conhecimentos ou pela própria separação entre etapas formativas (tronco comum e profissionalizante), este princípio de organização curricular construiu divisões na grade que, como podemos entrever, se desdobravam na própria configuração do perfil docente (“acadêmicos” e “práticos”) e em seu posicionamento em distintos lugares de fala do currículo e do percurso formativo.

Embora o currículo de 78 tenha dado maior ênfase a um modelo profissionalizante, a formação oferecida pelas escolas continuou sendo alvo de críticas, sobretudo de grandes empresas jornalísticas de São Paulo. “Alguns defendiam a extinção pura e simples dos cursos de Comunicação, por não considerarem necessária a formação de profissionais em cursos específicos de Comunicação”. (DOCUMENTA, 1983, n.274, p. 82). Em 1980, o CFE criou nova comissão especial para estudo do currículo do curso de Comunicação Social, presidida por Julio Garcia Morejón (primeiro diretor da ECA-USP). “Isto dificultou a aceitação da Resolução n. 03/78 pelas escolas, pois já era público que um novo currículo iria ser implantado em breve, o que ocorreu em 1984” (MOURA, 2002, p. 92). O CFE permitiu que a aplicação do quarto currículo mínimo ficasse a critério das escolas, que tiveram, portanto, a opção de permanecer com a estrutura curricular anterior, estabelecida pelo parecer Celso Kelly, até a aprovação de um novo currículo único.

2.2.2. Do último mínimo às diretrizes curriculares

O final da década de 70 e o início da década de 80 foram marcados pela repercussão de uma campanha contra a exigência do diploma de jornalismo, capitaneada por grandes empresas do setor, notadamente pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Alguns articulistas, à época, chegaram a propor a extinção dos cursos de comunicação, atacando, nesse sentido, o princípio de legitimidade do ensino superior específico como lugar de formação das novas gerações de profissionais. Historicamente, de fato, tornou-se recorrente, para determinados setores, a ideia de que a profissão de jornalista não requer qualificação específica e que sua formação deve incluir base cultural sólida e diversificada, não necessariamente adquirida com o título em cursos superiores de jornalismo. Defendido especialmente por diretores de jornais e associações específicas de proprietários de veículos de comunicação, como a Associação Nacional de Jornais (ANJ), criada em agosto de 1979 (PETRARCA, 2007), esse argumento reforça uma concepção de profissão que remete a outros princípios de legitimação para a prática da atividade, não respaldados pelo título acadêmico específico.

Na virada da década de 80, a campanha contra o diploma teve como estopim a publicação do decreto-lei n. 83.284, de 1979, que regulamentava a lei n. 6.612, aprovada pelo Congresso Nacional em 1978. Depois de muita pressão, especialmente por parte do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, esta lei revogou alguns dispositivos do decreto-lei n. 972/69: proibiu a prática do estágio nas redações⁷⁸ e ampliou as restrições para o registro especial do jornalista provisionado⁷⁹, determinando que qualquer nova contratação para a função de jornalismo somente poderia ser feita se o contratado fosse formado nas faculdades de Comunicação. Com isso, as empresas viram estreitar sua margem de manobra para a contratação de mão-de-obra nas redações.

Silva (2007) também chama atenção para o fato de, no final da década de 70, os cursos de comunicação, junto a outros cursos, terem experimentado progressivo aumento do processo de politização e se constituído em centros de resistência democrática e

⁷⁸ Em relação aos estágios, o sindicato da categoria argumentava que esta prática, no lugar de servir como complemento do processo de aprendizado, era utilizada pelas empresas como recurso para utilizar mão-de-obra barata. “Por uma remuneração bastante inferior, os estudantes e recém-formados eram contratados para o lugar de jornalistas profissionais” (UNIDADE, setembro/outubro de 86, p. 35).

⁷⁹ Jornalista que obtém um registro especial para trabalhar mesmo sem diploma de curso de jornalismo. Com o decreto-lei de 1979, a existência de jornalista provisionado passou a ser permitida apenas em municípios onde não havia curso de jornalismo reconhecido ou jornalista sindicalizado, domiciliado no respectivo município, disponível para contratação. Antes, a Delegacia Regional do Trabalho aceitava o registro de provisionado numa determinada empresa jornalística na proporção de um provisionado para três jornalistas diplomados, independente ou não da existência dos cursos superiores específicos nos municípios (UNIDADE, n. 42, abril de 1979).

oposição ao regime militar, provocando desconforto em diversos setores do mercado e governo. O fortalecimento dessa atmosfera política dentro dos cursos, segundo o autor, também teria sido um motivo que levaria esses setores a adotarem atitude defensiva em relação às escolas de comunicação.

Em 1980, um dos membros do Conselho Federal de Educação, Paulo Nathanael de Souza, formalizou proposta de reexame da estrutura dos cursos de comunicação social, sugerindo a extinção de sua oferta em nível de graduação e sua transformação em cursos de pós-graduação, abertos a graduados provenientes de outras áreas de conhecimento (BOLETIM INTERCOM, n. 22, 1980, p. 4). A ameaça de extinção de cursos, associada à campanha contra a exigência do diploma de jornalismo desencadeada por grandes empresas jornalísticas de São Paulo, provocou a reação de professores, estudantes de comunicação e diretores dos cursos, que deu origem ao Movimento em Defesa dos Cursos de Comunicação (Emdecom). O movimento foi lançado na sede da ABI de São Paulo, em abril de 1981, a partir de manifesto assinado por um grupo de professores de instituições de ensino paulista, e contou com a adesão inicial de entidades como a Intercom, UCBC, Enecom, União Estadual dos Estudantes/SP, Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, além de diretórios acadêmicos e associações docentes (BOLETIM INTERCOM, abril de 1981, p.74-76). Articulado originalmente por um grupo paulista, o movimento ganhou adesão de entidades representativas (entre as quais a FENAJ) e escolas de comunicação de diferentes Estados. Em agosto de 1981, o Boletim da Intercom comemorava conquistas associadas à primeira fase de atuação do movimento:

No início de agosto, em reunião realizada com diretores de cursos, os membros da comissão especial do CFE confirmaram oficial e publicamente que a ameaça de extinção dos cursos de comunicação está afastada. Sem dúvida, a rápida e ampla mobilização organizada pelo EMDECOM foi fator significativo para o recuo a que o CFE se obrigou, manifestado também na abertura da comissão para a entrada de novos membros representando a comunidade acadêmica e a profissional. (BOLETIM INTERCOM, agosto de 1981, p. 8).

Foi neste cenário que o Conselho Federal de Educação divulgou à época nota pública assumindo o compromisso de não tomar medidas que implicassem na extinção dos cursos de graduação e decidiu ampliar o número de integrantes da Comissão Especial instituída para o estudo do assunto, com representantes dos setores acadêmico, profissional

e empresarial⁸⁰. Enquanto isso, grandes veículos de imprensa sediados na capital paulista continuavam divulgando críticas em relação às escolas de comunicação e/ou à obrigatoriedade do diploma de jornalismo. Em novembro de 1981, Boris Casoy, então editor da *Folha de S. Paulo*, publicou artigo na revista *Veja*, com o sugestivo título “atentado à cultura”, onde invocava argumentos para se contrapor aos efeitos de fechamento provocados pela credencial acadêmica específica. Em outubro de 1981, o jornal *O Estado de São Paulo* conferiu ênfase às declarações contra a obrigatoriedade do diploma feitas pelo presidente da Sociedade Interamericana de Imprensa, o norte-americano Charles Scripps, em assembléia realizada no Rio de Janeiro. No ano seguinte, os jornais *Folha de S. Paulo* e o *Estado de S. Paulo* publicaram novos artigos insistindo na tese de que os cursos pecavam pela baixa qualidade e que as empresas eram prejudicadas com profissionais de formação deficiente, em razão da reserva de mercado instituída pelo decreto 972/69 (BOLETIM INTERCOM, maio/junho de 1982). Investidas desta natureza eram contra-atacadas, por sua vez, pelo jornal do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo e pelo próprio Boletim da Intercom, que no início da década de 80 deu visibilidade a estas tensões, posicionando-se em defesa da manutenção dos cursos específicos, ainda que sempre pontuada pelo reconhecimento de que haveria de se efetuar melhorias na formação proposta pelos mesmos. Observamos aqui como o debate sobre a obrigatoriedade do diploma, a qualidade da formação oferecida pelos cursos de comunicação/jornalismo e sua capacidade de produção da força qualificada de trabalho ganhou forte ressonância no contexto paulista.

A comissão nomeada pelo CFE trabalhou durante um ano e meio e entregou, em outubro de 1982, estudo sobre o currículo ao presidente do Conselho Federal de Educação (NUZZI, 1992)⁸¹. Fixado pela resolução 02/84, o novo currículo mínimo teve sua parte profissionalizante mais desenvolvida, exigindo dos cursos equipamento efetivo de seus laboratórios e a contratação de profissionais diretamente do mercado de trabalho. Pela primeira vez, o documento define o perfil do docente das disciplinas específicas: deveriam ser ministradas por professores com registro profissional na respectiva habilitação, sempre que a lei exigir este registro, com pelo menos três anos de experiência profissional

⁸⁰ Inicialmente formada por seis membros, a comissão teve seu número de integrantes ampliado para 21.

⁸¹ Nuzzi, à época diretor da Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero e sócio da Intercom, foi membro desta comissão especial, na condição de representante das escolas. Em janeiro de 1984, ele foi eleito presidente da Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social, fundada em Brasília, durante Encontro Nacional das Escolas de Comunicação. A ideia de criação da ABECOM surgiu em 1981, em São Paulo, quando dirigentes de várias escolas se reuniram para fazer a defesa dos cursos de comunicação (BOLETIM INTERCOM, janeiro de 1984, p. 40).

comprovada, além das exigências acadêmicas. A medida estabelece uma espécie de reserva de mercado aos docentes que constituíram trajetória profissional e, nesse sentido, valoriza a posição no ambiente de ensino não apenas destes professores como também das disciplinas profissionalizantes por eles ensinadas. Observamos, assim, a preocupação do currículo de 84 em tornar as agências de ensino, de fato, lugares de socialização e treinamento para o mundo do trabalho, lugares onde o aluno poderia constituir não apenas um *habitus* acadêmico, mas sobretudo profissional, assimilando esquemas geradores de percepção, apreciação e ação, isto é, um saber prático associado ao jornalismo - eficiente e operacional. Caberia aos profissionais/professores que, no passado ou no presente, estivessem envolvidos nos processos produtivos do mercado - e que, portanto, como observam Ribeiro e Barbosa (2009) carregam muito do *habitus*, no sentido empregado por Bourdieu, desse lugar real e simbólico - ensinar aos alunos esse saber prático associado ao jornalismo.

O documento estabelece que as escolas com habilitação em jornalismo deveriam editar anualmente ao menos oito jornais-laboratórios realizados pelos alunos, sob orientação de professores das disciplinas profissionalizantes, e detalha de forma minuciosa as instalações e equipamentos pertinentes ao desenvolvimento de trabalhos laboratoriais em cada habilitação, visando garantir eficiência à parte prática dos cursos (medida que tentava compensar, em certo sentido, a perda da prática profissional nas empresas com o fim do estágio obrigatório). Em 1994, porém, cerca de dez anos depois da publicação da resolução de 84, parte dos cursos de comunicação continuava a descumprir as determinações do CFE em relação às práticas laboratoriais (MATTOS, 1994). Lopes (1994, p. 43) observava, à época, que muitas instituições ainda mantinham redações com máquinas de escrever antigas (enquanto o mercado estava informatizado nas principais capitais), ou ainda ministravam, “sem o mínimo de equipamentos”, disciplinas como Radiojornalismo e Telejornalismo. Ou seja, as escolas continuavam a desenvolver processos de treinamento profissional associados à era pré-computador, situação que gerava inúmeras críticas em relação à inadaptação dos diplomados às exigências produtivas correntes no mercado. Com as redações informatizadas, conforme observa Ghedini (1998, p. 149), “ficou ainda mais evidente a distância entre o preparo oferecido pelos cursos de graduação e as qualificações exigidas pelas empresas por parte de seus profissionais”.

O quinto currículo mínimo manteve a divisão de estrutura modular, organizada em Tronco Comum (formação geral) e um segundo eixo composto por disciplinas “técnico-

profissionais” - diversificado segundo as habilitações específicas (Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo e Cinema).⁸² Esta divisão continuava a reforçar, implicitamente, um princípio de oposição entre teoria e prática, humanismo e tecnicismo, embora seja interessante notar como a palavra técnica, aqui, não apareça com tanta força, tal qual o currículo anterior, na denominação do conjunto de disciplinas específicas do Jornalismo.

A classificação “Disciplinas de Fundamentação Específica” desaparece na grade de 84, mas são mantidas duas antigas matérias deste núcleo: Teoria da Comunicação e Comunicação Comparada⁸³. É apontada uma divisão equilibrada entre o percentual da carga horária das disciplinas profissionalizantes e do tronco comum. O documento pontua, porém, que as matérias do tronco comum poderiam distribuir-se ao longo do curso paralelamente às de formação específica ou concentrar-se nos primeiros semestres da formação. Há, nesse sentido, uma mudança em relação ao quarto currículo mínimo, que fixava o critério de maior concentração das matérias de fundamentação geral (humanística e específica do campo da Comunicação) na primeira metade do curso. De toda forma, o novo currículo, em nossa compreensão, não se diferenciou de maneira significativa em relação à proposta de 78, em que pese a maior atenção dedicada ao eixo profissionalizante (expresso não apenas pela preocupação com a prática laboratorial como também pelo estabelecimento de uma espécie de “reserva de mercado” aos professores que constituíram trajetória profissional). No núcleo de matérias próprias do eixo habilitacional, a especificidade do Jornalismo é reforçada com a entrada da cadeira Legislação e Ética do Jornalismo, no lugar das disciplinas Deontologia e Legislação dos Meios de Comunicação. Outra diferença em relação ao currículo anterior é a entrada da disciplina de Língua Portuguesa, tornada obrigatória ao longo de todo o curso, ainda que com corte aplicado à habilitação específica do quarto ao sétimo semestre. A medida demonstra preocupação acentuada do texto de 84 com o domínio, por parte dos comunicadores, de um capital cultural expresso pelo manejo considerado adequado das normas da língua.

⁸² Cada eixo deveria corresponder a 50% da carga horária total, excetuado o tempo dedicado aos projetos experimentais. Os cursos deveriam ser completados num período de quatro a sete anos e ter carga horária mínima de 2.700 horas-aula. Dez por cento da carga horária mínima deveria corresponder a Projetos Experimentais. Antes associados “à realização de uma prática profissional intensiva”, os projetos ganham, na resolução de 84, a possibilidade de serem apresentados em formato de monografia – o que representa uma valorização, ainda que tímida, da iniciação científica.

⁸³ A cadeira de Sociologia é desdobrada em Sociologia Geral e da Comunicação e a matéria de Filosofia é incluída como parte da formação geral. Antropologia Cultural e Psicologia são extintas como disciplinas obrigatórias e deslocadas para o elenco das 21 matérias eletivas indicadas, que reaparecem como diferencial em relação ao quarto currículo. Para a constituição do currículo pleno, a resolução 02/84 indica que cada instituição deveria fazer o acréscimo de pelos menos três disciplinas deste elenco de eletivas.

Quinto currículo mínimo (habilitação/Jornalismo). Resolução 2/84 (DOCUMENTA, fevereiro/1984)

TRONCO COMUM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofia 2. Sociologia (Geral e da Comunicação) 3. Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral 4. Realidade Socioeconômica e Política Brasileira 5. Teoria da Comunicação 6. Comunicação Comparada
PARTE ESPECÍFICA (habilitação em Jornalismo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral 2. Fotojornalismo 3. Planejamento Gráfico em Jornalismo 4. Radiojornalismo 5. Telejornalismo 6. Técnica de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística 7. Preparação e Revisão de Originais, Provas e Videotexto 8. Edição 9. Legislação e Ética do Jornalismo
21 Matérias ou disciplinas eletivas	Lógica, Psicologia, Língua Estrangeira; Economia; Geografia Econômica; Realidade Socioeconômica e Política Regional; Teoria Geral de Sistemas; Teoria Política; Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação; Comunicação Comunitária; Planejamento em Comunicação; Política de Comunicação; Sistemas Internacionais de Comunicação; Comunicação em Tecnologia Educacional; Realidade Regional em Comunicação; História da Comunicação; Cultura Brasileira; História da Arte; Antropologia Cultural; História do Brasil; Estética e Cultura de Massa

Este foi o último currículo mínimo de comunicação/jornalismo definido pelo CFE, órgão que foi extinto no início da década de 90, em meio a denúncias de irregularidades contra alguns conselheiros. No lugar do CFE, o governo criou, por medida provisória (MP), o Conselho Nacional de Educação (CNE), definido como órgão de colaboração do MEC, sem tanta força decisória quanto o antigo conselho (SOUZA, 2001, p. 44 e 46).

Essa mudança, na realidade, se insere num quadro mais amplo de reformas do ensino brasileiro, com a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mais aberta e flexível, a LDB cita as diretrizes curriculares como parâmetros para os cursos de graduação. Isto é, a estrutura curricular mínima deixa de ter força de lei e as instituições de ensino ganham autonomia para fixar o currículo de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Historicamente, o cumprimento de currículos mínimos determinados pelo CFE gerou inúmeras críticas do meio acadêmico⁸⁴ e, nesse sentido, a mudança na legislação foi recebida como avanço para os processos de ensino. Em relação aos cursos superiores de comunicação, por exemplo, o controle até então exercido pelo conselho foi interpretado como espécie de “camisa de força”, que impunha a todo País um rol de conhecimentos homogêneos, pensados de forma centralizada, sem considerar as especificidades sócio-culturais de cada região. Marques de Melo (1988, p. 138), a esse respeito, questionava: “Por que, num país tão extenso como o nosso e tão diversificado culturalmente, obriga-se todos, indiscriminadamente, ao mesmo elenco de disciplinas?”. No mesmo sentido, Sobrinho (1988, p.82) afirmava: “Parece estar embutido no projeto (do currículo mínimo) a ideia de que a comunicação jornalística tem um só discurso para as distintas regiões brasileiras”.

Argumentava-se ainda que os currículos mínimos não correspondiam às necessidades de atualização e ampliação das estruturas curriculares das escolas de comunicação, associadas ao ritmo acelerado das transformações ocorridas fora da universidade, no âmbito da mídia e das tecnologias (FARO, 1992). Ou seja, eram tidos como defasados e desconectados da realidade do mercado de trabalho. Somado a isso, para boa parte das escolas, sobretudo particulares, os currículos mínimos tornaram-se, na prática, currículos plenos. Segundo Lins da Silva (1979, p. 24 e 25), nada a eles se acrescentava “para se evitar acréscimos nas despesas”.

Isto não quer dizer, evidentemente, que na legislação anterior estivesse contido todo o problema do ensino da comunicação, apesar de as estruturas curriculares baixadas pelo CFE terem sido, recorrentemente, acionadas por professores e instituições para justificar as deficiências no processo de formação de jornalistas. Se o fim dos currículos mínimos foi considerado um avanço, sua ausência colocava em cena novos desafios para as os cursos de comunicação. Havia, por exemplo, o receio de que a “total autonomia” curricular levasse à descaracterização da identidade dos cursos (OLIVEIRA, 1992).

Com o fim dos currículos mínimos, de fato, os cursos ganham a possibilidade de constituir identidades mais distintas, em função da margem de autonomia conferida à construção de seus projetos pedagógicos. De toda forma, esta autonomia é relativa, na

⁸⁴ Essas críticas, obviamente, não partiram apenas do lugar da Comunicação. Analisando o ensino da engenharia na década de 80, Vargas (1982, p.8), por exemplo, tecia a seguinte afirmação acerca do cumprimento dos currículos mínimos: “Este controle legal cria uma inércia no aparelho escolar e uma homogeneização de conhecimentos independentes das especificidades produtivas, naturais e sociais de cada região”.

medida em que as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações, homologada pelo parecer CNE/CES 492/2001, estabeleceu padrão básico de referência para todas as instituições, com “orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida” (PARECER, 2001, p. 16). Há que se ressaltar que o próprio estabelecimento de um “padrão de qualidade” para a formação deve ser problematizado, na medida em que não se constitui como um dado, mas sim como o resultado das lutas pela definição da formação considerada adequada⁸⁵.

Voltaremos a esse ponto no capítulo 4, quando da análise de aspectos das diretrizes de 2001, bem como da proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo, formulada em 2009 pela comissão de especialistas indicada pelo Ministério da Educação. Veremos que a atual proposta de diretrizes postula a importância de uma dimensão formativa dotada de fronteiras mais rígidas para o jornalismo, a partir da defesa de um curso suficientemente distinto para marcar sua especificidade, sem que se perca, contudo, os elos com o campo da comunicação. Se o currículo de 78 buscou afastar o “fantasma” do comunicador generalista e restaurar certa especificidade do jornalismo com base em fronteiras habilitacionais, a partir do fortalecimento de sua posição no eixo profissionalizante (cuja legitimidade, naquele momento, era tributária em larga medida do domínio da técnica), o movimento que se anuncia no cenário atual é de aprofundamento deste processo. Aqui, o próprio estatuto teórico construído em torno do Jornalismo é acionado como princípio de legitimidade para reivindicar o direito à existência de um curso autônomo. Tentativa de conquista territorial no campo acadêmico que tem implicações não apenas na forma de se conceber o jornalismo e o ensino específico, como também o perfil docente desejável no processo formativo.

2.3. Entre a prática e a teoria: fronteiras da formação profissional

Se a figura social do jornalista diplomado tornou-se um princípio de diferenciação, isto é, de construção de posição de identidade vinculada ao marcador “profissional” - princípio este que, embora bastante controverso, foi acionado, no Brasil, como forma de definição de linhas divisórias associadas ao direito de entrada no jornalismo – a rigor, no interior do próprio ensino, a classificação e o posicionamento de disciplinas em eixos formativos na estrutura curricular dos cursos também forjou um problema relacionado a

⁸⁵ A esse respeito, observamos que nas discussões sobre o ensino de jornalismo a palavra “qualidade” é correntemente acionada, sem se considerar a atribuição de valor presente na própria construção de seu significado, que “abriga” diferentes concepções dependendo do lugar e do interlocutor que a aciona.

fronteiras. Os currículos mínimos constituíram (ou deram expressão) historicamente a um tipo de oposição estruturante entre a formação teórica – correlacionada às disciplinas de humanidades e de fundamentos específicos da área da comunicação - e prática, correlacionada ao conteúdo técnico-profissionalizante e a parte habilitacional.

Sabemos que classificar é uma forma de criar fronteiras, por isso, a própria classificação em disciplinas profissionalizantes e de fundamentação geral já é, em si, uma definição de “zonas” de conhecimento possivelmente pouco permeáveis⁸⁶. Essa divisão materializou-se, em algumas instituições, na própria estruturação de departamentos, com o agrupamento em unidades distintas de professores da área de humanidades e/ou de fundamentação da comunicação e professores de disciplinas da área profissional, acentuando a clivagem entre eixos formativos.

À medida que essa relação dicotômica entre teoria e prática ganhava relevância nas discussões engendradas no interior do campo acadêmico, a personagem social dos professores também se tornava um problema para o projeto de formação superior específica. Quem são os sujeitos autorizados a formar/qualificar as novas gerações de jornalistas? Quem professa e com que competência o conhecimento sobre o jornalismo e quais são os atributos necessários ao professor da área? “Esta questão pôs em confronto aqueles que se assumiam como docentes e os profissionais, estranhos ao ambiente acadêmico”. A tensão entre teoria e prática relacionou-se também a uma disputa de lugares sobre quem deveria exercer as atividades docentes (SILVA, 2007, p.99), concorrência que opôs especialmente atores de trajetória acadêmica num sentido estrito e jornalistas com trajetória profissional que assumiam a posição de professor.

O aumento da representação de disciplinas técnico-profissionalizantes nos currículos mínimos, como observado anteriormente, teria como desdobramento a pressão em favor da presença da figura do profissional/professor nas instituições de ensino. Classificados correntemente como “práticos”, esses atores passaram a fundamentar sua autoridade para o ensino de jornalismo, sobretudo, em função de conhecimentos adquiridos pela vivência em redações, isto é, segundo critérios de competência ocupacional. A maneira de entrar e manter-se no ambiente acadêmico relacionou-se ao tipo de capital acumulado pelos anos de profissão (e à reconversão deste capital em autoridade de fala no ambiente de ensino). Mas se a vivência profissional foi acionada, por um lado, como

⁸⁶ “A classificação responde, basicamente, à questão: que coisas podem ficar juntas?” (SILVA, 2009b, p.72). Assim, um currículo interdisciplinar seria fracamente classificado, em contraste com um currículo organizado em torno de disciplinas e zonas de conhecimento marcadamente definidas e separadas - modelo este contemplado nas várias reformas curriculares experimentadas pelos cursos de comunicação/jornalismo.

princípio de distinção capaz de “capitalizar” posições neste espaço, por outro, tornou-se alvo de críticas: argumentava-se que muitos profissionais traziam das grandes empresas a matriz de formação profissional para o ambiente de ensino, reproduzindo práticas legitimadas no mercado, isto é, um saber cristalizado que não era objeto de problematização ou inovação, sem preocupações de inserir o jornalismo num quadro teórico consistente. Somado a isso, segundo Silva (2007, p.99), “a inexperiência, a falta de conhecimentos pedagógicos formais e a tentativa de conciliar as atividades docentes com as exigidas pelos jornais eram apontadas como fatores que deturpavam a formação universitária, impedindo-a de formar pensadores e não apenas técnicos em comunicação”.

Na outra ponta deste desenho dicotômico, encontravam-se os professores com trajetória acadêmica num sentido mais estrito, cuja autoridade para o ensino associou-se ao acúmulo de capital específico no campo acadêmico e seus sinais de consagração (como o investimento em títulos e o posicionamento em disciplinas vinculadas a áreas de conhecimento academicamente prestigiadas). Classificados correntemente como teóricos ou, em determinadas situações e contextos como “comunicólogos”, algumas representações negativas construídas em torno desses professores relacionaram-se à ideia de distanciamento do mundo do trabalho jornalístico, à incapacidade de se comunicarem com as demandas da prática profissional ou com aqueles que estão envolvidos na dinâmica das redações, agências e organizações de comunicação. Dentro desse viés interpretativo, a ruptura entre teoria e prática ou a separação do treinamento para o exercício da profissão e a discussão sobre seus significados teóricos também estaria relacionada a um suposto “desprezo” da teoria (orientada por paradigmas externos) em relação à prática profissional. Alguns atores, mais fortemente vinculados, no presente, a um projeto de constituição de uma identidade teórica própria do jornalismo no campo acadêmico (como veremos no capítulo 4), argumentam, por exemplo, que no processo histórico de constituição da área da comunicação o domínio das ciências sociais e humanas, notadamente da sociologia, teria dificultado a construção de teorias e pesquisas aplicadas, provocando distanciamento indesejável da prática, considerada “atividade menor” (MEDITSCH, 1999a; MACHADO, 2004). Em ambos os casos, as críticas endereçadas a atores posicionados no eixo profissionalizante ou de fundamentação do currículo foram conformadas, em certo sentido, por visões locais e localizadas do jogo e, no limite, por interesses e estratégias

discursivas⁸⁷, que visavam legitimar ou deslegitimar visões concorrentes ou formas de acúmulo e reconversão de capital (acadêmico e profissional) em autoridade para o ensino.

Aprofundou-se, nesse sentido, a distinção entre a legitimidade do saber prático e acadêmico e, com isso, o perfil de professores agrupados em angulações específicas (teórica e prática): de um lado, acadêmicos com formação e pesquisa no campo da comunicação e áreas de conhecimento afins (com origens intelectuais diversas - sociologia, antropologia, história, filosofia, etc); de outro, profissionais com trajetória de mercado, ou seja, com experiência profissional produtiva, que fazem apelo a uma autoridade exterior ao campo acadêmico. Cada qual reivindicou a legitimidade de seu saber no processo de formação dos jornalistas, alimentando uma lógica de distinção e de disputa fundamentada em diferentes lugares de fala. Obviamente, para fins de análise, estamos dando ênfase a este princípio de polarização e de construção relacional de posições, que ganhou visibilidade nas próprias discussões sobre o ensino específico e nos currículos mínimos, o que não significa desconhecer que no mundo social esta relação é mais complexa, atravessada por nuances, convergências e também por elos de aliança e solidariedade.

Desde a década de 70, pesquisadores dedicados ao assunto apontavam para a necessidade de inter-relação e diálogo entre os eixos de formação como enfrentamento possível do divórcio entre prática e teoria no ensino da comunicação (NETO, 1979; FADUL, 1979; FILHO, 1985; MATTOS, 1994; BRAGA, 1992). Mas esta clivagem, em função da própria trajetória e origem intelectual e/ou profissional dos docentes e de seu posicionamento em lugares de fala distintos na organização curricular, fincou raízes, alimentando aquilo que Lopes (1985) classificou como espécie de “ideologia da divisão social do trabalho”.

Com o crescimento gradativo dos programas de pós-graduação em Comunicação no Brasil (mestrado e doutorado), o perfil de um professor com trajetória híbrida (acadêmica e profissional) ganharia maior espaço nas instituições de ensino. A rigor, entretanto, no início dos anos 90 o cenário de qualificação do corpo docente no campo da Comunicação era tímido, embora os programas da área já anunciassem o início de uma trajetória de fortalecimento, com o apoio das agências de fomento à pesquisa⁸⁸. Segundo relatório do CNPQ (1990, p.13-16), havia, em 1989, apenas seis cursos de mestrado e três de doutorado em Comunicação em funcionamento no País, concentrados notadamente no Estado de São

⁸⁷ Estratégias que também devem o seu sucesso às posições de maior ou menor poder e visibilidade ocupada pelos agentes neste espaço de relações.

⁸⁸ Entre as quais, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Paulo⁸⁹. O número indica que a pós-graduação específica formava, até então, quadros insuficientes para atenderem às demandas das escolas.

Em 1991, dados do conselho apontavam que o número de doutores e mestres do universo de professores da área representava, respectivamente, 4% e 22% do total de docentes no Brasil (OLIVEIRA, 1992). Isto é, os professores dos cursos de Comunicação Social possuíam formação basicamente restrita ao nível de graduação. Somado a isso, havia certa tendência de os poucos professores mestres e doutores enveredarem para as disciplinas teóricas, ainda que tivessem construído experiência mais ou menos produtiva no mercado profissional (BRAGA, 1992, p. 153)⁹⁰.

Cerca de dez anos depois, o número de programas de pós-graduação *strictu sensu* em comunicação havia dobrado: em 2000, eram 14 em todo o País. Apesar do crescimento, o quadro ainda era considerado insuficiente para a formação de professores, segundo a avaliação do próprio representante da área na Capes, Wilson Gomes, para quem “o sistema precisaria multiplicar-se muitas vezes para atingir um volume próximo do adequado para satisfazer à sua função de qualificação dos docentes dos cursos de graduação (MOREIRA, 2000, p. 128). Como resultado da avaliação trienal da Capes em 2010, a base de dados da agência apontava a existência de 40 programas de pós graduação *stricto sensu* reconhecidos⁹¹ na área de Comunicação, dentre os quais 15 oferecem mestrado e doutorado. Ou seja, é possível observar que na última década houve crescimento expressivo dos cursos de pós-graduação em Comunicação no Brasil, com reflexos

⁸⁹ USP (mestrado desde 1972 e doutorado desde 1982); Universidade Federal do Rio de Janeiro (mestrado desde 1972 e doutorado desde 1983); PUC-SP (mestrado desde 1970 e doutorado desde 1978); Universidade de Brasília (mestrado desde 1974); Instituto Metodista (mestrado desde 1978); e Universidade de Campinas (mestrado em multimeios desde 1986). (CNPQ, 1990, INTERCOM, p.13-16). A respeito do programa da PUC-SP é necessário fazer uma ressalva: embora criado em 1970, o programa de Comunicação e Semiótica era inicialmente tido como de Teoria Literária e só a partir de 1980 é posicionado na área de Comunicação pela Capes (LOPES, 2005, p.78).

Sobretudo no início dos anos 90, entretanto, outras instituições passam a oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área, fora do eixo Rio-São Paulo, num processo de descentralização das grandes unidades nacionais de formação de mestres e doutores. São criados cursos desta natureza em Salvador (UFBA), Porto Alegre (PUCRS e UFRGS), São Leopoldo (Unisinos), Caixas do Sul (Universidade de Caixas do Sul) e Belo Horizonte (UFMG). O cenário se modifica com um total de 11 programas de pós-graduação, seis deles fora dos dois grandes centros econômicos do País (CAPPARELLI, 1996, p. 28).

⁹⁰ Embora o desenvolvimento das disciplinas técnico-profissionalizantes tenha solicitado a contratação de profissionais diretamente no mercado, a carreira docente estabelecida para as universidades federais pelo decreto n. 94.664, de 1987, definiu o ingresso nos quadros destas instituições com base na titulação acadêmica. Isto, de certa forma, dificultou o recrutamento de profissionais com experiência de mercado nas universidades públicas (BRAGA, 1992, p. 153).

⁹¹ Os programas e cursos de pós-graduação reconhecidos pela Capes são aqueles que obtiveram nota igual ou superior a "3" na avaliação do órgão. Eles atendem ao requisito básico estabelecido pela legislação vigente para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação e, portanto, estão autorizados a expedir diplomas de mestrado e/ou doutorado com validade nacional. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em novembro de 2009.

importantes no número de docentes/pesquisadores titulados. A própria atuação do MEC, nos processos de autorização, reconhecimento, avaliação e credenciamento periódico dos cursos passou a pressionar as instituições de ensino a observar o critério estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases, que obriga as universidades a manterem um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Isso nos leva a crer que a titulação (e o investimento na constituição de um *habitus* acadêmico que a acompanha) também se tornou, nos últimos anos, princípio valorizado para os chamados profissionais/professores manterem-se ou ingressarem nos quadros de instituições de ensino, embora seja preciso ponderar que a realidade das agências públicas e privadas neste quesito seja, em linhas gerais, bastante distinta. De toda forma, essa hipótese nos leva a outro problema, que teremos a oportunidade de abordar, não com pretensões generalistas, mas considerando o contexto específico de três cursos investigados na segunda etapa desta pesquisa: no cenário atual, a oposição entre práticos e acadêmicos sofreu deslocamento ou tem perdido sua força como elemento organizador das relações no ensino de comunicação/jornalismo?

2.4. Modelos e competências em disputa

Weber (2004, p. 230 e 232) observou que, nas sociedades modernas, por detrás de todas as discussões sobre os fundamentos do sistema educacional encontra-se sempre a luta entre a antiga ideia do “homem culto” e o tipo do “homem especializado”, condicionada pelo avanço da estrutura de dominação burocrática racional e pela importância cada vez maior do conhecimento especializado. Nossos estabelecimentos de ensino, notadamente os de nível superior, dizia o teórico a seu tempo, encontram-se sobre a influência dominante de uma educação representada pelo ensino especializado, orientado por um tipo de racionalidade técnico-científica, cada vez mais indispensável ao burocratismo moderno e sua necessidade de especialistas.

Esse tipo de luta a qual se refere Weber, de certa forma, engendrou-se no interior das próprias reformas curriculares do ensino de comunicação/jornalismo, criando tensões e acomodações entre a perspectiva de uma educação humanista e os imperativos de especialização, ou entre um modelo de jornalista que se aproxima mais da representação de um homem de cultura e de outro que privilegia a concepção do profissional especializado. Podemos visualizar esta relação de concorrência, segundo a terminologia utilizada por Lopes (1995, p.59), como um confronto entre “o modelo humanista de ensino, “identificado com a formação “integral acima da aquisição de habilidades e o modelo

tecnicista, que tem por base a especialização e os saberes instrumentais”. Trata-se de um confronto não apenas entre modelos de conhecimento que concorrem pela legitimidade, mas também das disciplinas, dos problemas e dos agentes a eles associados e, conseqüentemente, dos sentidos mobilizados por cada qual sobre o que é ser jornalista. Apesar de contrários, estes modelos⁹² não são mutuamente exclusivos, e coexistiram, com acentos diferenciados, ao longo das reformas curriculares dos cursos de comunicação/jornalismo normatizadas pelo CFE.

Ainda que estes modelos nos permitam visualizar duas vertentes interpretativas em disputa, havia outro grupo de tensões configurado em torno dos debates sobre os currículos, não redutível ao jogo pendular entre humanismo e tecnicismo - embora associados a ele, dependendo do posicionamento e do ponto de vista dos atores, isto é, do sentido que invocavam e atribuíam a essas discussões (e seus investimentos para preservar ou transformar a estrutura dos currículos). De um lado, correntes inclinadas à defesa de um modelo de formação apoiado numa concepção mais alargada do ensino de comunicação, que favorece a figura do comunicador polivalente e à porosidade de fronteiras nesta área (contemplada no currículo de 69); de outro lado, correntes engajadas na defesa de divisões habilitacionais específicas (segundo o horizonte das práticas profissionais), que favorecem um sentido forte de identidade jornalística (contempladas, em certo sentido, nos textos de 78 e 83). Este tipo de confronto também polarizou concepções partidárias de uma formação de acento específico ou generalista – neste último caso, entretanto, distinto do generalismo dos primeiros anos de ensino, posto que situado dentro do quadro de referência de uma área de conhecimento emergente, a Comunicação, de recente historicidade, que vai adquirindo perfil acadêmico e buscando definir/construir sua especificidade e, portanto, sua autonomia como campo acadêmico em termos institucionais, embora com base em um estatuto interdisciplinar.

Em linhas gerais, ao longo deste capítulo, observamos que o modelo de formação clássico-humanista, hegemônico nos primeiros anos de ensino (que privilegiava a formação de um sujeito dotado de “ampla cultura geral” e base moral), sofreu deslocamento, sobretudo a partir da segunda metade da década de 60, com a entrada de disciplinas técnicas e teóricas próprias da comunicação no currículo, dentro uma conjunta

⁹² Tomamos esses modelos como recurso metodológico, numa concepção próxima aos tipos ideais weberianos, isto é, são modelos que a partir de sua natureza abstrata, nos permitem interpretar vertentes em disputa, embora a realidade das práticas sociais seja complexa e fluida. Assim, também, ao fixarmos o olhar para o texto curricular, sabemos que esses modelos se misturam e interagem.

sócio-histórica que reclamava quadros tecnicamente preparados (formação do especialista) - embora a base humanista/generalista tenha coexistido com representação variável ao lado das disciplinas de corte específico, segundo as diferentes reformas curriculares engendradas ao longo das décadas de 60, 70 e 80. Este deslocamento, como podemos entrever, teve implicações na própria configuração do perfil docente dos cursos: pressão pelo aumento da presença de professores especializados, segundo o critério da experiência produtiva no mercado de trabalho (em função do desenvolvimento do eixo técnico-profissionalizante nos currículos), e a progressiva incorporação de professores formados em cursos de pós-graduação da área, sobretudo a partir da década de 90, com crescimento dos programas de mestrado e doutorado em Comunicação. No movimento de constituição de um próprio da comunicação nos currículos - marcada por avanços, mas também por refluxos dependendo das reformas - a figura do comunicador polivalente, num primeiro momento contemplada, foi desqualificada pelo texto de 78, que privilegiou o modelo de formação calcado em habilitações específicas e, neste processo, aprofundou a ideia de especialização de corte específico do jornalismo, embora neste momento fortemente associada ao viés técnico-profissional (aprofundamento do conhecimento e das habilidades técnicas), o que se evidencia pela própria classificação das disciplinas e eixos formativos. Ainda que superada pelo desenho habilitacional, a figura do comunicador polivalente permaneceu à espreita nas discussões sobre o ensino da área, sobrevivendo, de maneira indireta, na estrutura do tronco comum e tensionando correntes defensoras de fronteiras mais rígidas, segundo o horizonte das identidades ocupacionais, com consequências no debate contemporâneo. Não por acaso, ressurgiu recentemente como espécie de “fantasma” a ser combatido na proposta de novas diretrizes curriculares para o Jornalismo, como veremos no capítulo 4.

Do ponto de vista da competência para o ensino, configurou-se historicamente uma disputa entre atores dotados de recursos diferenciados, acumulados durante seu trajeto acadêmico e profissional, e tributários de diferentes lugares de fala. De um lado, o capital simbólico esteve mais fortemente associado à experiência bem sucedida no mercado profissional e à competência acumulada pelo “conhecimento legítimo das coisas de jornal”, como ressaltava a fala do jornalista Fernando Goes, nos anos 50, pontuada no início deste capítulo. De outro, o capital associou-se à lógica própria do campo acadêmico, com suas regras de distinção fundamentada no reconhecimento decorrente de títulos e outros sinais específicos de consagração, como o investimento em disciplinas e objetos que experimentam maior prestígio e legitimidade, segundo as relações de força próprias desse

campo em cada momento histórico (BOURDIEU, 1994). Com trajetórias construídas em espaços distintos de socialização, esses professores também estarão orientados, no limite, por *habitus* específicos, isto é, esquemas de percepção, apreciação e de ação, que são produto de uma forma específica de trajetória (acadêmica ou profissional), e que configuram diferenças inclusive no trabalho de produção de sentidos sobre o jornalismo.

Nesse contexto, podemos visualizar o ensino de comunicação/jornalismo, recorrendo a Bourdieu (1994), como espaço social com relações de força, estratégias e interesses, que colocam em evidência agentes que ocupam diferentes posições em um jogo de luta concorrencial. Estas relações de força, de certa forma, materializam-se no próprio currículo, documento que, segundo cada momento histórico, revela certa hierarquia dos saberes, agentes e disciplinas envolvidos no processo de formação do jornalista.

Posicionado num ponto de interseção entre o campo jornalístico e acadêmico, o ensino de comunicação/jornalismo ganha configuração particular na medida em que comporta a entrada de agentes de outras áreas de conhecimento (notadamente das chamadas ciências humanas), e de profissionais cuja competência se associa à trajetória de mercado. A particularidade se acentua se considerarmos que a autoridade para o ensino, como capacidade técnica e poder social (capacidade de falar e agir legitimamente, de maneira autorizada no processo de formação das novas gerações de jornalistas), parece estar em concorrência não apenas por agentes posicionados no ambiente acadêmico, mas também por atores “de fora”. Falamos notadamente de empresas de comunicação, as quais também investem na construção de um saber específico para o treinamento de seus jornalistas, forjado no próprio ambiente produtivo, como veremos no próximo capítulo. É possível afirmar, inclusive, que essas empresas também lançam mão de uma forma de currículo⁹³, na medida em que revelam em seus cursos de treinamento e manuais de redação a pretensão explícita de ensinar certo corpo de conhecimentos considerados importantes para a constituição de um modo de ser profissional.

⁹³ Influenciadas pelos Estudos Culturais, uma vertente das teorias contemporâneas do currículo têm observado que as instituições e instâncias culturais mais amplas, inclusive a mídia (noticiário, peças de publicidade, programas de televisão, filmes etc), também têm um currículo (pedagogia ou currículo cultural), embora na maior parte das vezes não no sentido restrito, como um objetivo planejado de ensinar certo corpo de conhecimentos. “Sem ter o objetivo explícito de ensinar, entretanto, é óbvio que elas ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2009b, p. 140). Sem entrar na particularidade desta visão que toma a indústria cultural como uma forma de pedagogia, importa destacar, para as nossas discussões, como o currículo tem sido visto por uma vertente teórica contemporânea como um fenômeno amplo, não meramente restrito ao ambiente acadêmico e escolar.

3. O PROBLEMA DO LUGAR DE TREINAMENTO E DA AUTORIDADE DO CONHECIMENTO NO JORNALISMO

Em texto publicado no Brasil em 1996⁹⁴, Freidson revela o esforço de produzir uma teorização sobre profissionalismo e distingue o trabalho de profissões e ofícios chamando atenção para as diferenças associadas ao local de treinamento e ao tipo de conhecimento, habilidade e qualificação vistos como requisitos para seu exercício. Na visão esboçada pelo teórico, ambos são trabalhos especializados, mas a profissão se distingue dos ofícios “por ser uma *especialização criteriosa teoricamente fundamentada*”. O método de controle do treinamento vocacional pelo ofício estaria primordialmente associado à experiência e aprendizagem nos locais rotineiros de trabalho e empregaria conhecimentos, sobretudo, práticos, enquanto a especialização profissional teria como base a formação fundamentada em conceitos e teorias abstratas, com um programa de treinamento que se desenvolve fora do mercado de trabalho. Dentro da construção típico-ideal do autor, uma das características da profissão é sua capacidade de emprego, controle e jurisdição sobre um corpo especializado de conhecimentos e qualificações⁹⁵. Seus membros passam por um programa de treinamento prolongado que se desenvolve em instituições formais de educação superior - formação esta que cria a credencial específica utilizada para “certificar” a competência dos praticantes e amparar o monopólio do exercício profissional (reserva de mercado de trabalho). A autoridade do conhecimento é, assim, considerada decisiva para o profissionalismo e fornece aos praticantes recursos através dos quais eles podem controlar seu próprio trabalho, além de justificar a reserva de mercado e a posição relativamente elevada que as profissões ocupam nas classificações da força de trabalho.

As considerações de Freidson sobre o lugar de treinamento e a autoridade do conhecimento, como parte de sua proposta de análise comparada das profissões, nos trazem chaves de leitura para pensar os embates travados em torno da formação universitária em jornalismo, embora sejam tomadas, neste texto, com limites⁹⁶ e ressalvas. Nossa intenção não é definir em que medida o jornalismo realiza ou não o tipo-ideal de profissionalismo desenhado pelo autor. Nesta tese, compreendemos a classificação “profissional”, sobretudo,

⁹⁴ FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões. A institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Número 31, ano 11, junho de 1996.

⁹⁵ O autor ressalta que cada grupo profissional realiza o tipo ideal por ele desenhado em graus bastante diversos, em diferentes tempos e espaços.

⁹⁶ Freidson (1996) propõe o esboço de um quadro de referência sistemático para o estudo das profissões e contempla aspectos que não exploramos neste texto. Evidenciamos, nesse sentido, aquilo que interessa para nós no curso de nossa argumentação.

pela perspectiva do recurso a uma posição de identidade, e, neste sentido, nos aproximamos da definição de Bourdieu (2004a, p.40), para quem a profissão “é, sobretudo, uma construção social, produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos (...).” Sabemos, contudo, que esta forma de classificação ou de construção social de um grupo está fortemente relacionada, em nossa sociedade, à autoridade de fala do especialista, que deve sua eficácia, entre outros recursos, à passagem pela educação formal superior e à posse de credencial acadêmica específica: princípio de diferenciação entre atores qualificados e não-qualificados (ou, se quisermos, entre leigos e especialistas) capaz de produzir efeitos de fechamento, como a separação entre os que estão autorizados ou não a exercer determinada atividade no mundo do trabalho.

Assim, se tomamos como ponto de partida alguns elementos da construção típico-ideal desenhada por Freidson, no texto acima mencionado, é com o propósito circunscrito de pensar como, no jornalismo, a definição de fronteiras e a institucionalização do conhecimento e de competências via formação universitária são questões problemáticas, alvo de controvérsias alimentadas no interior do próprio campo. Em outras palavras, ao contrário de outras ocupações que foram particularmente bem sucedidas em seus projetos de fechamento, há no jornalismo dificuldades para se consagrar o trabalho de construção social da representação profissional do grupo respaldada pelo título acadêmico e por um tipo de competência e conhecimento fortemente codificados, fundamentados na formação universitária e suficientemente reconhecidos para justificar a reserva de mercado⁹⁷.

No bojo destes argumentos duas questões de fundo nos parecem pertinentes, posto que atravessam os debates sobre o ensino de jornalismo, sobretudo num momento em que a queda da exigência do diploma específico para o exercício da atividade leva os atores a problematizar sua identidade profissional. A atividade jornalística exige um tipo de qualificação fundamentada em um conhecimento específico, incluindo conceitos e teorias abstratas que só poderiam ser aprendidos nos bancos universitários? Qual é o lugar de aquisição da competência para a prática do jornalismo? Tentaremos problematizá-las nos limites deste capítulo, elencando como centro de nosso interesse interpretativo argumentos

⁹⁷ Quais características distinguem as profissões das ocupações em geral? Esta foi uma das questões centrais a partir da qual, segundo Diniz (2001, p. 18), foi gerada toda uma tradição de pesquisa voltada para a identificação de atributos definidores de toda e qualquer profissão. A autora observa que embora qualquer definição de profissão seja em princípio arbitrária - na medida em que não se trata de determiná-la num sentido fechado, mas sim de compreender, entre outros aspectos, como as pessoas numa determinada sociedade definem o que é ou não profissão -, em linhas gerais, os principais estudiosos da área da sociologia das profissões concordam que uma definição “mínima” deste conceito deve fazer referência às profissões como “ocupações não manuais que requerem funcionalmente para seu exercício um alto nível de educação formal usualmente testado em exames e confirmado por algum tipo de credencial”.

acionados pelo Supremo Tribunal Federal para embasar sua decisão contra a obrigatoriedade do diploma de jornalismo e a autoridade reivindicada/atribuída ao setor produtivo como lugar de treinamento e aquisição de um saber propriamente jornalístico.

3.1 A queda do diploma

Subjacente à luta pela definição do que é ser jornalista e dos limites de definição das condições de vinculação verdadeira ao campo, a discussão sobre o lugar de formação do jornalista ou de aquisição da competência para a prática da atividade tem sido atravessada, historicamente, por posições divergentes em torno da necessidade da credencial universitária específica.

Embora as instituições de ensino tenham conseguido fixar-se no Brasil, em determinada conjuntura histórica, como agentes importantes no processo de constituição da identidade do jornalista profissional, a legitimidade e exclusividade de sua autoridade pedagógica no processo de reprodução dos produtores do campo, isto é, de formação de novos jornalistas segundo “moldes” acadêmicos, tem sido alvo de contestações, cuja expressão mais recente materializou-se em decisão do Supremo Tribunal Federal (STJ). Em 17 de junho de 2009, a corte aboliu a obrigatoriedade do diploma de jornalismo para o exercício da atividade, depois de décadas de vigência do decreto-lei 972/69. A notícia provocou grande repercussão dentro da comunidade jornalística, com manifestações contrárias e a favor da decisão⁹⁸.

O STF julgou recurso interposto pelo Sindicato das Empresas de Rádio e Televisão no Estado de São Paulo (Sertesp) e Ministério Público Federal contra acórdão do Tribunal Regional Federal (TRF) da 3ª Região⁹⁹. Desde 2001, a questão da obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo havia ganhado a pauta do poder Judiciário em primeira instância. Em outubro daquele ano, liminar da juíza federal Carla Rister, da 16ª Vara Cível da Justiça Federal em São Paulo, extinguiu a exigência da credencial acadêmica como condição para o exercício do jornalismo. Isso desencadeou reações de entidades representativas, como a FENAJ e o Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo. O quadro abaixo nos confere, de maneira sucinta, uma dimensão das idas e

⁹⁸ Espaço de crítica do jornalismo brasileiro, o site *Observatório da Imprensa*, por exemplo, foi um importante lugar de amplificação desses debates (<http://www.observatoriodaimprensa.com.br>). Listas de discussão de entidades representativas, como o Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, também repercutiram o tema.

⁹⁹ A Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) e o Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo ingressaram na ação na qualidade de assistentes simples da União. O Sindicato das Empresas de Rádio e Televisão no Estado de São Paulo foi admitido no processo como assistente simples do Ministério Público Federal (RELATÓRIO, 2009, p.3).

vindas em torno da regulamentação do diploma, a partir do ato jurídico protagonizado por Carla Rister e do papel ativo desempenhado por entidades representativas dos jornalistas na tentativa de reverter essa situação.

Fonte: Unidade. Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, julho de 2008, p.5

23 de outubro de 2001: Liminar da juíza substituta Carla Rister, da 16ª Vara Cível da Justiça Federal, 3ª região, em São Paulo, suspende a obrigatoriedade do diploma para obtenção do registro profissional.

22 de novembro de 2001: Fenaj e Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo entram com pedido de agravo de instrumento com efeito suspensivo contra a liminar concedida pela juíza.

10 de janeiro de 2003: Sentença da juíza federal substituta Carla Rister, em primeira instância, confirma liminar concedida por ela em 2001 e dispensa a exigência do diploma para o exercício do jornalismo.

21 de julho de 2003: Novo recurso de apelação é encaminhado pela Fenaj e pelo Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo contra a sentença de primeira instância.

23 de julho de 2003: Alda Basto, desembargadora federal do Tribunal Regional Federal, 3ª Região, acata apelação da Fenaj e do sindicato dos jornalistas de São Paulo e suspende a sentença de primeira instância.

2 de dezembro de 2003: A decisão da desembargadora Alda Basto é reconsiderada pelo juiz federal Manoel Álvares, que confirma a sentença de primeira instância assinada por Carla Rister e dispensa a exigência do diploma.

26 de outubro de 2005: O juiz Manoel Álvares (relator) e as desembargadoras Salete Nascimento e Alda Basto, do Tribunal Regional Federal (3ª Região de São Paulo), restabelecem a exigência do diploma.

9 de outubro de 2006: Antônio Fernando de Souza, procurador Geral da República, pede ao Supremo Tribunal Federal (STF) a concessão de liminar suspendendo a decisão do TRF.

17 de novembro de 2006: O ministro do STF Gilmar Mendes defere medida cautelar que mantém a validade dos registros precários e suspende liminarmente a decisão do TRF, que reconhecia a necessidade da credencial acadêmica para o exercício do jornalismo.

Junho de 2008: O Ministério Público Federal e o Sindicato das Empresas de Rádio e Televisão do Estado de São Paulo (Sertesp) interpõem recursos extraordinários contra o acórdão do TRF- 3ª Região, questionando a regulamentação profissional referente à obrigatoriedade do diploma para o exercício da atividade. Os recursos entram na pauta do STF. Fenaj e sindicatos da categoria preparam campanha para sensibilizar os ministros, utilizando como um dos principais argumentos a concepção de que o diploma é garantia do direito da sociedade à informação com qualidade.

Por 8 votos a 1, o Supremo Tribunal Federal considerou que o decreto-lei 972/1969¹⁰⁰ não foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988 e que as exigências nele contidas ferem a liberdade de imprensa e são contrárias ao direito à livre manifestação do pensamento inscrito no artigo 13 da Convenção Americana dos Direitos Humanos. Ou seja, o primeiro ponto da interpretação do STF sobre o tema foi que, embora o texto constitucional acolha o princípio de reserva legal qualificada¹⁰¹, no caso específico do jornalismo, a lei restritiva da liberdade de exercício profissional (materializada pelo decreto 972/69) viola a livre manifestação da expressão e da informação, caracterizando “censura prévia”. Classificando o jornalismo como uma “profissão diferenciada por sua estreita vinculação ao pleno exercício das liberdades de expressão e informação”, a corte entendeu que a exigência de diploma de curso superior para a prática de jornalismo não foi recepcionada pela Constituição de 1988 e que, portanto, o Estado não está legitimado, neste caso, “a estabelecer condicionamentos e restrições quanto ao acesso à profissão e respectivo exercício profissional”¹⁰².

Qualquer tipo de controle desse tipo, que interfira na liberdade profissional no momento do próprio acesso à atividade jornalística, configura, ao fim e ao cabo, *controle prévio* que, em verdade, caracteriza *censura prévia* das liberdades de expressão e de informação, expressamente vedada pelo art. 5º, inciso IX, da Constituição. (VOTO, 2009, p.67, grifos do autor).

O segundo ponto do argumento do STF, que nos interessa particularmente para as discussões deste capítulo, foi considerar que o exercício da profissão de jornalista não requer efetivamente qualificações profissionais e capacidades técnicas específicas e especiais, indispensáveis à proteção da coletividade, a exemplo de outras profissões regulamentadas¹⁰³. “De forma extremamente distinta de profissões como a medicina ou a

¹⁰⁰ Especialmente seu artigo 4, inciso V, que diz: “o exercício da profissão de jornalista requer prévio registro no órgão regional competente do Ministério do Trabalho e Previdência Social que se fará mediante a apresentação de: (...) V – diploma de curso superior de jornalismo, oficial ou reconhecido registrado no Ministério da Educação e Cultura ou em instituições por este credenciada (...).”

¹⁰¹ O art. 5º, inciso XIII, da Constituição de 1988 dispõe que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”.

¹⁰² Relatório (sem revisão) e íntegra do voto do relator, ministro Gilmar Mendes. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u582522.shtml>. Acesso em novembro de 2009.

¹⁰³ Diz o relator, ministro Gilmar Mendes (2009, p.61 e 63): “a doutrina constitucional entende que as qualificações profissionais de que trata o art. 5º, inciso XIII, da Constituição, somente podem ser exigidas, pela lei, daquelas profissões que, de alguma maneira, podem trazer perigo de dano à coletividade ou prejuízos diretos a direitos de terceiros, sem culpa das vítimas, tais como a medicina e demais profissões ligadas à área de saúde, a engenharia, a advocacia e a magistratura, dentre outras várias. Nesse sentido, a profissão de jornalista, por não implicar riscos à saúde ou à vida dos cidadãos em geral, não poderia ser

engenharia, por exemplo, o jornalismo não exige técnicas específicas que só podem ser aprendidas em uma faculdade”, diz o texto do relator, ministro Gilmar Mendes (VOTO, 2009, p.62). Esta construção de sentido revela de modo significativo as diferenças de *status* e de poder entre as profissões e sua maior ou menor capacidade de emprego e jurisdição sobre um corpo especializado de conhecimentos e qualificações. Assim, diferentemente de outras ocupações que conseguiram codificar via sistema de ensino um conhecimento formal abstrato altamente reconhecido - consolidando a educação específica como pré-requisito indispensável para obter posições no mercado de trabalho (e, portanto, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação) – o STF entendeu que, no jornalismo, a formação superior específica não é uma etapa essencial para a constituição do modo de ser do jornalista, tampouco há um caráter esotérico especial do conhecimento sobre o jornalismo, suficientemente abstrato e complexo, que torne indispensável o aprendizado formal prolongado nos bancos universitários (sem o qual os jornalistas estariam inaptos para a prática da atividade e poderiam oferecer riscos à coletividade). Esta interpretação se alinha com trecho da construção de sentido oferecida pela juíza Carla Rister¹⁰⁴, em sua decisão em primeira instância sobre a matéria:

objeto de exigências quanto às condições de capacidade técnica para o seu exercício. Eventuais riscos ou danos efetivos a terceiros causados pelo profissional do jornalismo não seriam inerentes à atividade e, dessa forma, não seriam evitáveis pela exigência de um diploma de graduação”. O relator reconhece, contudo, que a frequência em um curso superior específico pode dar ao profissional uma formação sólida para o exercício cotidiano do jornalismo e complementa: “E essa é uma razão importante para afastar qualquer suposição no sentido de que os cursos de graduação em jornalismo serão desnecessários após a declaração de não-recepção do art. 4º, inciso V, do Decreto-Lei nº 972/1969”.

¹⁰⁴ Converte também com um dos argumentos mobilizados pelo Ministério Público Federal como parte de sua tese contra a exigência do diploma de jornalista, qual seja o de que a regulamentação profissional mostra-se “irrazoável” neste caso, na medida em que “o jornalismo constitui uma atividade intelectual, desprovida de especificidade que exija diploma para seu exercício”. Na visão do MPF: “os requisitos principais para ser um bom jornalista, quais sejam, bom caráter, ética e o conhecimento sobre o assunto abordado, não são matérias a serem aprendidas na faculdade, mas no cotidiano de cada indivíduo, nas suas relações intersubjetivas, de forma que o exercício da profissão em comento prescinde de formação acadêmica específica” (fl. 1663)” (apud RELATÓRIO, 2009, p.11, grifo nosso). Contrapondo-se a esse argumento a União, Fenaj e o Sindicato dos Jornalistas Profissionais defenderam que é equivocada a alegação de que a profissão de jornalista não pressupõe a existência de qualificação profissional específica, na medida em que “requer não apenas leitura, mas igualmente o conhecimento da legislação e preceitos técnicos específicos”. Segundo a visão expressa pela FENAJ e o Sindicato dos Jornalistas, inscrita no relatório do STF, “para ser jornalista, é preciso bem mais do que o simples hábito de leitura e o exercício da prática profissional, pois, acima de tudo, esta profissão, além de exigir amplo conhecimento sobre cultura, legislação e economia, requer que o profissional jornalista adquira preceitos técnicos e éticos, necessários para entrevistar, reportar, editar e pesquisar. Ou seja, conhecimentos específicos à profissão é muito além da mera cultura e erudição” (apud RELATÓRIO, 2009, p.13, grifos nossos). Cabe ressaltar que outros argumentos, reproduzidos no relatório do STF, foram acionados por ambas as partes envolvidas na controvérsia da obrigatoriedade do diploma como forma de legitimar sua posição sobre o tema. Mas ressaltamos aqui, em linhas gerais, o dissenso diretamente associado à questão do reconhecimento ou não da autoridade de um conhecimento específico para a prática do jornalismo.

(...) a profissão de jornalista não pode ser regulamentada sob o aspecto da capacidade técnica, eis que não pressupõe a existência de qualificação profissional específica, indispensável à proteção da coletividade, diferentemente das profissões técnicas (a de Engenharia, por exemplo), em que o profissional que não tenha cumprido os requisitos do curso superior pode vir a colocar em risco a vida de pessoas, como também ocorre com os profissionais da área de saúde (por exemplo, de Medicina ou de Farmácia). *O jornalista deve possuir formação cultural sólida e diversificada, o que não se adquire apenas com a frequência a uma faculdade (muito embora seja forçoso reconhecer que aquele que o faz poderá vir a enriquecer tal formação cultural), mas sim pelo hábito da leitura e pelo próprio exercício da prática profissional.* Em segundo lugar, porque o exercício dessa atividade, mesmo que exercida por inepto, não prejudicará diretamente direito de terceiro (apud VOTO, 2009, p.59, grifo nosso).

Se a autoridade do conhecimento¹⁰⁵, como diz Freidson (1998, p.71), é decisiva para o profissionalismo, é possível observar aqui como o campo jornalístico encontra dificuldades para consagrar o trabalho de construção social da representação profissional do grupo respaldada pelo título acadêmico e pelo requisito de um conhecimento especializado reconhecido como indispensável para sustentar a reserva legal qualificada. Embora tenha ponderado que a frequência em um curso superior “pode dar ao profissional uma formação sólida para o exercício cotidiano do jornalismo”, para o Supremo Tribunal Federal, o trabalho jornalístico prescinde de diploma. Não por acaso, o texto do relator associa o jornalismo a atividades cuja relação entre o diploma e o cargo não é rigorosamente codificada¹⁰⁶. A comparação feita pelo ministro Gilmar Mendes entre a profissão de jornalista a de chefe de cozinha, por exemplo, foi uma das construções de sentido presentes em sua argumentação¹⁰⁷.

Tais cursos são extremamente importantes para o preparo técnico e ético de profissionais que atuarão no ramo, assim como o são os cursos superiores de comunicação em geral, de culinária, marketing, desenho industrial, moda e costura, educação física, dentre outros vários, que não são requisitos indispensáveis para o regular exercício das profissões ligadas a essas áreas. Um excelente chefe de cozinha certamente

¹⁰⁵ Reivindicações de conhecimento e competência, segundo Freidson (1998), são elementos essenciais em um processo político de reconhecimento das profissões.

¹⁰⁶ Bourdieu (2008, p.134) afirma que o valor que determinados produtores recebem no mercado de trabalho “depende tão mais estritamente de seu capital escolar quanto mais rigorosamente codificada for a relação entre o diploma e o cargo”. Assim, os vendedores de trabalho têm uma força tanto maior quanto maior for a importância de seu capital escolar juridicamente garantido.

¹⁰⁷ Nos dias subseqüentes ao julgamento, essa analogia ganhou repercussão em espaços públicos de discursividade, sobretudo em sites, blogs e listas de discussão na Internet, provocando reações indignadas de jornalistas.

poderá ser formado numa faculdade de culinária, o que não legitima o Estado a exigir que toda e qualquer refeição seja feita por profissional registrado mediante diploma de curso superior nessa área. (VOTO, 2009, p.63).

Se como afirma Bourdieu (2004a, p. 237), o Direito é a forma por excelência do poder simbólico de nomeação e produção de sentido – discurso autorizado e de autoridade, capaz de, por sua própria força, produzir efeitos no mundo social – não é possível negligenciar que, com esta decisão, o STF relativiza o poder do diploma de jornalismo e ao mesmo tempo a autoridade do sistema de ensino que lhe dá garantia¹⁰⁸. Contesta o lugar de monopólio das agências de ensino no processo de reprodução do corpo de produtores legítimos do campo (poder de dizer quem é jornalista e quem não o é), e relativiza, conseqüentemente, o grau de autonomia conquistado pelas instituições de ensino para impor os critérios escolares para a condição de acesso aos postos e cargos de trabalho no jornalismo, isto é, para definir as propriedades que devem possuir seus ocupantes.

Não por acaso, o voto do relator recorre ao princípio de “autoregulação” (no âmbito da proteção dos direitos e prerrogativas profissionais dos jornalistas) e observa que são os próprios veículos de comunicação que “devem estabelecer mecanismos de controle quanto à contratação, avaliação, desempenho, conduta ética dos profissionais do jornalismo”.

Poderão as empresas de comunicação estipular critérios de contratação, como a especialidade em determinado campo do conhecimento, o que, inclusive, parece ser mais consentâneo com a crescente especialização do jornalismo no mundo contemporâneo. (VOTO, 2009. p.73).

Fausto Neto (2009) ressalta que, ao “descertificar” o documento universitário”, a decisão do STF pode ser compreendida como a acentuação da importância de um modelo formativo que se situaria no âmbito de socialização nas redações¹⁰⁹. Embora a matéria não tenha sido apresentada nestes termos na pauta do julgamento, diz o autor, é possível interpretar que o argumento do STF recomenda como alternativa que a tarefa de

¹⁰⁸ O valor vinculado a um título escolar “só se define na totalidade dos usos sociais que dele podem ser feitos.” Quando se contesta o poder (os direitos) conferido por um diploma ao seu portador, contesta-se ao mesmo tempo a autoridade do sistema de ensino que lhe dá garantia (BOURDIEU, 2008, p.136 e 160).

¹⁰⁹ Interpretação semelhante é oferecida pelo Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, segundo o qual, com a desregulamentação da profissão via diploma, “os grandes meios de comunicação adquirem o poder de determinar as regras que definem quem será ou não jornalista. Ou seja, passam a dominar não só o mercado de trabalho, mas a transmissão e também a própria formação do jornalista”. (UNIDADE, junho de 2009, p.2).

treinamento e preparação dos produtores do campo seja confiada à esfera das empresas – concepção que maximiza as possibilidades dos ideais formativos, de acordo com o modelo, os referenciais conceituais e técnicos sobre jornalismo e as expectativas conformadas segundo o horizonte instrumental de cada veículo. Este modelo, diz Fausto Neto (2009, p. 6), é “sugerido de modo implícito, nas recomendações que são feitas para a implementação de novos marcos regulatórios, concebidos como iniciativas de auto poiesis, tecidas no próprio ambiente da noticiabilidade”. Modelo este que, em certa medida, como reconhece o autor, já está em funcionamento por meio de processos de capacitação e formação de mão-de-obra desenvolvidos pelas próprias empresas, expressos, entre outras frentes, em seus cursos de treinamento.

3.2 O conhecimento gerado pelo setor produtivo

Se a decisão do STF, de fato, pode ser lida como um golpe na autoridade pedagógica das agências de ensino no processo de reprodução dos produtores legítimos, acentuando (ou retomando) de forma implícita, como sugere Fausto Neto (2009), a importância de um modelo formativo que se situaria no âmbito da empresa, há que se ressaltar, entretanto, que para uma parcela dos próprios atores do campo, o espaço das redações tem sido compreendido, muito antes desse ato jurídico, como o lugar legítimo de aquisição de conhecimentos sobre o fazer jornalístico. Assim, em que pese os esforços de parte do grupo na produção de todo um discurso social sobre a necessidade da formação superior específica, a representação do jornalista que se faz na tarimba das redações, a partir de um modelo de aprendizado prático, empírico, permaneceu viva no interior do campo, aproximando-se mais daquilo que Freidson (1996) aponta como característica do modelo de treinamento próprio dos ofícios, como contraponto às profissões socialmente estabelecidas. Nesta construção de sentido, o treinamento *on the job* aparece como a forma legítima de aquisição/constituição de uma competência propriamente jornalística - um *savoir-faire*, cuja rentabilidade é tanto maior quanto mais extensivo e intensivo for o tempo de atividade na redação. O essencial seria interiorizado durante o cotidiano da prática, a partir dos processos de socialização no ambiente de trabalho e das interações com os outros praticantes.

A concepção da redação como “escola do jornalista” ganha maior expressão quando observamos o trabalho de sistematização operado pelas empresas em torno do conhecimento sobre a atividade, institucionalizado em cursos de treinamento, manuais de redação, documentos editoriais e demais metanarrativas que contribuem para o trabalho de

produção de sentido e de representações acerca do jornalismo e de padrões de comportamento tidos como profissional. Sodré (2008, p. 53) chama atenção para o fato de que, antes mesmo da proliferação das escolas de jornalismo, “todo o jornal de alguma envergadura fomentava uma espécie de escola interna, não oficial, mas materializada em manuais de textos e de comportamento, quando não em cursos episódicos”.

Se tomarmos a palavra educação em sentido amplo, como processo de formação e socialização do indivíduo, não restrita ao ambiente escolar (FORQUIN, 1993), é necessário reconhecer que essas empresas também realizam no ambiente produtivo um trabalho pedagógico que supõe a comunicação, a transmissão e aquisição de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores sobre o jornalismo. Pode-se afirmar, inclusive, que também lançam mão de uma forma de currículo, na medida em que revelam a pretensão explícita de ensinar certo corpo de conhecimentos considerados importantes para a constituição da identidade profissional de seus jornalistas.

Os manuais de redação, por exemplo, são expressões deste esforço encampado pelas empresas, nas últimas décadas, no sentido de sistematizar um saber técnico-profissional, que padroniza e disciplina a produção noticiosa. Fontes de referência obrigatória para o quadro de funcionários da redação de alguns dos principais veículos do País, eles consagram determinados procedimentos discursivos e comportamentais no exercício da atividade, prescrevendo normas e valores que todos os jornalistas da casa, em última instância, deveriam internalizar. Assim, é possível inferir que, quando adotados de maneira sistemática pelas empresas, esses manuais têm papel representativo na dimensão formativa de um modo de ser profissional forjado no contexto produtivo.

Mas é talvez na manifestação daquilo que conhecemos como “cursos de treinamento via empresa”, hoje amplamente consolidados e institucionalizados no ambiente de alguns dos maiores veículos de comunicação do País, que esta dimensão formativa associada ao âmbito das redações ganhe maior representatividade - porque é reveladora de um trabalho pedagógico explícito. A partir destes cursos, é possível compreender que as elites dirigentes de alguns veículos reivindicam autoridade técnica e o poder social para treinar as novas gerações no tipo de competência considerada adequada para a prática do jornalismo e investem em uma concepção de profissionalização forjada no próprio ambiente produtivo. Em outras palavras, compreendemos que o discurso sobre profissionalismo ou profissionalização no jornalismo é altamente valorizado no ambiente das empresas, mas não se constitui necessariamente a partir de um princípio de articulação e valorização da formação universitária específica.

É na década de 50, no Rio de Janeiro, que podem ser localizadas as primeiras iniciativas de empresas jornalísticas no sentido de assumir a responsabilidade pela formação de seus quadros profissionais, como é o caso da *Tribuna da Imprensa*. O curso, sob o comando de Carlos Lacerda, tinha como objetivo disciplinar as práticas do jovem aprendiz, orientando-o segundo as regras editoriais e redacionais determinadas pela empresa. No mesmo sentido, o *Diário Carioca* também funcionou como espécie de escola informal, ao treinar os seus quadros segundo os princípios das reformas gráficas, redacionais e editoriais implantadas no jornal naquele período, inspiradas em grande parte nas observações que Pompeu de Souza fizera do jornalismo praticado nos EUA (RIBEIRO, 2000 e SILVA, 2007).

Em São Paulo, cursos de treinamento regulares seriam implementados anos depois, nas décadas de 80 e 90¹¹⁰, por grupos empresariais à frente dos jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de São Paulo* e da *Editora Abril*. A criação desses cursos na capital paulista esteve associada, em nível mais amplo, à insatisfação das empresas com a formação oferecida pelas universidades - fato que levou os dirigentes desses veículos a tomarem iniciativas no sentido de preparar quadros profissionais (GHEDINI, 1998). Historicamente, uma das críticas correntes direcionadas as agências de ensino esteve associada à ideia de que a formação profissional oferecida nestas escolas era deficiente do ponto de vista do aprendizado prático e desconectada da “realidade” das redações¹¹¹. Num contexto de informatização e preocupação com procedimentos e métodos de trabalhos industriais, as empresas apresentavam necessidade crescente de mão-de-obra capaz de chegar às redações em condições de produzir segundo padrões de qualidade sustentados pelas organizações, situação que - associada à proibição da prática do estágio - motivou iniciativas próprias no sentido de selecionar, preparar e/ou complementar a formação da mão de obra jornalística.

¹¹⁰ Ghedini (1998) observa que, no período de 1984 a 1991, houve concentração de lançamento de cursos desta natureza no Brasil. Além das iniciativas da *Folha*, *Estado* e *Editora Abril*, ele destaca o treinamento que chegou a ser criado pela *TV Cultura*, em São Paulo. No Rio de Janeiro, o autor chama atenção para as iniciativas do jornal *O Dia* e do *Jornal do Brasil* e, na região Sul, para o Curso Intensivo de Prática de Jornalismo Moderno, criado pelo grupo *RBS*.

¹¹¹ Não por acaso, como resposta a essas críticas, o currículo fixado pela resolução 02/84 teve sua parte profissionalizante mais desenvolvida, exigindo dos cursos um equipamento efetivo de seus laboratórios¹¹¹ e a contratação de profissionais diretamente do mercado de trabalho. Entretanto, como vimos no capítulo anterior, embora tenha havido todo um esforço, materializado nas discussões curriculares, para constituir as agências de ensino como espaços de formação que contemplassem treinamento profissionalizante mais compatível com as exigências do mundo do trabalho, as escolas de comunicação/jornalismo continuaram sendo objeto de inúmeras críticas em relação a esta questão.

3.2.1 O caso Folha na década de 80 ou o investimento patronal em uma “escola da casa”

O objetivo é familiarizar os “trainees” com o funcionamento do jornal e criar um “repertório” de profissionais capazes de atuar nos padrões do jornalismo moderno, afirma Otávio Frias, diretor de Redação da Folha. Para Frias Filho, *os jornais passaram a assumir as funções das escolas de comunicações*. Na sua opinião, programas de treinamento e de aperfeiçoamento são “paliativos”. Mas representam a última saída para os jornais frente ao problema da “crise da competência” no mercado profissional”. (...) O conhecimento do “Manual” é imprescindível para o bom desempenho do “trainee” nas atividades. “O treinamento é mais um passo na profissionalização do jornalismo”, diz Carlos Eduardo Lins da Silva, correspondente da Folha em Washington e ex-secretário de Redação do jornal. A opinião é compartilhada por André Singer, secretário de Redação da Folha. Para ele, mesmo que escolas de jornalismo formassem bons profissionais, as empresas jornalísticas deveriam sempre promover programas específicos de treinamento. “Procuramos mão-de-obra preparada para um trabalho mais profissional e racionalizado”. (...) “Para Matinas Suzuki Jr., também secretário de Redação da Folha, se a universidade desse uma formação adequada, esse Programa de Treinamento serviria apenas para familiarizar os jovens profissionais com os padrões específicos de jornalismo seguidos pela Folha. Mas *como na maioria das vezes a formação universitária é deficiente*, diz ele, “o programa se torna mais do que deveria ser”. (FOLHA, 1988, p. A-22, grifos nossos).

Com o sugestivo título “Folha lança curso para suprir falhas de escolas de jornalismo”, a matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 31 de janeiro de 1988, nos dá algumas pistas sobre a capacidade técnica reivindicada por determinadas empresas de comunicação para a formação de sua mão-de-obra.

Em primeiro lugar, chama atenção no texto a crítica explícita feita ao ensino oferecido nas escolas de comunicação. Para a elite dirigente à frente do jornal naquele momento, a formação universitária específica era deficiente e, portanto, como pontua Otávio Frias Filho, diretor de redação da Folha, “*os jornais passaram a assumir as funções das escolas de comunicação*”. Observamos, a partir desse argumento, a configuração de uma disputa sobre o lugar considerado adequado para a aquisição da competência específica para o exercício da atividade e, por que não dizer, uma forma de construção de fronteiras entre academia e mercado. Para a *Folha*, o conteúdo efetivo da educação oferecida pelos cursos de jornalismo ou o diploma não constituíam expressão confiável de uma qualificação que confere crédito (no sentido de crença e de confiança concedida antecipadamente) para o

jornalista ocupar posições dentro da empresa. Assim, se a formação oferecida pelas agências de ensino, na visão da *Folha*, não era garantia de competência, o jornal reivindicava sua função de reprodução da força qualificada de trabalho.

A *Folha*, na década de 80, não apenas demonstrava insatisfação em relação ao preparo oferecido pelas escolas de comunicação como também já havia firmado publicamente sua posição contrária à exigência do diploma de jornalismo¹¹², travando confronto com o sindicato da categoria, em São Paulo, que historicamente lutou por essa regulamentação e mobilizou estratégias coletivas para defender o valor do diploma.

A Folha da Manhã S.A foi a primeira empresa, dona de veículos de comunicação, a contratar em suas redações, de forma pública e assumida, mão de obra não diplomada em cursos de jornalismo, após a entrada em vigor do decreto-lei 972/1969. Segundo Lins da Silva (2005, p. 200), um dos motivos que levou o jornal a se posicionar contra a obrigatoriedade do diploma foi a visão de que essa regulamentação impedia a empresa de contratar “pessoas com grande pendor para o jornalismo, bom nível intelectual, boa formação acadêmica” para preencher “lacunas que os formandos em jornalismo se mostravam incapazes de ocupar”.

No início da década de 80, o então editor responsável pelo jornal, Boris Casoy, utilizava argumento semelhante para se contrapor aos efeitos de fechamento provocados pela obrigatoriedade do diploma. Em editorial publicado na revista *Veja* (11 de novembro de 1981, p.154) e intitulado “Um atentado à cultura”, ele questionava a “qualidade técnica e intelectual” dos diplomados pelas escolas de Comunicação e defendia o princípio de que apenas a liberdade de seleção dos quadros permitiria “uma busca de talentos em todas as áreas da cultura e do saber”. Na visão de Casoy, ao impedir que pessoas não formadas em escolas de Comunicação exercessem funções de jornalistas, a legislação afastava “boa parte da inteligência nacional das redações dos jornais e demais órgãos de comunicação” (UNIDADE, junho de 1980, p. 3). O jornalista chamava atenção para a lógica restritiva do sistema de credenciamento, que proibia o emprego de pessoas não diplomadas na área mesmo quando elas possuíam, na visão das empresas, habilidades mais valorizadas para a

¹¹² Segundo Ghedini (1998), entre abril e julho de 1986, a *Folha* publicou mais de 30 matérias sobre a obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo e 10 artigos na página 3, além de ter promovido um debate sobre o tema e ter participado de outros três. O jornal passou a promover campanha propondo o fim da obrigatoriedade do diploma, que ganhou significativa repercussão em suas páginas. Importa destacar que este é o período em que a regulamentação do exercício profissional do jornalismo estava em debate na Assembléia Constituinte. O debate aflorou quando o secretário executivo da comissão de sistematização encarregada de propor um texto base para ser discutido, Mauro Santayana, propôs a desregulação do exercício profissional de qualquer profissão “intelectual”, entre elas o jornalismo. A este respeito ver Silva (2007).

prática do jornalismo. O texto de Casoy torna-se público em um momento em que elites dirigentes de grandes veículos se ressentiam, particularmente, dos efeitos do decreto-lei n. 83.284, de 1979, que proibiu a prática do estágio nas redações e ampliou as restrições para o registro especial do jornalista provisionado. A respeito da proibição do estágio, o articulista criticava a nova regulamentação por não mais permitir aos futuros jornalistas “pelo menos aprenderem na prática seu ofício”.

Essa legislação, imposta a toque de caixa, sem consulta à sociedade brasileira, restringe o exercício do jornalismo apenas aos diplomados pelas escolas de Comunicação, cuja qualidade técnica e intelectual deixa muito a desejar. Assim, obrigados a receber – com raras exceções – profissionais completamente despreparados, os periódicos nacionais vão sendo corroídos por dentro, pelas grandes dificuldades de encontrar-se material humano realmente capacitado para as tarefas do jornalismo. (...) a regulamentação do presidente Geisel eliminou a possibilidade, até então existente, de um terço do número de pessoas de cada redação ser constituído por profissionais de outras áreas (o que a legislação anterior chamava de provisionados) e proibiu o aproveitamento de estudantes de Comunicação nos jornais, revistas e emissoras de rádio e TV etc, o que permitia aos futuros jornalistas pelo menos aprenderem na prática seu ofício. (...) Mais de sessenta faculdades de Comunicação despejam anualmente num mercado de trabalho cada vez mais restrito um enorme contingente de frustrados a rondar as redações à cata de uma quase impossível oportunidade. Eles não são culpados pelo descalabro do ensino em suas escolas, onde a maioria dos professores nunca entrou em qualquer redação e se dedicam à insana tarefa de fabricar especialistas em conhecimentos gerais. (CASOY, 1981, p. 154).

A fala de Casoy e Lins da Silva, somado ao texto publicado sobre os cursos de treinamento, revela que a *Folha de S. Paulo* problematizava em duas frentes a formação oferecida pelas escolas de comunicação/jornalismo: primeiro, do ponto de vista técnico, reivindicando maior competência e domínio sobre o modo de fazer jornalismo para profissionalizar seus quadros, diante de um cenário que o jornal definia como sendo de “crise da competência” no mercado profissional. Nesse aspecto, é interessante notar, inclusive, o sentido depreciativo construído por Casoy em torno da própria autoridade de fala da maioria dos docentes destes cursos que, segundo o jornalista, nunca havia entrado “em qualquer redação”.

Em segundo lugar, do ponto de vista cultural, a *Folha* também problematizava os efeitos de fechamento associados à formação específica, ao defender a abertura da atividade

para candidatos que demonstrassem maior repertório intelectual comparado a um diplomado em jornalismo. Em outras palavras, o jornal não acreditava que o ensino superior específico iria fornecer, necessariamente, mão-de-obra dotada de melhor capital cultural para a prática da atividade. Para a *Folha de S. Paulo*, pessoas com formações em outras áreas de conhecimento, isto é, provenientes de diferentes trajetórias escolares e portadoras de outros diplomas universitários, poderiam preencher melhor os requisitos associados a este domínio e, por conseguinte, absorver as técnicas jornalísticas no ambiente da empresa.

Articulada à ideia de que o jornal aborda temas variados em suas editorias, a *Folha* sustentava o ponto de vista de que especialistas em áreas como Direito, Sociologia, História e Economia poderiam apresentar maior competência para tratar de determinados temas no processo de produção jornalística. Em editorial publicado em 7 de maio de 1982, sob o título “Aprendendo Jornalismo”, a empresa expressava essa posição de maneira significativa, além de invocar novamente a legitimidade do jornal para formar seus quadros, classificando este lugar como uma “escola provada e aprovada pela prática”.

Faz um ano, a propósito de entrevista do recém-empossado presidente do Sindicato dos Jornalistas do Estado de São Paulo, sr. Emir Nogueira, registramos aqui nossa posição favorável a mudanças na regulamentação da profissão de jornalista. Nestes doze meses, a despeito da tímida abertura admitida por nosso entrevistado, as entidades representativas da categoria continuaram compactamente contrárias à revisão do Decreto-lei 972/69 e do Decreto 83.284/79, que dão às escolas de comunicação o odioso monopólio do acesso à carreira jornalística. Também continuou na mesma, por outro lado, o quadro de tremendas deficiências das escolas de comunicação (...). O fato é que a esmagadora maioria dos formandos dessas escolas simplesmente não detêm nada, além do diploma, que os habilite a ocupar um lugar numa redação. E isso vai criando a situação paradoxal de um mercado de trabalho saturado e ao mesmo tempo relativamente carente de bons profissionais. Os sindicatos aparentemente consideram tal situação preferível à abertura do mercado para não-diplomados em comunicação. O ponto de vista deste jornal, que o documento das empresas de comunicação nos dá ensejo de reiterar, é de que a atual reserva de mercado não serve aos profissionais e desserve ao jornalismo – especialmente o jornalismo especializado – que no mundo inteiro colhe vocações entre advogados, naturalistas, sociólogos, médicos, psicólogos, engenheiros, economistas, além dos autodidatas. *Não se trata em absoluto de preconizar o fechamento das escolas de comunicação. Entendemos, porém, que a maneira mais efetiva de melhorar-lhes a qualidade do ensino é expô-las à concorrência desta outra escola provada e aprovada pela prática: o próprio jornal.* (FOLHA, maio de 1982, p.2, grifo nosso).

A *Folha* da década de 80 havia dado curso a um projeto de reformulação do processo produtivo, sustentado por métodos de racionalização ligados a critérios de eficiência operacional, que visavam, em última instância, a disciplinarização da produção jornalística. A partir de um conhecimento sistematizado pela própria elite dirigente do jornal no período, e inspirado em larga medida no modelo norte-americano de jornalismo, a empresa reivindicava autoridade para definir critérios de qualificação profissionais para compor e “reeducar” seus quadros. Implantado no período de 1984 a 1987, o chamado *Projeto Folha* colocou em prática técnicas de organização e controle do trabalho, com o objetivo de institucionalizar “um tipo novo de jornalismo diário”, classificado pela empresa como “jornalismo moderno”¹¹³. Algumas características importantes podem ser observadas ao longo deste processo, entre elas, a intensificação do controle sobre o trabalho; a tentativa de estabelecer processo produtivo padronizado e disciplinado, com regras rígidas no espaço da redação; o cuidado com a seleção e treinamento; e certa desvalorização do saber/fazer tradicional no jornalismo - isto é, de hábitos considerados pela *Folha* como sendo “antigos” e improvisados na forma de se fazer jornal¹¹⁴. Houve, nesse sentido, todo um esforço da empresa para “reeducar”, treinar a força de trabalho e habituá-la ao “novo” tipo de prática jornalística que a *Folha* postulava, com ênfase na disciplina industrial.

Com o objetivo de uniformizar os critérios editoriais e técnicos, definindo os métodos e procedimentos práticos que o jornal considerava apropriados, foi concluído em 1984 o *Manual Geral da Folha*, organizado sob a forma de centenas de verbetes, que

¹¹³ No jornalismo brasileiro, a ideia de modernização relacionou-se ao campo semântico de valorização da disciplina e racionalização das práticas profissionais e, neste sentido, é interessante notar como a *Folha de S. Paulo* radicaliza esse tipo de conduta a partir de seu projeto de reformulação na década de 80. Não obstante, revela a partir desta concepção de “jornalismo moderno” todo o esforço do jornal de impor uma nova definição da prática jornalística considerada legítima.

Há que se ressaltar, a esse respeito, que os discursos de auto-referência encampados pela geração dos reformadores da *Folha* nos anos 80, que exaltam seus feitos e ações no sentido de modernizar o jornalismo, operaram certa desqualificação do trabalho realizado pelo núcleo dirigente anterior, na figura do jornalista Cláudio Abramo, que já havia desenvolvido anos atrás um processo de profissionalização e modernização das relações de produção no jornal. Isto é, a elite profissional dos anos 80, encabeçada por Frias Filho, encampou todo um discurso de ruptura que, de certa forma, negligenciava o peso que os predecessores tiveram no sentido de racionalizar as práticas jornalísticas. Num contexto de estratégias identitárias, tudo ocorre como se os reformadores dos anos 80 não reconhecessem essa memória, reivindicando, de certa forma, um lugar de vanguarda e de valorização dos feitos do *Projeto Folha*. Como observa Silva (2007), o discurso de modernização e profissionalização no campo jornalístico tornou-se objeto de disputas em torno da autoria das reformas operadas em grandes jornais brasileiros. O autor chama atenção para o fato de que a “condenação do improvável”, da falta de método, enfim, do chamado “laissez faire” predominante nas redações antigas, segundo a *Folha* é, em termos retóricos, muito similar à produção de sentido que a geração de reformadores de 1950 no Rio de Janeiro fizera sobre o jornalismo do passado.

¹¹⁴ A esse respeito ver: OLIVEIRA, M.R. Racionalidade e gerenciamento no trabalho jornalístico: o caso *Folha de S. Paulo* na década de 80. In: Anais Rede Alcar, 2007. V Congresso Nacional de História da Mídia, 2007, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo (SP).

tentam abordar vários problemas da produção jornalística¹¹⁵, indicando normas técnicas e padrões de comportamento profissional tidos como adequados. Os dirigentes da redação passaram a concentrar maior atenção ao sistema de recrutamento de jornalistas e dedicaram esforços para o controle da formação de uma força de trabalho que se submetesse aos requisitos de disciplina e formação técnica exigidos pela empresa¹¹⁶. É na esteira dessas reformulações que a Folha implanta em 1988 a Editoria de Treinamento¹¹⁷, responsável pelo Curso Folha de Jornalismo.

Como explica Ana Estela de Sousa Pinto, editora de Treinamento da empresa:

O Projeto Folha era um projeto de profissionalização do jornal. Até então, jornalismo no Brasil era feito de forma não tão profissional, ou muito engajada ou muito diletante ou com certo viés de literatura, de vocação literária. E o objetivo principal do *Projeto Folha* era de profissionalizar o jornalismo, marcar que o jornalismo tem técnicas, tem um objetivo que é diferente do da literatura. O jornalismo que a *Folha* defendia era um jornalismo pluralista, independente, não era atuação política, embora obviamente tudo seja atuação política, mas não naquele sentido político-partidário ou ideológico. Se você está procurando profissionalizar uma função, ter dentro do jornal uma editoria que cuide disso, que

¹¹⁵ PROJETO EDITORIAL 1984.

¹¹⁶ Silva (2007) demonstra em sua tese como o conflito de classes e o corporativismo sindical é uma das chaves de leitura que explicam essa aversão da *Folha de S. Paulo* à obrigatoriedade do diploma específico. Segundo ele, parte das reformas do jornal na década de 1980 foi impulsionada, em certo sentido, pela greve dos jornalistas de 1979. Na visão de uma parcela do patronato, havia um sintoma de esquerdização do jornalismo com a criação dos conselhos de redação gestados na greve e uma preocupação com a atração de jovens jornalistas pela militância sindical. Um trecho do depoimento de Frias Filho sobre o período em que ele assume a direção do jornal em 1984 nos parece significativo: “Era um clima difícil, de muita agitação sindical. Era muito frequente, por exemplo, eu tomar uma decisão e a redação parar. Então eu tinha que receber uma comissão, que vinha discutir por que foi tomada tal decisão, por que não sei o quê... Havia uma mobilização muito grande, um clima de grande liberdade interna, de grande possibilidade de expressão – o período do Boris na redação da Folha, como já disse, foi de muita liberdade -, e as pessoas achavam que o próximo passo seria a autogestão. Houve incidentes. Tive, por exemplo, a minha sala invadida pela editoria de esportes, porque demiti o editor e eles não aceitavam isso. Faziam ameaças: “A gente vai quebrar as máquinas!”. Era realmente um ambiente pré-revolucionário (...). Reuni então um grupo de pessoas com as quais eu tinha naturalmente afinidade, até geracional, e chegamos ao diagnóstico de que tinha havido uma politização excessiva, de que, com o fim do regime militar, as coisas deixariam de ser consideradas dicotomicamente, como vinham sendo até então, e de que seria bom revalorizar os aspectos mais técnicos, mais profissionais do jornalismo, em detrimento da ideologização, ou da politização (FILHO, 2003, p. 359 e 360)”. A citação de Frias, como observa Silva (2007), faz referência implícita à necessidade de retomada do controle da redação pela empresa. Nesse sentido, a atenção que passa a ser conferida pela Folha à seleção e ao treinamento, neste momento, também pode ser compreendida segundo a linha de interpretação do autor, como uma das maneiras encontradas pelo jornal para “contornar” uma suposta esquerdização do jornalismo no início dos anos 1980.

¹¹⁷ Ghedini (1998) chama atenção para o fato de o programa de treinamento da *Folha de S. Paulo* ter experimentado diferentes fases. Inicialmente, foi organizado como seminário para atrair jornalistas interessados em ingressar nas redações do grupo. O autor caracteriza o período de 1985 a 1990 como a fase experimental do processo de seleção e treinamento da mão de obra da *Folha*. Só em 1991, os objetivos do programa foram estabelecidos com maior clareza: recrutar novos talentos e prepará-los em algumas semanas para trabalhar de acordo com as normas do jornalismo praticado pela empresa, consubstanciadas no Manual de Redação.

olhe para isso, que procure discutir a forma com que o jornal é feito, achar as melhores maneiras, achar ferramentas para fazer um jornal melhor, é considerado um dos pilares dessa transformação que estava sendo feita no jornalismo da *Folha* naquela época. (Em entrevista à pesquisadora, 2009).

Antes da *Folha de S. Paulo*, a *Editora Abril* já havia dado início em São Paulo ao seu curso de treinamento de jornalistas. Entretanto, o caso do jornal torna-se emblemático na década de 80 não apenas por seu posicionamento explícito de aceitar candidatos não diplomados em jornalismo - ao contrário da iniciativa de outras empresas - como também por ter protagonizado à época, a partir do *Projeto Folha*, todo um trabalho de reformulação do processo produtivo, ancorado numa visão de profissionalização desenvolvida dentro do contexto produtivo. Isto é, à despeito do diploma e das agências de ensino, a *Folha* projetava, neste momento, sua intenção de assumir a tarefa de qualificação de seus quadros, revelando, em última instância, o sonho patronal dos Frias de constituir uma “escola da casa”.

É possível observar, aqui, como a classificação “profissional” é objeto de lutas simbólicas no interior do campo. Enquanto os sindicatos da categoria e outras instâncias que defendem o diploma específico de jornalismo têm historicamente construído o sentido desta palavra associando-a intrinsecamente à formação universitária específica (em um esforço de produção da representação do grupo a partir desta diferenciação), para alguns detentores dos meios de produção no jornalismo - como demonstra o caso *Folha* - a terminologia “profissional” (e outras designações, como profissionalismo ou profissionalização) pode ser apropriada a partir de referências outras, associadas, por exemplo, à defesa de uma produção mais disciplinada, cujas bases para as regras organizacionais e para as decisões de trabalho dos praticantes são dadas no ambiente produtivo. Isso significa dizer, em outras palavras, que a própria concepção de competência profissional - embora muitas vezes seja tomada como um dado nas discussões sobre a dimensão formativa dos jornalistas - é objeto de interpretações diversas e resultado de todo um trabalho de construção de sentido para impor a definição da prática qualificada.

3.2.2 A dimensão formativa no âmbito das empresas: os cursos Folha, Estado e Abril de jornalismo

Assim como no caso da *Folha de S. Paulo*, a concepção de que as escolas de jornalismo ofereciam formação profissional aquém das necessidades das empresas, conferindo pouco preparo instrumental para o futuro jornalista enfrentar às exigências do mercado de trabalho, foi um dos argumentos de fundo mobilizados para justificar a criação do Curso Abril de Jornalismo e do Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado do grupo Estado, oferecidos respectivamente a partir de 1984¹¹⁸ e 1990. Segundo Júlio Cesar Mesquita, os cursos universitários específicos eram “deficientes” e os profissionais formados por eles chegavam ao mercado “com carências enormes” (apud GHEDINI, 1998). Imagem semelhante é construída por Edward Pimenta¹¹⁹, atual coordenador do Curso Abril de Jornalismo, segundo o qual a empresa, à época, junto a outros veículos de comunicação no Brasil, percebeu que a formação dos alunos das faculdades de comunicação/jornalismo não atendia “às expectativas dos veículos do ponto de vista técnico”.

Apesar de apresentarem variações significativas em suas propostas (quando tomados de forma comparativa) e de terem experimentado reformulações ao longo do tempo¹²⁰, os cursos de treinamento dos grupos *Folha*, *Estado* e *Abril* vão se desenvolver com dois apelos comuns¹²¹: inserir os participantes num ambiente de intensa vivência prática do jornalismo, conformado segundo padrões de profissionalismo adotados pelas empresas, e permitir o contato e aprendizado de aspectos da atividade com profissionais, sobretudo da própria casa¹²², incluindo alguns nomes de prestígio do jornalismo¹²³, convidados a falar em ciclos de palestras organizados durante o treinamento¹²⁴.

¹¹⁸ O primeiro curso de treinamento em jornalismo da *Editora Abril* foi realizado em março de 1968. O objetivo era recrutar jovens de qualquer formação interessados em trabalhar no projeto editorial da *Veja*, fundada à mesma época sob o comando de Mino Carta, e ensinar a fazer jornalismo em revista semanal. Cem candidatos foram selecionados para um treinamento intensivo de três meses e, desse primeiro grupo, saiu boa parte da equipe fundadora da revista *Veja*. Essa experiência de treinamento, entretanto, foi isolada e a *Abril* só retomaria o projeto em 1984, com a criação do Curso Abril de Jornalismo em Revistas, com periodicidade anual.

¹¹⁹ Em entrevista à autora em fevereiro de 2009.

¹²⁰ Nossa análise não contempla estes cursos a partir de uma perspectiva histórica, o que permitiria observar transformações que marcaram suas trajetórias. Para mais informações a esse respeito ver Ghedini, Frederico Barbosa. *Os Jornalistas na Empresa-Escola. As iniciativas da Editora Abril, de O Estado de S. Paulo e da Folha de S. Paulo para triar e treinar seus futuros profissionais*. Dissertação de Mestrado, 1998.

¹²¹ Importa ressaltarmos aqui que nossa intenção não foi a de produzir uma análise criteriosa destes cursos, o que extrapolaria os objetivos de nossa pesquisa, mas sim de chamar atenção, de maneira sucinta, para alguns traços que nos ajudam a compreender ou oferecer uma interpretação sobre o perfil destes programas de treinamento. Nesse sentido, as próprias entrevistas realizadas com os coordenadores foram exploradas apenas pontualmente ao longo do texto, de maneira não sistemática e complementar ao material institucional coletado.

¹²² Além da área de texto, o programa da *Folha de S. Paulo* também oferece treinamento para jornalismo gráfico. O da *Editora Abril*, por sua vez, contempla candidatos da área de fotografia, design e mídias digitais.

Na apresentação institucional dos cursos, um primeiro ponto que chama a atenção é o investimento, por parte das empresas, na legitimidade dos jornalistas envolvidos com estes programas de treinamento para falar sobre o jornalismo. A expressão “experientes profissionais” é acionada para reforçar a autoridade de fala dos coordenadores, orientadores e palestrantes chamados a treinar as novas gerações.

O programa do Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado é voltado prioritariamente para os aspectos práticos da profissão. Durante os três meses de duração, sempre no segundo semestre de cada ano, seus alunos envolvem-se em todas as atividades jornalísticas. Têm contato com alguns dos mais experientes profissionais de Redação em todas as áreas, durante encontros nos quais debatem os mais diversos aspectos da atividade. Vão a campo produzir reportagens e entrevistam personalidades de todos os setores, sob supervisão permanente dos seus coordenadores. Acompanham a elaboração do jornal desde a coleta da informação até a edição, produção gráfica, impressão e distribuição (PROGRAMA..., 2009, grifos nossos)¹²⁵.

Ao longo de 31 dias, além de cumprir uma intensa carga horária de palestras e workshops com alguns dos mais experientes profissionais da Editora Abril, você e a sua equipe, orientados por jornalistas e designers da casa, desenvolverão um projeto experimental que será apresentado à empresa como trabalho de conclusão de curso (CURSO..., 2009, grifo nosso).

O programa de treinamento é um curso intensivo de jornalismo diário que dura cerca de quatro meses, na sede da Folha, em São Paulo, em período integral. É uma das melhores maneiras de aprender a fazer jornal, conhecer a

Considerando os objetivos da nossa exposição, selecionamos apenas aspectos relacionados ao treinamento específico para a área de texto e reportagem. Assim, outras frentes de formação destes cursos não foram consideradas.

¹²³ Em sua análise do campo científico, Bourdieu (1994, p. 124) observa que os julgamentos sobre a capacidade científica de um pesquisador ou estudante estão sempre “contaminados” pelo conhecimento que se têm da posição que eles ocupam nas hierarquias instituídas. Transpondo essas reflexões para o campo jornalístico, também é possível afirmar que, dependendo da posição dos atores, o julgamento de suas competências serão “contaminados” por critérios como “ter um nome reconhecido” ou ter uma trajetória em um veículo prestigioso, da grande mídia, por exemplo. Se o reconhecimento, como afirma o teórico, é garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração, referendados pelos agentes do próprio campo, é possível observar como a experiência acumulada em um veículo de prestígio é um destes sinais valorizados no jornalismo.

¹²⁴ Na edição do primeiro semestre de 2009 do curso *Folha*, por exemplo, jornalistas renomados como Clóvis Rossi e Elvira Lobato estavam entre os convidados a falar na semana de palestras organizada pelo programa.

¹²⁵ <http://www.estadao.com.br/talentos/talentos2008/programa.htm>. Acesso em outubro de 2009.

rotina e os profissionais da Folha e capacitar-se a trabalhar na Redação. (TREINAMENTO..., 2009, grifo nosso)¹²⁶.

Na proposta dos cursos, o aprendizado prático, o colocar “a mão na massa” - sob uma perspectiva que permite reproduzir de maneira direta e concreta as características e circunstâncias do mundo do trabalho (num ambiente sob orientação e supervisão de profissionais experientes) - é o domínio consagrado, mobilizado, em nossa compreensão, como princípio de diferenciação implícita da formação recebida nos bancos universitários. Tentar demarcar a identidade destes programas, sobretudo, em função “dos aspectos práticos da profissão” significa também, em última instância, chamar atenção para aquilo que ele não é - ou seja, um curso que prioriza a dimensão teórica dos fenômenos relacionados à comunicação e mais especificamente ao jornalismo (embora isto não signifique dizer que este tipo de reflexão não seja contemplada nestes espaços treinamentos)¹²⁷. Se a divisão entre teoria e prática, como ressaltamos no capítulo anterior, foi historicamente um dos elementos estruturantes dos debates sobre os currículos mínimos, queremos chamar atenção, aqui, para outra forma possível de leitura desta polarização em nível mais amplo: a oposição entre academia e mercado pode ser compreendida, em certa medida, como uma amplificação desta relação no campo jornalístico.

Na página institucional do programa de treinamento de *O Estado de S. Paulo*, Julio César Mesquita relativiza a competência das agências de ensino para acompanhar a “evolução técnica da área” e constituir profissionais com a “qualidade que a imprensa de hoje exige”. O autor aponta, neste sentido, uma espécie de defasagem do sistema de ensino em relação aos imperativos do mercado e, diante deste cenário, marca o lugar da própria empresa no aperfeiçoamento da formação de produtores competentes. Na seqüência, Mesquita critica a capacidade destas agências de atrair para seus quadros de professores “os mais competentes jornalistas” e, a exemplo da fala anterior de Casoy, problematiza a autoridade de atores inseridos nos quadros do ensino universitário para formar/qualificar as novas gerações no domínio prático da profissão¹²⁸.

¹²⁶ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento>. Acesso em novembro de 2009.

¹²⁷ Os programas dos cursos Folha e Estado também conferem espaço a aulas teóricas articuladas a diferentes campos de conhecimento. Na *Folha*, por exemplo, segundo a página institucional do programa, são organizados a cada edição cursos específicos sobre temas como história, economia, cinema, cultura, eleições. No Estado, os participantes têm aulas de filosofia, economia, política e ética.

¹²⁸ Como pano de fundo desses argumentos, localizamos a ideia da construção da autoridade associada à experiência nas redações e à trajetória bem-sucedida no mercado como instância de consagração desta competência para falar sobre o jornalismo. Tudo se passa como se os recursos humanos mais autorizados estivessem concentrados no ambiente das redações e não na academia.

As escolas brasileiras, quase 30 anos após se tornar obrigatório o diploma específico de jornalista, mostram-se incapazes de acompanhar a evolução técnica da área. Ou mesmo conquistar para sua docência os mais competentes jornalistas do País. O resultado é que, a cada ano, cerca de 2.500 novos "jornalistas" deixam os cursos do Brasil. São jovens que tentam ingressar no mercado trazendo, além do desempenho pessoal, um diploma que na maioria das vezes não lhes agrega conhecimento profissional com a qualidade que a imprensa de hoje exige. Durante muitos anos, esta questão movimentou, no Brasil, editores e diretores dos principais veículos. E, na discussão maniqueísta sobre a exigência do diploma, quase nada se fez. Até que, em 1990, O Estado de S. Paulo decidiu inovar e tomar a si a responsabilidade de complementar a formação dos jovens jornalistas brasileiros. Criou-se, então, o Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado¹²⁹.

A fala de Mesquita sugere um duplo efeito de depreciação relativa dos diplomas de jornalismo. Por um lado, associado ao fenômeno da “inflação dos diplomas”, isto é, da multiplicação do contingente de titulados “expelidos” anualmente pelas diversas faculdades do país, cujo crescimento é muito mais rápido do que o número de posições no mercado às quais esses certificados poderiam dar acesso¹³⁰. Em segundo lugar, associado à ideia de que o diploma não constitui expressão confiável de uma qualificação que corresponda às exigências da empresa¹³¹. Tudo se passa como se a passagem pelo curso de treinamento do Estado pudesse representar, no limite, uma certificação de competência mais relevante na trajetória de um iniciante do que um diploma universitário expedido por uma instituição de ensino. Não por acaso, é o próprio Mesquita quem atribui, em outro trecho do artigo, um valor distintivo à dimensão formativa dos jovens que transitaram pelo treinamento via empresa e que foram certificados com esta espécie de “diploma da casa”. “São jornalistas

¹²⁹ MESQUITA, Julio César. In: <http://www.estadao.com.br/talentos/talentos2008/artigos/02.htm>. Acesso em outubro de 2009.

¹³⁰ Esse problema da “inflação dos diplomas” já era apontado pelo sindicato da categoria na década de 80. Em matéria intitulada “Vem aí uma nova safra”, o jornal *Unidade* demonstrava preocupação com a falta de vagas no mercado para acolher um contingente de jornalistas diplomados todos os anos. E associava o problema à chamada “febre dos cursos de comunicação”. “Ao final do ano letivo de 1985, uma nova fornada de bacharéis em Comunicação Social começou a deixar as escolas, munida de um diploma que a habilita a ingressar no mercado de trabalho de jornalismo. Desta vez, são 900 formandos, número suficiente para – desprezado o aspecto qualidade – fazer funcionar nada menos que 9 redações de *Veja*, incluindo-se sucursais e correspondentes. São teoricamente mais 900 profissionais para competir num mercado de 5.000 postos de trabalho, onde o crescimento da oferta de novos empregos, segundo o presidente do Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, Gabriel Romeiro, não passa de 90” (UNIDADE, fevereiro de 1984, p. 13).

¹³¹ Muniz (2008, p. 51) observa que donos de jornais e grande parte de seus profissionais costumam contestar a competência técnica das escolas para a formação de jornalistas. Recentemente, uma declaração do jornalista Willian Bonner em palestra na Universidade de Brasília colocou em evidência esse tipo de posicionamento. Para o apresentador do *Jornal Nacional*, jornalismo “se aprende no mercado”. “Em seis meses, eu pego um estudante e faço dele um editor na Globo” (apud LEAL, 2009). Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=199>.

que levam para a carreira, além do desempenho pessoal, um certificado de capacitação emitido por um jornal como o Estado, com uma trajetória de 120 anos em defesa dos princípios democráticos e da liberdade de imprensa”, destaca.

De fato, considerando o peso simbólico não negligenciável de veículos como *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e o Grupo *Abril* no conjunto da imprensa nacional ¹³², há que se ressaltar a notoriedade e reconhecimento experimentados por esses cursos de treinamento (para além do universo das respectivas empresas), que atraem todos os anos a atenção de milhares de jovens aspirantes a uma vaga em redações prestigiadas. Como aponta trecho da matéria publicada pela *Revista Imprensa* com o sugestivo título “Academia de Focas”:

Os cursos de jornalismo promovidos pelos próprios veículos, como o curso Abril, Folha e Estado se converteram em um centro de excelência da profissão. Levar um certificado desse no currículo pode pesar até mais que o diploma universitário na hora de conseguir um emprego. (IMPRESA, maio de 2002, p. 70).

Esta construção de sentido reforça o lugar do mercado, sobretudo dos veículos dotados de poder de fala ampliado no campo jornalístico, como instância de consagração da competência do jornalista. O treinamento e a experiência conquistada em um grande jornal tornam-se um rito de passagem socialmente reconhecido e altamente valorizado no campo, uma forma de capitalizar os lucros simbólicos associados à experiência num veículo prestigioso, além de ser uma porta de entrada importante nas redações destas empresas.

Conseguir uma vaga, nestes cursos, entretanto, significa enfrentar um significativo processo de concorrência e o atendimento a requisitos de seleção ¹³³ bastantes exigentes,

¹³² Segundo afirma Bourdieu (1997, p. 58), na relação de forças entre os diferentes veículos de comunicação, alguns agentes ocupam posições dominantes no campo da mídia. O poder específico que possui um órgão de comunicação se mede, entre outros indícios, “por seu peso econômico pelas fatias de mercado, mas também por seu peso simbólico, mais difícil de quantificar”.

¹³³ Na *Abril*, o processo seletivo ocorre em duas etapas. A primeira fase consiste na análise de textos. Na segunda etapa, os selecionados são convocados para entrevista com profissionais da própria editora. O domínio do inglês e de pelo menos outro idioma é fundamental no processo de seleção, pontuou o editor de Treinamento, Edward Pimenta. Na última edição do programa, segundo ele, mais de dez selecionados no programa falavam quatro idiomas.

No *Estadão*, o processo seletivo também ocorre em duas etapas: na primeira fase, todos os inscritos realizam prova escrita de conhecimentos gerais (atualidades, língua portuguesa e inglês) e texto jornalístico. Na segunda fase, 60 pré-classificados na prova escrita se submetem a entrevistas com profissionais da empresa e professores da Universidade de Navarra. Destes, 30 são aprovados pelo programa.

Na *Folha*, por sua vez, a seleção para o programa, em jornalismo (reportagem e redação), é constituída por várias fases: análise da ficha de inscrição dos candidatos; prova de múltipla escolha, com questões de português, matemática e conhecimentos gerais (que avaliam a formação cultural do candidato e o grau de acompanhamento do noticiário nacional e internacional); e prova dissertativa. No caso das vagas para

associados, por exemplo, ao domínio da competência da linguagem escrita e de repertório cultural – domínios estes que, como pontua Bourdieu (2008, p. 45), são muito desigualmente repartidos entre estudantes universitários originários de diferentes classes sociais¹³⁴. Na *Abril*, por exemplo, cerca de 1.800 candidatos concorrem a 60 vagas em cada edição do programa, ao passo que no *Estadão* são apenas 30 selecionados de um universo de aproximadamente 2 mil concorrentes. Na *Folha*, a disputa é ainda mais acirrada: cerca de 3 mil inscritos concorrem a uma média de 10 a 12 vagas por edição.

Considerando os três programas, o curso Estado, sozinho, mantinha, até o fechamento deste texto, o critério de restrição acadêmica específica, aceitando exclusivamente jornalistas formados até dois anos ou alunos do último ano/semestre das escolas de comunicação, embora editorialmente, conforme ressalta o coordenador do curso, Francisco Ornellas, o *Grupo Estado* seja contrário a obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão. Em função da recente decisão do STF, a *Editora Abril* - que até 2009 só permitia a inscrição de diplomados em jornalismo para o treinamento na área de redação/reportagem - abriu as portas em 2010 para candidatos formados em qualquer campo de conhecimento¹³⁵, a exemplo do modelo já adotado pela *Folha*. Há que se ressaltar que ambas as empresas, embora dispensem o diploma universitário específico¹³⁶, exigem de seus candidatos formação acadêmica qualificada o que significa, em última instância, postular que o jornalismo não deve ser aberto a todos, mas apenas àqueles que

reportagem e redação, os 40 candidatos com melhor classificação na prova dissertativa são chamados para a semana de palestras organizada pelo programa e passam por uma entrevista.

¹³⁴ Não temos dados sobre o perfil sócio-econômico dos selecionados nestes programas, que nos permita avançar nesta discussão.

¹³⁵ Em discurso proferido em 2005, na Faculdade Cásper Líbero, Roberto Civita, então presidente da *Editora Abril*, já manifestara sua posição contrária ao diploma de jornalismo. Na ocasião, ele definiu o jornalismo como um ofício, que poderia ser exercido por pessoas com “boa e sólida formação”, capazes de aprender a técnica, o “como fazer”. “Um jornalista precisa de escolas, sim - escolas sem rótulos, que ensinem história, literatura, economia, ciência, filosofia, direito... o universo! Um jornalista precisa aprender a pensar, analisar, questionar, usar a cabeça. Um jornalista precisa de muitos livros, precisa ser curioso, querer saber sempre o porquê das coisas, todas as coisas. E precisa gostar de contar o que descobre, de contar histórias... Alguém com esse perfil vai ter apenas que aprender o ofício, a técnica, o “como fazer””. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/mat2005c.htm>.

¹³⁶ A maior parte dos candidatos aceitos nos quadros da redação da *Folha de S. Paulo*, entretanto, é diplomada em jornalismo, segundo informa a editora de Treinamento, Ana Estela de Sousa Pinto. Para ela, isso ocorre basicamente por dois fatores: “O primeiro é que as pessoas que foram fazer a faculdade de jornalismo são pessoas que têm uma inclinação pessoal muito mais forte por esse tipo de atividade. Elas gostam disso, se interessam e tal, elas tem alguma coisa de personalidade, de ritmo, que é mais afeita ao trabalho do dia a dia da redação. O outro {fator} é que eu acho que a profissão de jornalista se desvalorizou de uns anos para cá, talvez na última década, tanto em termos de salário quanto em termos de apelo social. Então, as pessoas das outras áreas, que antes viam no jornalismo uma boa opção profissional, hoje em dia se sentem atraídas por outras carreiras que tenham um apelo grande também e um salário maior, como diplomacia ou mesmo a universidade”. Em entrevista à autora em fevereiro de 2009.

detêm uma certificação universitária que ateste um capital cultural¹³⁷ em estado institucionalizado, isto é, consolidado no certificado escolar de nível superior.

Curiosamente, a *Folha* afirma em sua página institucional sobre o programa, que o curso, “embora não apresente restrições para a inscrição”, “costuma ser mais bem aproveitado por candidatos com boa formação escolar e/ou pessoal, mas que precisam de experiência em técnicas jornalísticas” (FOLHA, 2009¹³⁸). Novamente neste trecho, é possível observar que a empresa, em princípio, busca candidatos portadores de capital cultural, e reivindica para si a autoridade para educar os selecionados no conhecimento específico sobre o fazer jornalístico.

Também no caso da *Editora Abril*, embora a empresa não trate a questão explicitamente nestes termos, é possível compreender posicionamento semelhante: ao abrir o curso para pessoas de diferentes áreas de formação, a editora reforça, implicitamente, seu domínio sobre a dimensão formativa específica em jornalismo que, ao fim e ao cabo, poderia ser ensinada no ambiente produtivo¹³⁹. Nas palavras do coordenador do curso, Edward Pimenta:

Quando um garoto pergunta qual o melhor caminho para trabalhar como jornalista na Editora Abril, respondo que o melhor é fazer o Curso Abril de Jornalismo. Agora, mais do que nunca. Pela primeira vez em seus 27 anos de história, o Curso Abril aceitou a inscrição de candidatos não formados em faculdades de jornalismo. A mudança veio com a decisão do Supremo Tribunal Federal, em junho passado, que derrubou a obrigatoriedade do diploma, qualquer um, para o exercício da nossa profissão. Essa nova regra possibilita que qualquer pessoa com talento genuíno possa participar do Curso. Esse, aliás, é o caso de quatro dos alunos desta novíssima turma. Ainda são minoria numa turma com outros 85 colegas. Todos viverão cinco semanas de intensa imersão no jeito Abril de fazer revistas, sites e outras mídias. Dali, poderão iniciar sua carreira na editora. (CURSO..., 2010).

¹³⁷ O capital cultural, segundo Bourdieu (2008, p. 73 a 79), é um “ter que se tornou ser”, um *habitus*, uma disposição adquirida. Acumular capital cultural pressupõe todo um trabalho de inculcação que custa tempo, sendo um empreendimento de aquisição prolongado, acessível de forma marcadamente desigual entre sujeitos de diferentes origens sociais e com diferentes graus de propensão ao investimento escolar. Tendo início no próprio ambiente familiar (transmissão doméstica do capital cultural), é atualizado pelas agências educativas e institucionalizado pelos diplomas (reconhecimento institucional do capital cultural). Para Bourdieu, o êxito da ação escolar e a durabilidade de seus efeitos dependem da importância do capital cultural diretamente transmitido pelas famílias.

¹³⁸ http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/quem_deve_fazer.shtml. Acesso em novembro de 2009.

¹³⁹ Essa decisão de aceitar no curso candidatos não diplomados em jornalismo não foi tema de nossa entrevista com o editor de Treinamento da *Editora Abril*, realizada em fevereiro de 2009, portanto, antes da decisão do STF. Entretanto, por email, ele confirmou que a editora decidiu mudar as regras do critério de seleção dos candidatos após a derrubada da obrigatoriedade do diploma.

Na *Folha de S. Paulo*, o treinamento tem duração de cerca de quatro meses e é desenvolvido em período integral, na sede do jornal, em São Paulo, em geral com duas edições ao ano. Os selecionados participam de diferentes atividades ao longo do programa: acompanham o trabalho dos repórteres da casa, elaboram pautas diariamente e fazem reportagens¹⁴⁰, entrevistam personalidades e produzem perfis, participam de conversas com repórteres especiais, editores e colunistas da *Folha* que versam sobre aspectos relacionados à profissão. Jornalistas da área de reportagem investigativa, por exemplo, ensinam os *trainees* como procurar documentos, checá-los e usá-los na produção jornalística (FOLHA..., 2009)¹⁴¹. Todos os selecionados recebem o manual de redação da *Folha* e são orientados a lê-los antes de iniciar o programa de treinamento, situação que revela a importância dada ao aprendizado dos padrões de jornalismo sistematizados pelo jornal.

Os *trainees* da *Folha* também freqüentam cursos sobre temas como história, economia, cinema, eleições, aspectos jurídicos no jornalismo e português. Aprendem a trabalhar com tecnologias de comunicação atuais, como podcasts. Este domínio de novas ferramentas de comunicação, aliás, tem sido cada vez mais valorizado nos últimos anos no programa destes cursos de treinamento, em função das demandas do mercado jornalístico pós Internet e das decorrentes inovações na distribuição dos conteúdos informativos, regidos pela convergência tecnológica¹⁴².

O treinamento oferecido pelo curso Estado, por sua vez, é desenvolvido em três meses, na sede do próprio grupo, em São Paulo, sempre no segundo semestre de cada ano. Os alunos, à exemplo do programa da *Folha*, participam de diferentes etapas da produção jornalística: produzem reportagens e entrevistam personalidades de diferentes setores, sob a supervisão permanente dos coordenadores¹⁴³; acompanham a elaboração do jornal desde a coleta da informação até a edição, produção gráfica, impressão e distribuição. Embora a ênfase do curso esteja voltada para os “aspectos práticos da profissão”, os participantes têm aulas de Filosofia, Economia, Política e Ética “para complementar a formação acadêmica com enfoque específico no jornalismo”. Recebem informações sobre responsabilidade

¹⁴⁰ Os participantes produzem cadernos especiais a cada edição do programa, que circulam com a edição da *Folha de S. Paulo* quando apresentam qualidade jornalística, segundo a avaliação da empresa.

¹⁴¹ In: http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/o_programa.shtml. Acesso em novembro de 2009.

¹⁴² Não por acaso, o editor de Treinamento da *Editora Abril* destacou que um dos aspectos considerados para a seleção dos participantes do curso, hoje, é a inclinação apresentada pelo candidato a trabalhar com multimídia. “O cara tem que ser digital. Ele não pode, não deve ser um cara que tenha resistência à Internet, à mídia digital. E eles normalmente são {inclinados a trabalhar com multimeios}, porque quem presta o Curso *Abril* hoje nasceu em 89 e, portanto, já nasceu com um computador pessoal em casa praticamente”. Em entrevista à autora em fevereiro de 2009.

¹⁴³ As atividades dos selecionados, todos os anos, culminam com a produção de um suplemento especial, publicado junto ao *O Estado de S. Paulo*.

jurídica no jornalismo, aconselhamento para administração de carreira profissional, dados sobre o mercado nacional e internacional de jornais e evolução dos meios de comunicação. Um bloco do curso é reservado à Internet e as novas tecnologias da informação. O período da manhã é dedicado às aulas e o restante do dia à produção de reportagens e acompanhamento das atividades na redação, em diferentes editorias (PROGRAMA..., 2009)¹⁴⁴. O curso tem convênio com a Faculdade de Comunicações da Universidade de Navarra (Espanha) e, ao contrário das iniciativas da *Folha de S. Paulo* e da *Editora Abril*, conquistou o formato de extensão universitária em jornalismo, apresentando, com isso, traço de vínculo com o ambiente acadêmico. Para o coordenador do curso, jornalista Francisco Ornellas, o programa do *Estadão* “está para o profissional de comunicação assim com a residência médica está para o egresso da faculdade de Medicina” (O ESTADO..., 2007, p. 2). Neste sentido, o coordenador sublinha¹⁴⁵ que, desde o início da configuração do curso, a empresa não teve a intenção de “ocupar” o lugar das escolas ou se contrapor a elas, mas sim estabelecer uma ponte entre academia e mercado, oferecendo a oportunidade para os jovens complementar sua formação profissional¹⁴⁶ e alavancar a própria carreira¹⁴⁷.

Pelo fato de manter o critério de restrição acadêmica específica, mesmo após a derrubada da obrigatoriedade do diploma, e apresentar o formato de extensão universitária, compreendemos que o curso Estado, de fato, quando comparado aos outros dois sob esta perspectiva, confere maior legitimidade à formação oferecida pelas agências de ensino - em que pesem as críticas que possam partir da elite dirigente da empresa (como no caso da fala de Mesquita, anteriormente situada) com base nos seguintes questionamentos de fundo: as escolas efetivamente qualificam para a prática profissional? Transmitem aos alunos as habilidades requeridas pela empresa durante a trajetória acadêmica? Aqui, importa recuperarmos a analogia feita por Ornellas entre o curso Estado e a residência médica. Como observa Diniz (2001), a residência (cujo diploma não tem valor acadêmico, apesar do considerável valor de mercado) é uma das típicas formas de treinamento *on the job*, estágio

¹⁴⁴ In: <http://www.estadao.com.br/talentos/talentos2008/programa.htm>. Acesso em outubro de 2009.

¹⁴⁵ Em entrevista à autora, novembro de 2010.

¹⁴⁶ “Naquela época havia a obrigatoriedade do diploma e a impossibilidade do estágio. Qual era a saída: de um lado, as empresas de jornalismo diziam que as escolas não formavam profissionais completos, de outro as escolas diziam que as empresa não se abriam para o novo profissional. E ficava nisso. Em 1989, a diretoria do *Estado* resolveu criar um programa, que não poderia ser estágio, proibido por lei, e que tinha que incluir apenas, ser exclusivo de estudantes de jornalismo e jornalistas recém-formados, por obrigatoriedade da lei. Então se criou o programa, que na época e até hoje se chama Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado, para fazer uma ponte entre a faculdade e o mercado de trabalho. Quer dizer, a conceituação inicial era: vamos fazer uma residência jornalística, como existe a residência médica, então vamos fazer uma residência jornalística” (Francisco Ornellas, em entrevista à pesquisadora).

¹⁴⁷ Todos os jornalistas treinados pelo curso integram o chamado Banco Estado de Talentos, a partir do qual o jornal oferece às empresas interessadas os “profissionais que ajuda a formar”.

considerado fundamental para o processo formativo do médico. É associada à concepção de que a exposição às disciplinas acadêmicas e o período de internato durante a graduação não “qualificam adequadamente para a prática profissional” – argumento que, em nossa compreensão, ilumina, de forma comparativa, o papel reivindicado pelo curso Estado no processo de complementação da formação dos jornalistas.

Por último, importa oferecermos breves indicações sobre a dinâmica do curso Abril. Ele é realizado uma vez por ano, sempre no início do primeiro semestre e os selecionados, ao longo de 31 dias, desenvolvem projeto experimental associado aos produtos editoriais da casa, incluindo as publicações e conteúdo digital¹⁴⁸. Dividido por editorias, esses projetos são coordenado por jornalistas da empresa (em geral que ocupam cargos de chefia)¹⁴⁹, e, ao final da jornada, são apresentados como trabalho de conclusão de curso. Os selecionados cumprem intensa carga horária de palestras e *workshops* que, além de versar sobre a história e princípios da *Abril*, também abordam desafios atuais do mercado de revistas e aspectos técnicos relacionados à produção jornalística. O programa é concebido em estreita ligação com as necessidades e os projetos da editora e a grade do curso apresenta forte componente institucional. “O jeito Abril de fazer jornalismo é assunto presente em sessões de estilo, técnicas de reportagem, design, fotografia, vídeo e edição de revistas e websites” (CURSO..., 2009).

A expressão “o jeito Abril de fazer jornalismo” não é mero efeito de linguagem e indica, a rigor, que em programas de treinamento desta natureza são contemplados modelos formativos desenvolvidos segundo os referenciais e necessidades do horizonte de cada veículo. Não por acaso, o curso Abril se desenvolve, sobretudo, sob o comando de “experientes” jornalistas da casa, que, pode-se inferir, já internalizaram o modo de fazer próprio da empresa, ou melhor, um *ethos* profissional forjado no próprio ambiente produtivo – como sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui, entre outras coisas, para definir o que é ou não o jornalismo de qualidade apregoadado pelo grupo e seus critérios de construção da prática competente.

¹⁴⁸ Os *trainees* também participam da elaboração da *Revista Plug*, dedicada, nas palavras da própria editora, ao debate das “principais ideias e das melhores práticas jornalísticas demonstradas durante o curso”. A revista é impressa e distribuída aos funcionários da editora e aos principais órgãos de imprensa do país, além de universidades. In: <http://cursoabril.abril.com.br/oqueecurso/oqueecurso.shtml>

¹⁴⁹ Todos os orientadores do curso, em 2009, eram funcionários que ocupavam cargos de chefia na editora, sobretudo diretores e editores de redação das publicações *Abril*. Além das palestras e orientação do projeto experimental com jornalistas em posições de destaque na empresa, o curso também proporcionou aos participantes, na referida edição, visitas à redação com alguns nomes de prestígio do jornalismo de São Paulo que, embora não façam mais parte dos quadros da *Abril*, tiveram passagens bem sucedidas na empresa, como Mônica Bergamo e Laurentino Gomes.

3.3. Quando a constituição da autoridade das agências de ensino se torna um problema no jornalismo

Por que o jornalismo, ao contrário de outras profissões socialmente estabelecidas, enfrenta dificuldades para consagrar o lugar das agências de ensino no processo de reprodução dos produtores legítimos do campo?

Nos limites da argumentação proposta por este capítulo, tentamos enfrentar a questão a partir de uma problematização sobre o lugar de treinamento e a autoridade do conhecimento específico no jornalismo. Em um primeiro momento, aproveitando o gancho da recente decisão do STF que aboliu a obrigatoriedade do diploma de jornalismo, utilizamos o parecer da corte como ponto de referência para discutir o quanto a delimitação da expertise (conhecimento especializado) via ensino é um tema controverso para este campo. Isto é, do ponto de vista do “reconhecimento do conhecimento” específico, a autoridade da expertise no jornalismo não foi considerada pelo poder Judiciário suficientemente reconhecida e indispensável para impor critérios de fechamento com base em credenciais acadêmicas, quer dizer, para que se controle o direito de entrada no jornalismo a partir de uma qualificação fundamentada necessariamente pela passagem nos bancos universitários. Como veremos no próximo capítulo, o texto das novas diretrizes curriculares, em nossa compreensão, tentará dar respostas a este tipo de argumento, ao reivindicar o próprio estatuto teórico construído em torno do Jornalismo (autoridade de um conhecimento específico, capaz de dialogar com as demandas da prática profissional) como um princípio de legitimidade para justificar a necessidade de qualificação das novas gerações a partir do trânsito universitário.

No segundo momento deste texto, nosso foco de análise voltou-se para o problema do lugar de treinamento e ressaltamos que, para uma parte dos atores do campo, as redações historicamente têm sido consideradas o lugar legítimo de aquisição de um modo de fazer jornalismo (*treinamento on the job*), ou seja, a forma mais comum de aquisição da competência profissional. A questão torna-se mais significativa quando observamos a iniciativa de empresas de comunicação no sentido de qualificar/formar quadros, a partir da transmissão de um conhecimento sobre jornalismo no ambiente produtivo, materializado, entre outras frentes, em seus cursos de treinamento. Associada à conjuntura atual de não obrigatoriedade do diploma específico, o capítulo chama atenção para um aspecto da relação entre agências de ensino e empresas em torno da dimensão formativa no jornalismo, que pode ser compreendido, sob determinado ângulo interpretativo, como uma espécie de luta concorrencial pelo trabalho de constituição e certificação da prática competente.

Obviamente polarizamos de forma acentuada esta relação entre academia e mercado para fins de análise, como forma de evidenciar outro tipo de fronteira que se estabeleceu com referência à concepção do lugar de profissionalização dos jornalistas, o que não significa desconhecer que no mundo social esta relação é mais complexa, atravessada por nuances e convergências, não priorizadas ao longo do capítulo. O próprio programa do *Grupo Estado*, ao assumir o formato de extensão universitária e manter o critério de condição de entrada restrito aos estudantes ou egressos de cursos superiores de comunicação/jornalismo (mesmo após a queda da obrigatoriedade do diploma), sinaliza pontos de convergência a esse respeito.

4. A PROPOSTA DE NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E A DELIMITAÇÃO DE FRONTEIRAS NO ENSINO DE JORNALISMO

Além da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de abolir a obrigatoriedade do diploma superior de jornalismo como pré-requisito para exercer a atividade, o ano de 2009 foi marcado, no Brasil, por outro evento significativo para as discussões associadas à formação e identidade profissional do jornalista. Em 18 de setembro, uma comissão de especialistas, nomeada pelo Ministério da Educação para propor diretrizes curriculares para cursos de Jornalismo, entregou seu relatório final ao ministro da pasta, Fernando Haddad, após sete meses de trabalho e a realização de três audiências públicas para debater a questão.

De um lado, a decisão do STF colocou em xeque a necessidade de qualificação profissional específica via sistema universitário para o exercício do jornalismo e desregulamentou os limites territoriais forjados com base na lógica da distinção respaldada pela credencial acadêmica. De outro, a comissão de especialistas ressaltou a importância de uma dimensão formativa dotada de fronteiras mais rígidas, ao propor diretrizes para cursos superiores de jornalismo no sistema nacional de ensino, colocando em evidência a especificidade de um conhecimento considerado fundamental para se obter posições no mundo do trabalho.

Enfocaremos neste capítulo as implicações deste segundo evento, dando visibilidade não apenas a alguns aspectos do texto final produzido pela comissão de especialistas, mas também ao posicionamento sobre o tema de entidades representativas do jornalismo, que se encontram no cenário atual envolvidas na luta em defesa da formação universitária específica, a Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ), o Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor).

Há que se ressaltar que a proposta das novas diretrizes oferece diferentes pontos de entrada, mas nossa linha de argumentação será delimitada pelo esforço de compreender o que representa, sob a perspectiva de afirmação da identidade profissional e acadêmica, essa busca por maior especificidade em torno da formação dos jornalistas. Antes de oferecer uma interpretação do cenário atual, entretanto, é necessário voltarmos nosso olhar para o texto das diretrizes curriculares para a área da Comunicação e suas habilitações, na tentativa de compreender diferenças da nova proposta em relação às orientações formativas em vigor.

4.1 As diretrizes para a área da Comunicação

Até o final da década de 90, os cursos de Comunicação Social estavam estruturados sob a influência do último currículo mínimo, fixado pela resolução 02 de 1984. Na virada do milênio, o cenário é modificado pelo parecer CNE/CES 492/2001, que homologou as diretrizes curriculares da área de Comunicação Social e suas habilitações. Encerrado o período de vigência dos currículos mínimos, os cursos passam a ter como referência para a construção de seus projetos pedagógicos este padrão básico de orientação, que entra em vigor com a Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002.

O processo de definição das diretrizes curriculares para a área de Comunicação Social foi precedida por uma trajetória de discussões, polêmicas e encaminhamento de propostas, conforme relata Moura (2002) em sua análise do período. Entidades representativas (instituições de ensino, órgão de classe, associações acadêmicas e científicas) foram convidadas a apresentar contribuições e auxiliar a Comissão de Especialistas de Ensino em Comunicação Social (CEE-COM) da SESU/MEC - responsável pela condução das discussões e construção do texto da área. Foram elaboradas três versões do documento antes de a redação final ser entregue ao governo, em julho de 1999. Durante este processo de discussões, alguns atores - marcando posição de defesa em torno da especificidade do Jornalismo - se movimentaram no sentido de propor a implantação de uma comissão própria que teria a função de elaborar diretrizes específicas, autorizar e reconhecer cursos com esta habilitação. A proposta foi reivindicada originalmente pelo grupo que havia sido constituído para estabelecer critérios e parâmetros para o primeiro Exame Nacional de Cursos em jornalismo. Entre os membros desta comissão do Provão, encontrava-se Nilson Lage¹⁵⁰, então coordenador do curso da UFSC, que se contrapôs a idéia de que a formação em jornalismo, em função de sua “natureza específica”, fosse referendada pelos critérios da “comissão dos comunicólogos”. Na visão de Lage, ao propor um exame nacional próprio para o Jornalismo, em separado da área de Comunicação Social, o MEC teria passado a tratá-lo não mais como habilitação, mas como

¹⁵⁰ Segundo informações de texto publicado por Lage no *Observatório da Imprensa* (edição de 5 de julho de 1999), a primeira comissão do Provão foi composta, em 1997, por ele próprio (professor da UFSC), José Salomão Amorim (Universidade de Brasília); Ricardo Ferreira Freitas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Edson Faxina (Universidade do Paraná); Gérson Moreira Lima (Universidade Católica e da Santa Cecília, ambas de Santos), Alberto Dines (Laboratório Avançado de Estudos de Mídia, da Unicamp - Labjor) e Antônio Fausto Neto (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Faxina afastou-se da comissão durante os trabalhos.

Em seu relatório final, produzido após o primeiro Provão de Jornalismo, o grupo recomendou à SESU a criação de uma Comissão de Especialistas em Jornalismo, independente da comissão da área de Comunicação Social.

curso específico, ao que se impunha a criação de uma comissão particular e independente da CEE-COM para a construção de diretrizes¹⁵¹. A proposta gerou muita polêmica e a Compós foi uma das vozes que manifestou posição contrária a ela, argumentando, entre outros aspectos, que “a separação estimularia uma hiper-especialização profissional, o que seria um desserviço ao estudante e a seus futuros espaços de trabalho” (*Observatório da Imprensa*, 20 de junho de 1999).

Estas polêmicas evidenciavam/reatualizavam o confronto entre correntes que defendiam um modelo de formação de corte mais específico ou a dimensão de uma estrutura única e integrada de curso - confronto este que, entre outros aspectos, acionava a tensão histórica entre a figura de um comunicador polivalente e de um jornalista de identidade mais estrita. Durante o ano de 1999, esses debates ganharam amplificação na página do *Observatório da Imprensa*, revelando o protagonismo assumido por um grupo vinculado ao curso de Santa Catarina¹⁵² em torno da defesa da especificidade do Jornalismo. O confronto de posições, acentuado em função do contexto político das reformas associadas às diretrizes curriculares, seria sintetizado no final daquele ano por José Salvador Faro, então membro da CEE-COM¹⁵³, nos seguintes termos¹⁵⁴:

¹⁵¹ Nas palavras de Lage: “(...) o MEC designou uma comissão para o provão do Curso de Jornalismo e não para o Curso de Comunicação Social, ou para o Curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo e recebeu dessa comissão, reiteradamente, o pedido para que instituisse uma comissão de especialistas em Jornalismo, independente da Comissão de Especialistas em Comunicação Social. (...) Como se poderia adotar uma política de melhoramento dos cursos, com a o provão conduzido no sentido da avaliação do desempenho profissional e as avaliações da Sesu orientadas pelos critérios da comissão dos comunicólogos, totalmente alienados da realidade das redações?”. In: *Observatório da Imprensa*, edição de 5 de julho de 1999.

¹⁵² Destacamos alguns títulos de artigos publicados no *Observatório da Imprensa* neste período, na seção *Diretório Acadêmico*, que revelam o esforço de um grupo de professores da UFSC no sentido de marcar posição na luta pela definição de um modelo formativo para o jornalista dotado de fronteiras mais rígidas no campo acadêmico: “Crítica ao currículo e defesa do jornalismo” (Nilson Lage, edição de 05 abril de 1999); “Proposta de currículo consagra a não-profissão”(Eduardo Meditsch, edição de 20 de abril de 1999); “A formação, o currículo, novos e velhos erros” (Francisco Karam, edição de 5 de maio de 1999); “Odontologia já foi parte da Medicina. Lembra?”(Eduardo Metitsch, edição de 20 de maio de 1999); “Professores de Jornalismo, uni-vos!!!” (Luís Alberto Scotti, edição de 5 de junho de 1999); “A criação da Comissão de Especialistas em Jornalismo” (Nilson Lage, edição de 5 de julho de 1999); “A ‘comunicologia’ e as modas ‘pós-modernas’” (Orlando Tambosi, edição de 20 de julho de 1999); “A comissão, a UFSC e Afonso Albuquerque” (Francisco Karam, edição de 05 de agosto de 1999); “Pela formação universitária específica dos jornalistas” (Nilson Lage, edição de 20 de agosto de 1999).

¹⁵³ A CEE-COM, comissão executiva da SESU-MEC, sofreu alterações no período de debates sobre as diretrizes em decorrência do afastamento voluntário de seus membros e de mudanças feitas pelo Ministério da Educação. José Salvador Faro integrou a comissão no período de 1998-2002 e foi um dos membros da comissão de Redação do texto final das diretrizes. Também integraram a CEE-COM, entre o período de debates das novas diretrizes, Sidinéia Gomes Freitas (ECA-USP), Dóris Fagundes Haussen (PUC-SR e UFRGS), André Parente (UFRJ), Hélio Shuch (UFSC) e Victor Gentilli (UFES) (PROJETO, 2006). Os dois últimos deixaram o grupo, em 1999, segundo o relato de Gentilli (2000), com o objetivo de compor a anunciada comissão de especialistas de ensino de Jornalismo, que, no entanto, não foi aprovada pela Câmara de Ensino de Superior do CNE. In: *Observatório da Imprensa*. Edição de 20 de junho de 2000.

¹⁵⁴ Em artigo intitulado *Reunir Experiências e Avançar*. Edição de 20 de outubro de 1999 do *Observatório da Imprensa*.

O ano de 1999 pode muito bem passar à história do ensino de Comunicação no Brasil e do ensino de todas as especificidades profissionais que a área engloba como aquele que permitiu que viesse à tona uma variedade inumerável de concepções sobre a sua prática, aparentemente colocando em campos opostos duas grandes correntes que, de forma simplificada, podem ser reunidas entre aqueles que se puseram pela preponderância de um campo de "múltiplas linguagens" e entre aqueles que advogaram a autonomia de uma dessas linguagens, a do jornalismo, cujo arcabouço teórico-conceitual o configuraria como um campo específico. (FARO, 1999).

Apesar de ter sido acolhida em princípio pela SESU¹⁵⁵, a iniciativa de criação de uma Comissão de Especialistas de Ensino de Jornalismo para propor diretrizes e parâmetros para habilitações específicas não foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Câmara de Educação Superior do CNE, em julho de 1999, emitiu voto contrário ao processo. Ao avaliar o mérito da questão, o relatório chamou atenção para a natureza “essencialmente interdisciplinar e multidisciplinar” da área de Comunicação Social, “que engloba a produção do sentido e mesmo do próprio real mediante símbolos consubstanciados em múltiplas linguagens”. O texto segue seu argumento nos seguintes termos:

Por outro lado, do ponto de vista prático, admitir a transformação de uma amostra de uma área de conhecimento em um campo específico de formação profissional pode ensejar o fortalecimento de especialismos ou da especialização em si, numa perspectiva contrária às tendências hodiernas de formação horizontal. (DOCUMENTA, julho de 1999, p. 382).

Embora não tenha conseguido se impor do ponto de vista político, o episódio nos mostra que a defesa do jornalismo como curso específico estava sendo projetada neste momento. Anunciava, como pano de fundo, a inclinação de determinados atores a reivindicar uma posição de identidade mais favorável ao que é próprio do jornalismo no campo acadêmico, inclusive com o apelo, encabeçado pelo grupo da UFSC, a um estatuto teórico específico como princípio de legitimidade para a existência de um curso autônomo¹⁵⁶. As sementes da proposta atual de diretrizes, segundo o que podemos

¹⁵⁵ O coordenador geral de avaliação do Ensino Superior da Sesu encaminhou a proposta de criação de Comissão de Especialistas de Ensino de Jornalismo ao CNE.

¹⁵⁶ Segundo informações da página institucional do curso da UFSC, desde 1988 o grupo de Santa Catarina “optou pela ênfase no Jornalismo”, em contraponto à “comunicologia”. Disponível em: http://jornalisonovo.paginas.ufsc.br/?page_id=313.

entrever, estavam sendo gestadas no final da década de 90, mas encontrariam condições mais favoráveis para sua afirmação dez anos depois.

Paralelamente a este episódio associado à tentativa de implantação de uma comissão específica, entidades representativas do Jornalismo se mobilizaram para que fosse contemplado no texto da CEE-COM uma definição mais clara das identidades habilitacionais, já que a proposta preliminar, apresentada pela comissão em fevereiro de 1999, fazia referência a cursos de Comunicação, sem especificação de habilitações¹⁵⁷. Um marco desta mobilização foi a realização do Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo, evento realizado em abril de 1999, em Campinas - como iniciativa do Curso de Jornalismo da PUC/Campinas, organizada e co-promovida pela Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ), o Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo (FNPJ), Observatório da Imprensa e GT de Jornalismo da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). O documento de Campinas definiu competências e habilidades específicas para o egresso de Jornalismo¹⁵⁸ e teve repercussão significativa nas discussões associadas às especificidades das profissões da área da Comunicação Social no processo de construção da proposta final das diretrizes. (MOURA, 2002, p. 221). O texto que saiu deste evento, entre outras considerações, também reconheceu “como válida e legítima a possibilidade de existência de Cursos Superiores de Jornalismo não necessitando, assim, se constituir como uma habilitação de Curso de Comunicação” (PROPOSTA..., 1999, p.2).

Embora tenha incorporado contribuições do documento de Campinas, a posição final da comissão de especialistas da área de Comunicação é indicadora da compreensão de

¹⁵⁷ Definida como preliminar e parcial, a primeira versão do documento proposto pela Comissão de Especialistas da área da Comunicação não especificava os perfis, competências e habilidades por habilitação, embora houvesse indicativo de que estes itens deveriam ser discutidos pelos interessados em contribuir com o documento final das diretrizes (MOURA, 2002). Por se reportar a figura genérica do comunicador social, o texto provocou reações desaprovadoras de atores que pressionavam pela especificidade da formação do jornalista. Lage, por exemplo, dizia que o texto se referia “à profissão inexistente de “comunicador social”, e “retomava o discurso da Ciespal, que propunha para a América Latina, na década de 60, a formação de comunicadores polivalentes”. In: *Observatório da Imprensa*. Edição n. 70, de 5 de julho de 1999. Gentili, por sua vez, argumentou que “a profissão praticamente desaparecia” na primeira versão do documento do CEE-COM. In: *Observatório da Imprensa*. Edição n. 92, de 20 de junho de 2000.

¹⁵⁸ Redigido por Tatiana Scalco, Francisco Karam e Daniel Herz, o texto de Campinas destaca que, além das proposições surgidas durante o seminário, a proposta valeu-se de contribuições de outros três documentos: 1) Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação Social – Estudo preliminar e parcial elaborado em reunião convocada pela comissão de especialistas da área da Comunicação do MEC, realizada em fevereiro de 1999; 2) Bases de Um Programa Nacional de Estímulo à Qualidade de Formação em Jornalismo – estudo elaborado em maio de 1998 pela Abecom, Compós, Enecos, Fenaj e Intercom. 3) Itens de avaliação do Exame Nacional de Cursos aplicados aos Cursos de Jornalismo. Segundo Moura (2002), a partir do documento de Campinas, dirigido à habilitação em Jornalismo, a segunda e terceira versões do documento da CEE-COM passaram a especificar as habilitações, o perfil do egresso e as competências e habilidades específicas por habilitação.

que seria necessário tratar de forma integrada a formação dos profissionais da área, valorizando a figura do comunicador social. No documento final¹⁵⁹ que fundamentou o parecer CNE/CES 492/2001, a comissão apresentava como premissa a concepção de que representaria um risco para a formação o desmembramento dos cursos e enfatizava a importância de se manter diretrizes curriculares comuns, tendo em vista a forte organicidade da área da comunicação (DIRETRIZES, 1999, p.2). Entidades representativas da categoria profissional e de professores de jornalismo não se mostraram satisfeitas com o resultado final do texto, considerando que vários tópicos estavam em desacordo com as resoluções tomadas no Seminário de Campinas. No final de 1999, endereçaram ao Ministério da Educação pedido para que as diretrizes curriculares elaboradas pelos membros remanescentes da Comissão de Especialistas em Comunicação Social não entrasse em vigor (LAGE, 1999), mas a tentativa de barrar o texto não teve desdobramentos concretos. As diretrizes curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações seria homologada em 2001¹⁶⁰ pelo Ministério da Educação.

4.1.1 O parecer de 2001

O parecer CNE/CES 492/2001, construído a partir do texto da CEE-COM, instituiu um padrão básico de referência para as agências de ensino que mantêm cursos de graduação em comunicação com habilitações específicas - Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo e Editoração, ou outras habilitações que venham a ser criadas, pertinentes ao campo da Comunicação (PARECER, 2001). Por um lado, contemplando a concepção de um profissional da comunicação em sentido amplo, é definido o perfil comum além de competências e habilidades gerais para o egresso, as quais devem ser observadas em todas as habilitações, qualquer que seja sua ênfase ou especificidade. Por outro, são desenhados perfis, competências e habilidades específicas, decorrentes das habilitações diferenciadas do campo da Comunicação.

O documento afirma atender a dois objetivos fundamentais:

¹⁵⁹ A comissão de Redação deste texto final foi formada por José Salvador Faro, da UMESP (presidente da INTERCOM, na gestão de 1997-1999), Antonio Albino Rubim, da UFBA (presidente da Compós no mandato 1997-1999) e José Luiz Braga, da Unisinos.

¹⁶⁰ A Câmara de Educação Superior aprovou com alterações o documento final elaborado pela comissão de especialistas. Não é nossa intenção aqui analisar de forma comparativa os ajustes feitos pelo CNE, após sua avaliação do documento. A esse respeito consultar Moura (2002). Ressaltamos também que, em função de o parecer materializar a versão homologada pelo MEC, não nos detivemos na análise do texto final encaminhado pela comissão de especialistas, significativamente mais extenso e contextualizado, apesar de referências pontuais que buscamos fazer a este documento.

a) **flexibilizar** a estruturação dos cursos, tanto para 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; b) **estabelecer** orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida (PARECER, 2001).

Amparado pela idéia de flexibilidade, o texto busca responder questões sobre como selecionar e organizar conhecimentos sem referência explícita às disciplinas escolares, mas sim ao perfil e competências desejadas do egresso. O princípio de organização curricular do texto é, portanto, tributário de um modelo de currículo por competência¹⁶¹, noção que adquiriu centralidade nas reformas e documentos de política curricular instituídos pelo Ministério da Educação nos últimos anos, constituindo-se como referência para diretrizes curriculares oficiais, bem como para a avaliação de sistemas escolares (SILVA, 2008). Em relação ao cenário anterior, há, portanto, deslocamento importante de um modelo de prescrição de disciplinas (currículos mínimos) para a proposição de um rol de competências (diretrizes curriculares). Essa é uma mudança que atingiu não apenas os cursos de comunicação como todo o sistema nacional de ensino superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Ao olharmos para o perfil, as competências e habilidades específicas desenhadas para o egresso de jornalismo no texto de 2001 é possível observar que estas indicações estão associadas a um “modo de fazer” ou de “ser” profissional considerado ideal. A escola, neste contexto, ganha centralidade na tarefa de produzir “subjetividades adequadas”, orientar condutas segundo o padrão considerado legítimo por determinado projeto curricular. “Quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena” (COSTA, 2001, p.52). Obviamente, há uma distância entre a dimensão propositiva que parte dos documentos oficiais da área, na qual se formalizam intenções e as diretrizes para

¹⁶¹ Há uma multiplicidade de sentidos conferidos à noção de competência. Ela tem sido usada por autores da área da educação e acionada em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. Assume em alguns momentos traço difuso e ambíguo no interior dos próprios documentos oficiais curriculares, como aponta Macedo (2002). Mesmo reconhecendo a polissemia que atravessa essa palavra (sua instabilidade conceitual), é possível observar que, em certo sentido, a acepção de competência, sobretudo quando acompanhada de palavras como flexibilidade, eficiência e inovação, guarda conexões com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, associadas a inovações tecnológicas e organizacionais, e aos processos de reestruturação produtiva que estariam impondo novas demandas em termos da formação do trabalhador. Neste contexto, como observa Silva (2008), são apresentadas como exigências para ingresso e permanência no mercado de trabalho habilidades como criatividade, compromisso, capacidade de pensamento autônomo, capacidade de estar constantemente informado e atualizado, de aprender continuamente, de se adaptar às mudanças, entre outras. Na visão desta autora, o currículo ancorado no modelo de competência tem incorporado uma racionalidade de tipo instrumental. Assume, nesta perspectiva, não um potencial propriamente crítico, mas antes conformista, compromissado com as demandas e razões de mercado.

a formação, e a dimensão concreta, na qual o currículo ganha materialidade e é recontextualizado e ressignificado por meios das práticas colocadas em curso nas instituições de ensino, ou mais especificamente na sala de aula - microcosmo do ambiente escolar. Entretanto, não é possível negligenciar a importância desse discurso que emana dos documentos oficiais, os quais não apenas ditam um padrão de referência para os cursos, oferecendo rumos para a formação, mas também fundamentam os mecanismos de avaliação externos. Em outras palavras, estabelecem um marco de regulação para o projeto formativo.

Parecer CES 492/2001 - Diretrizes curriculares para a área de Comunicação Social e suas Habilitações

O perfil do egresso em jornalismo caracteriza-se:

- 1) pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;
- 2) pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
- 3) pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum;
- 4) pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

**Competências específicas do egresso
em jornalismo:**

- 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 jornalística;
- 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;
- dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação.

Produção de informações relacionadas a fatos, registro de fatos jornalísticos, exercício da objetividade, busca da verdade jornalística são expressões ancoradas fortemente na gramática de um modelo de jornalismo informativo, que parecem dizer algo sobre a concepção dominante desenhada no texto das diretrizes de 2001, naquilo que toca ou é próprio do momento habilitacional. O paradigma da informação com base nos fatos mostra aqui sua força como representação legitimada do modo de fazer jornalismo, sendo um recurso poderoso no processo de definição de uma linguagem propriamente jornalística, que postula uma distinção em relação a outras práticas discursivas - fundamental para a autoconstrução da legitimidade da própria profissão e para conferir ao campo lugar autônomo e reconhecido. Nesse sentido, é possível observar que, embora a

questão da objetividade já tenha sido amplamente discutida e questionada, sobretudo no espaço acadêmico, o domínio de uma linguagem referencial continua sendo cara na definição de uma competência profissional propriamente jornalística. Em outras palavras, apesar de todo avanço de uma vertente crítica sobre o tema, não observamos efetivamente um deslocamento do paradigma dominante neste texto oficial – cujo formato final, como observamos anteriormente, tentou contemplar em alguma medida contribuições sobre o conjunto de habilidades e competências desenhado pelo documento de Campinas, no que diz respeito propriamente à formação profissional do jornalista.

Tentar conferir um sentido para a identidade jornalística a partir destes elementos significa, em última instância, chamar atenção para aquilo que ela não é – pelo menos no que diz respeito ao seu desenho dominante. A ideia de um jornalismo aproximado da literatura, da política, ou de outras práticas discursivas menos ancoradas neste “regime de veracidade”, não alcança visibilidade na tentativa de se forjar, no texto das diretrizes, uma competência jornalística. Assim, é possível observar como o discurso oficial estabelece certos limites para a negociação de sentidos sobre o que é o trabalho do jornalista, limites estes que na perspectiva do dever-ser seriam, marcados pela orientação de registrar, esclarecer e explicar os fatos do cotidiano. Voltaremos a este ponto adiante.

Outras competências específicas listadas no rol das novas diretrizes conferem ênfase a habilidades de natureza instrumental, associadas ao uso de técnicas e ferramentas no ambiente de produção, como a capacidade de formular pautas e planejar coberturas jornalísticas, conduzir entrevistas, formular questões, relacionar-se com fontes de informação, etc. O documento também faz referência à dimensão crítica/compreensiva sobre a prática da atividade, quando ressalta tópicos como a necessidade de “avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos”; e “compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade”. Esta dimensão é, no entanto, contemplada de forma mais evidente quando se desenha o perfil comum e as competências e habilidades gerais para o egresso da área da comunicação. Não por acaso, a palavra crítica, ou suas derivadas, aparece em vários trechos deste repertório de fundo comum e genérico desenhado no texto para orientar o modelo de formação de um comunicador.

Parecer CES 492/2001 - Diretrizes curriculares para a área de Comunicação Social e suas Habilitações (grifos nossos)

O egresso de Curso de Graduação em Comunicação caracteriza-se por:	Competências e Habilidades Gerais:
<p>1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;</p> <p>2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;</p> <p>3. sua 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;</p> <p>4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os estrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.</p>	<p>1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;</p> <p>2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;</p> <p>3. posicionar-se de modo ético-político;</p> <p>4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;</p> <p>5. experimentar e inovar no uso destas linguagens;</p> <p>6. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;</p> <p>7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área.</p>

Mantém-se, portanto, nestas diretrizes um fundo comum de competências e perfis, que garante a identidade do curso de Comunicação e intenciona proporcionar ao aluno uma compreensão ampla deste campo, transcendendo as especialidades profissionais, e uma parte específica voltada para o horizonte profissional e especializada por habilitação. Na proposição do perfil, das competências e habilidades específicas para o egresso em jornalismo, o documento contempla, em nossa compreensão, um modo de fazer em sentido mais estrito, com ênfase operacional. Já na definição do perfil e competências gerais, a dimensão crítica/reflexiva e conceitual ganha maior representatividade, com referência explícita, inclusive, a um potencial propriamente político de atuação e intervenção social conferido ao comunicador. Há que se perguntar se as diretrizes homologadas em 2001, em certo sentido, continuaram a favorecer com essas indicações um desenho de organização curricular estruturado a partir da divisão de disciplinas profissionalizantes e outro núcleo, ancorado num modelo potencialmente mais crítico, teórico e reflexivo sobre os fenômenos

comunicacionais (e sua conexão com as dimensões social, política, cultural etc.). Embora seja preciso ressaltar que no próprio texto da comissão de especialistas, que embasou o parecer, esta visão é explicitamente refutada, quando se pontua como uma das premissas básicas do documento o seguinte tópico:

Não há correlação entre a formação teórica e a parte geral do Curso; nem entre a formação técnico-profissional e a parte habilitacional. Em primeiro lugar, porque estas diretrizes buscam superar a antiga dicotomia entre teoria e prática, introduzindo como diferenciados e essenciais os conteúdos ético-políticos e analítico-informativos acerca da atualidade. Em segundo lugar porque tanto a parte comum quanto o momento habilitacional envolvem reflexões teóricas, conteúdos analítico-informativos e ético-políticos, e perspectivas práticas, relativas às tecnologias, técnicas e linguagens da comunicação e de suas habilitações. (DIRETRIZES..., 1999, p. 3).

A idéia de superação da cisão entre teoria e prática, como observaremos a seguir, será retomada na proposta das novas diretrizes curriculares para os cursos de jornalismo, entretanto, a partir de outro registro, qual seja a busca por identidade acadêmica própria na formação profissional. Tudo se passa, no limite, como se - segundo o que sinaliza o texto da nova comissão de especialistas - esta divisão não pudesse ser suplantada dentro de um modelo de diretrizes que mantém uma base comum para todas as habilitações acolhidas pela Comunicação (formação de comunicadores sociais), modelo este que supostamente continuaria a favorecer um desenho formativo onde a teoria encontra dificuldades para se articular às questões próprias suscitadas pelo horizonte profissional específico.

Veremos que, ao manter um fundo comum de competências e perfis para o egresso de todas as habilitações, o texto das diretrizes em vigor - quando comparado à proposta atual - favorece um modelo de formação mais abrangente e um sentido ampliado sobre a atuação do comunicador, ainda que amparado em um conhecimento próprio do campo da comunicação (o qual mantém interfaces com múltiplas áreas de conhecimento). A proposta das novas diretrizes, por sua vez, propõe a restauração da especificidade do Curso de Jornalismo - mudança que toca na questão da identidade dos cursos e traz repercussões na maneira de se conceber o jornalismo e a hierarquia dos saberes considerados legítimos no processo formativo.

4. 2. A proposta atual: produzindo identidade e diferença

Em fevereiro de 2009, o MEC empossou uma nova comissão de especialistas para estudar a reforma das diretrizes curriculares nacionais para o ensino de jornalismo. Desta vez, entretanto, o órgão do governo não apenas reconheceu como propôs a constituição de diretrizes para um curso específico, não mais como habilitação da área da Comunicação Social.

A comissão de especialistas foi composta por José Marques de Melo (presidente), Manuel Carlos Chaparro (USP), Alfredo Vizeu (UFPE), Eduardo Meditsch (UFSC), Luiz Gonzaga Motta (UnB), Sérgio Mattos (UFBA), Sonia Virgínia Moreira (UERJ) e Lucia Maria Araújo (representante do Canal Futura). Antes da redação do texto das diretrizes, a comissão realizou três audiências públicas, com o objetivo de consultar a posição de diferentes grupos sobre o tema, respectivamente: comunidade acadêmica, constituída por estudantes, professores e pesquisadores (primeira audiência, no Rio de Janeiro/RJ); profissionais e donos de empresas (segunda audiência, em Recife/PE); e representantes da sociedade civil organizada (terceira audiência, em São Paulo/SP)¹⁶². Em setembro de 2009 foi divulgado o relatório da comissão, o qual se encontrava, até o fechamento deste texto, em análise e avaliação pelo Conselho Nacional de Educação. Na prática, portanto, o documento das diretrizes de 2001 continua em vigência até a aprovação da proposta pelo CNE, órgão que pode introduzir alterações no texto final.

Há que se ressaltar que a proposta de diretrizes curriculares próprias para o Jornalismo sinaliza tendência de que outras habilitações vigentes na área de Comunicação se convertam em cursos específicos. O Curso de Cinema e Audiovisual, por exemplo, já foi desmembrado das Diretrizes Curriculares comuns pelo Conselho Nacional da Educação em junho de 2006. A proposta sustentada pelo MEC, neste momento, segundo observa Kunsch (2010)¹⁶³, é modificar a concepção dos cursos de Comunicação, segundo a modalidade de habilitações, “transformando-os em cursos autônomos e reduzindo, com isso, o número excessivo de nomenclaturas para terminologias específicas que vigora atualmente nas graduações existentes”. Observamos aqui a força da política governamental no sentido de consagração de novos limites e “ordenamento do território” de áreas de conhecimento e práticas profissionais, cujos efeitos sociais, evidentemente, não dizem respeito apenas a uma “simplificação de nomenclaturas”. É razoável admitir, entretanto,

¹⁶² A comissão também destacou que recebeu contribuições para a proposta via Internet, por meio de consulta pública realizada pelo portal do MEC.

¹⁶³ Publicado em *Jornal Intercom*. Edição de 23 de agosto de 2010.

que no caso do jornalismo a reforma, como veremos adiante, antes de ser a expressão de uma medida imposta de cima para baixo, atende/expresa interesses de grupos que têm defendido a bandeira de constituição de cursos superiores específicos nesta área, fortalecendo uma espécie de alinhamento delineado no contexto dos debates do final da década de 90.

Ainda que não tenha entrado em vigor e tampouco percorrido o trâmite formal de aprovação até o fechamento desta tese, o documento elaborado pela comissão de especialistas para o jornalismo materializa discussão em estado avançado sobre a proposta de reformulação dos cursos e nos fornece chaves de leitura a esse respeito.

O texto propõe a restauração da especificidade do Curso de Jornalismo, a exemplo do cenário anterior ao ano de 1969, e a identificação dos membros do grupo a partir de uma identidade profissional “singular e diferenciada”. Afirma que as diretrizes de 2001, atualmente em vigor, “conduzem a interpretações equivocadas, ao confundirem a área acadêmica da comunicação com os cursos de graduação voltados para a formação das profissões que dela fazem parte”. Mais à frente, observa que o assim chamado “equivoco” não tem origem nas diretrizes de 2001. “Anteriormente a elas, a mesma organização já estava prevista nos currículos Mínimos “dos Cursos de Comunicação Social” emanados do Conselho Federal de Educação a partir de 1969”, que substituíram os currículos dos cursos de jornalismo adotados até então e, com eles, a identidade específica do curso. No bojo desses argumentos, o texto tece críticas ao projeto de formação de um comunicador polivalente, que orientou as reformas curriculares no período da ditadura militar, como observamos no capítulo 2. Para a comissão, embora o projeto de formação de um “comunicador polivalente” tenha sido suplantado na década de 70, “sobreviveu desta proposta a concepção do “Curso de Comunicação Social, com as formações profissionais específicas estruturadas como suas Habilitações” (DIRETRIZES..., 2009, p. 9 e 10). Tudo se passa, no limite, como se no modelo atual houvesse um “déficit” de identidade pela diferenciação, o qual seria preciso corrigir a partir do desenho de linhas demarcatórias com contornos mais nítidos, segundo o horizonte de cada profissão.

O fio condutor do texto desenvolve-se a partir da defesa do jornalismo como profissão singular e diferenciada. A proposta, em linhas gerais, busca garantir certa estabilidade e coerência à identidade jornalística, a partir de uma delimitação bem definida dos territórios das diferentes identidades ocupacionais na área da Comunicação. Argumenta, entre outros aspectos, que a “Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo, mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões” e que o

jornalismo “não pode ser guiado por objetivos de publicidade, relações públicas ou mero entretenimento”.

Sabemos que a identidade tem de ser ativamente produzida no mundo social a partir de um processo de diferenciação, que tem como suporte a produção simbólica e discursiva - não apresentando, com isso, qualquer referente natural ou fixo. Incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não), demarcar fronteiras (nós e eles), classificar (profissional x amador); normalizar (jornalismo legítimo/sério/de qualidade x outras formas subordinadas) são processos que produzem diferenças e oposições, e por meio das quais os grupos sociais constituem suas múltiplas identidades. Dizer o que somos significa também dizer o que não somos. Assim, sobretudo quando se busca constituir um sentido forte para determinada identidade, a tentativa de resposta à pergunta “o que é ser X?”, traz como pano de fundo uma cadeia de negações, de expressões negativas sobre outras identidades (SILVA, 2009a).

No texto das novas diretrizes, esta cadeia de negações implica, no limite, em afirmar que o jornalista não é comunicador polivalente, publicitário, relações públicas ou um profissional associado a meras funções de entretenimento. É, pois, também por um processo de diferenciação que o texto tenta conceituar a atividade do jornalista como forma específica de comunicação. A própria recomendação central de que o jornalismo se constitua como curso próprio, já traz as marcas de um projeto de afirmação da identidade e, de forma indissociável a ele, de produção da diferença.

Neste trabalho de afirmação identitária, o documento das novas diretrizes não apenas marca uma diferenciação entre o jornalismo e outras ocupações acolhidas pelo guarda-chuva da Comunicação, embora em princípio este seja seu argumento central. Também privilegia, em nossa compreensão, uma concepção da atividade jornalística entre outras possíveis, notadamente ancorada em algumas representações caras ao chamado jornalismo informativo. Não por acaso, expressões como “fiscalização comprometida com a verdade dos fatos”, “direito dos cidadãos à informação”, reconhecimento do “interesse público”, distinção entre o “verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais”, “prestação de serviço público, para que os cidadãos possam tomar decisões conscientes e responsáveis”; busca de “elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis” surgem ao longo do texto, sendo associadas ao modelo de jornalista concebido e, portanto, aos critérios de apreciação apropriados para constituição de uma identidade legítima, suscetível de ser publicamente e oficialmente afirmada e reconhecida. Estas representações reverberam todo um ideário do mundo do

jornalismo, sedimentado ao longo do século passado no Brasil, a partir do signo de autoridade de processos modernizadores e de profissionalização na imprensa¹⁶⁴.

O texto das diretrizes reflete escolhas, a visão de jornalista que se pretender forjar, da identidade profissional a formar nos alunos, favorecendo determinados sentidos em detrimento de outros. Postula a necessidade de “aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores”, mas sem problematizar essas construções, acaba, em certos aspectos, por tomar como legítimo e acabado um dado modo de ser, que é resultado de permanentes disputas acerca da natureza do trabalho jornalístico¹⁶⁵, e tenta organizar certo consenso sobre o sentido, sobre a identidade do grupo. Em nossa compreensão, é possível afirmar que o documento, ao tentar afirmar a diferença do jornalismo, perde de vista as “diferenças no interior da diferença” e desconhece (ou faz desconhecer) a diversidade de concepções contidas sob esta categoria identitária¹⁶⁶.

Assim, para além do significado expresso de suas propostas, a leitura das diretrizes nos faz também pensar sobre a forma como certas concepções dominantes sobre o jornalismo e o jornalista são objetivadas no texto¹⁶⁷. Sobretudo no que toca a questão da linguagem, o que se observa como pano de fundo é a continuidade de um modelo¹⁶⁸ que postula fronteiras bem demarcadas entre o “discurso jornalístico legítimo”, associado à concepção de um caráter específico da mediação jornalística (entre a “realidade” e a sociedade), que impõe procedimentos normativos à própria tessitura do texto, isto é, ao trabalho sobre a forma do discurso pensado na perspectiva de uma linguagem objetiva.

¹⁶⁴ Como observa Barbosa (2007a, p. 16), foram constituídos ao longo do século XX, no Brasil, “muitos dos valores, premissas, construções imaginárias que ainda hoje frequentam o mundo do jornalismo”.

¹⁶⁵ O texto divulgado pela diretoria da Compós (2009), como manifestação pública do posicionamento da entidade em relação ao teor das novas diretrizes, chama atenção para esse aspecto e pontua que a concepção específica de jornalismo que sustenta a proposta “se constrói retoricamente desconhecendo que isso é uma disputa dentro do próprio campo jornalístico”. Retomaremos os argumentos acionados pela associação adiante.

¹⁶⁶ Ao discutir os sentidos e dilemas do multiculturalismo nos debates contemporâneos sobre o currículo, Canen (2002, p. 184) alerta para o risco de “reducionismo identitário” presente em certos discursos que tentam afirmar a diferença dos grupos a partir de uma perspectiva homegeneizadora e universalizante, que não reconhece a pluralidade de marcadores existentes no interior das próprias categorias de identidade: “não se admite que a identidade seja formada de inúmeros marcadores identitários, que se manifestam de forma plural e diferenciada na construção das subjetividades”. A autora dialoga com o argumento de Santos (2003, p.9), segundo o qual é preciso estar atento ao dissenso interno de cada cultura e combater os essencialismos que não nos permitem perceber as diferenças dentro das diferenças: “é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer a diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença”.

¹⁶⁷ Albuquerque (2010, p.103) chama atenção para a “extrema diversidade na qual o jornalismo se manifesta em diferentes contextos sociais, demonstrada por inúmeros estudos comparativos”, bem como para a natureza histórica deste fenômeno, que não pode ser redutível, de maneira essencial ou universal, aos traços de um modelo específico.

¹⁶⁸ Como observa Silva (2009a, p. 83): “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. (...) A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade”.

Mas se revela, sobretudo, na perspectiva do “dizer sobre”, dos atos de linguagem criados em torno da própria constituição e legitimidade do jornalismo, representados notadamente na perspectiva de uma dimensão ético/normativa.

Assim, sob a égide de uma epistemologia que ancora a questão da credibilidade na idéia de um relato isento, imparcial e objetivo, o discurso dominante construído para pensar a prática do jornalismo no Brasil, a rigor, pouco a problematiza (RESENDE, 2007) e ganha amplificação nos próprios documentos associados ao ensino. Tudo se passa como se, para garantir a autoridade deste lugar de fala fosse preciso “unificar o mercado”, conter/controlar as diferenças no modo de o jornalismo conceber a si mesmo (reservando ao diferente uma representação controlada em espaços previamente definidos - ou, no limite, constituindo-o como estigma negativo)¹⁶⁹.

4.2.1. Indicativos e competências

A produção de um modo de ser profissional para o jornalista passa no texto das novas diretrizes pelo desenvolvimento de um conjunto de competências estruturado em torno das assim chamadas “competências gerais” e “específicas” (estas últimas classificadas como competências cognitivas, pragmáticas e comportamentais). A noção de competências é associada, no documento, aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidas durante o processo formativo. Com base neste conjunto de competências, o texto propõe que a organização do currículo no projeto pedagógico atenda

¹⁶⁹ Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, no Brasil, técnicas e padrões estilísticos ancorados no modelo norte-americano provocaram um efeito de objetividade e neutralidade na linguagem adotada pela imprensa. O texto isento e imparcial na forma de notícia foi considerado o modelo jornalístico por excelência e separado (editorial e graficamente) do comentário pessoal e da opinião. Calcado na idéia de uma linguagem referencial, esse modo de dizer no jornalismo passou a distinguir e defender, por via de fronteiras demarcadas e policiadas, o discurso e a maneira reconhecidamente legítima de enunciar um texto informativo, negando o caráter jornalístico a outras formas de produção de texto, que não se pautavam por esse formato. Isto é, ao reprimir as diferenças e atuar no sentido da padronização, representou uma tentativa de exclusão da subjetividade e da manifestação de outras formas narrativas no espaço do chamado texto informativo, impondo uma ordem discursiva estilisticamente caracterizada aos agentes do campo. À medida que construções hegemônicas sobre o jornalismo foram corroborando a idéia de que a imprensa, no seu modo de enunciar as coisas, é fiel ao que “verdadeiramente” ocorreu, e naturalizou as convenções sobre a forma apropriada de escrever o texto jornalístico, a questão da enunciação, de certa forma, foi afastada como um problema relevante da ordem da narrativa. Orientada pelo modelo representacional, a atenção dos metadiscursos no jornalismo voltou-se para o olhar através do texto, como se a notícia fosse uma janela através da qual se pode olhar o mundo, conhecer a verdade que nela supostamente se encerra.

Abordamos as questões acima, de forma mais detalhada e tendo como referência o trabalho de diferentes autores (como RIBEIRO, 2000 e RESENDE, 2006 e 2007), no texto “Do jornalismo como fala autorizada: notas sobre a legitimação de um campo discursivo”. In: *Anais SBPJor*, 2008. VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Queremos, de toda forma, chamar atenção aqui para a presença nos próprios documentos curriculares oficiais de atos de linguagem que fazem desaparecer a dimensão do jornalismo como fenômeno de linguagem, corroborando representações associadas ao significante profissional, que estão a serviço de uma perspectiva não problemática sobre o discurso jornalístico.

a seis eixos de formação, classificados como: 1) eixo de fundamentação humanística, 2) específica, 3) contextual, 4) de formação profissional, 5) de aplicação processual 6) e de prática laboratorial.

Sem pretender dar conta de todo esse panorama, em linhas gerais, compreendemos que a proposição de competências e eixos de formação aponta para três pilares da formação jornalística, por meio do qual se tenta construir a legitimidade de um modo de ser profissional e um repertório de conhecimentos considerados legítimos e fundamentais para o egresso. Há que se ressaltar que desenhamos esses pilares como recurso para análise, que buscam sintetizar alguns marcos indicativos presentes no documento. Em outras palavras, não temos a intenção de oferecer uma leitura pormenorizada do texto, o qual, ao longo de suas 26 páginas, permite diferentes pontos de entrada e desenha uma multiplicidade de indicações para o processo formativo.

O primeiro pilar - mais fortemente delineado ao longo de todo o documento - está ancorado em um conhecimento focado teórica e tecnicamente na especificidade do jornalismo. Incluem-se aqui domínios teóricos, metodológicos, práticos, discursivo e de natureza tecnológica, materializados, por exemplo, nos eixos de fundamentação específica, de formação profissional, de aplicação processual e de prática laboratorial.

O segundo pilar refere-se à dimensão ética. Está intimamente ligado ao primeiro, embora ganhe relevância própria no documento. Revela a preocupação de orientar as práticas jornalísticas por um modelo de comportamento virtuoso e desprendido de interesses utilitários ou particulares, entre eles a busca de informações de interesse público e a fiscalização comprometida com a verdade dos fatos. A idéia sobre o qual se ancora este pilar é a de que o processo educativo pode exercer uma função disciplinar moralizante, a partir de um conjunto de orientações valorativas estabelecidas segundo uma concepção sobre o dever-ser jornalístico, passível de ser internalizado no processo de socialização via ensino. O que se desenha, em última instância, é a figura de um jornalista com responsabilidades para com a comunidade, que persegue o ideal da prestação de serviços e promoção da cidadania, e que expressa um modelo de comportamento “desinteressado”¹⁷⁰. A referência a um comportamento ético aparece em vários trechos da proposta, sendo mais fortemente pontuada no tópico das chamadas “competências comportamentais”, como se lê a seguir.

¹⁷⁰ Na área de estudos da sociologia das profissões, teóricos têm chamado atenção para um tipo de idealização que a educação profissional inculca, caracterizado por acentuados componentes de “honra ocupacional”, não menos importantes para o prestígio profissional e para o sucesso no projeto de “fechamento” de fronteiras (DINIZ, 2001).

Competências específicas

Competências cognitivas - Conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do jornalismo; Conhecer a construção histórica e os fundamentos da Cidadania; Compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania; Compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, em suas complexidades de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade; Discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto neste exercício.

Competências pragmáticas - Contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade; Perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis; Propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo; Organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas; Formular questões e conduzir entrevistas; Adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e no relacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social da veracidade; Dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, produção, edição e difusão; Conhecer conceitos e dominar técnicas dos gêneros jornalísticos; Produzir enunciados jornalísticos com clareza, rigor e correção, e ser capaz de editá-los em espaços e períodos de tempo limitados; Traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada; Elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para diferentes tipos de instituições e públicos; Elaborar, coordenar e executar projetos de assessoria jornalística a instituições legalmente constituídas de qualquer natureza, assim como projetos de jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa; Compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, e ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico; Dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação; Dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística; Avaliar criticamente produtos e práticas jornalísticas.

Competências comportamentais - Perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social; Identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo; Conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão; Avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas; Atentar para os processos que envolvem a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade; Impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público; Exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das idéias e das mais diversas opiniões.

Competências gerais

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Compreender e valorizar como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: 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; - Dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa; - Ter domínio instrumental de pelo menos dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido; - 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. |
|---|

O terceiro pilar tem como base uma matriz de conhecimentos de viés generalista, associado à concepção da “função intelectual” do jornalista como produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade em múltiplos aspectos. No conteúdo do eixo de fundamentação humanística, por exemplo, esta matriz é fortemente desenhada quando se indica, sobretudo, a necessidade de o jornalista ter conhecimentos abrangentes sobre a realidade brasileira, do ponto de vista histórico, social, jurídico, político,

econômico, cultural, entre outros. Também no trecho em que a comissão desenha o perfil do egresso, a concepção do jornalista como produtor intelectual se faz presente:

O egresso do Curso de Jornalismo é o jornalista profissional diplomado, com formação universitária ao mesmo tempo generalista, humanista, crítica e reflexiva. Esta o capacita a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania dando conta, por um lado, da complexidade e do pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas e, por outro, dos fundamentos teóricos e técnicos especializados. Dessa forma 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. (DIRETRIZES..., 2009, p.16 e 17).

É interessante notar que, embora o texto da comissão chame atenção para a necessidade de o projeto pedagógico estar focado teórica e tecnicamente na especificidade do jornalismo e desenhe uma orientação formativa, em nossa compreensão, mais especializada, a dimensão generalista do projeto de ensino não é descartada. Ao contrário, a formação humanística qualificada e a interface com os estudos na área da comunicação¹⁷¹ não desaparecem dos eixos formativos propostos. Reivindica-se um estatuto específico para a formação, mas ao mesmo tempo é evidenciada a importância da dimensão generalista. Desta ambivalência aparente, é possível ler o seguinte movimento no texto das diretrizes: ao postular a concentração do projeto formativo na especificidade do jornalismo, a proposta sugere um rearranjo das relações de força entre os conhecimentos no currículo dos cursos. Sobressai daí um processo de hierarquização disciplinar que, embora não descuide da importância da fundamentação humanística e do diálogo com outras áreas de conhecimento, evidencia a posição dominante de saberes específicos no projeto formativo do jornalista. A lógica da especificidade, neste sentido, funciona como direcionadora da seleção e da organização dos currículos, ou seja, como critério privilegiado no processo de orientação formativa.

Esses pilares, ainda que representados de forma assimétrica, podem ser compreendidos como um investimento em uma posição de identidade diferenciada para o jornalista formado via sistema de ensino, ancorado na dimensão de um conhecimento

¹⁷¹ No eixo formativo classificado como de fundamentação contextual, por exemplo, esta dimensão é sublinhada. Segundo o documento, este eixo 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” (DIRETRIZES..., 2009, p. 20).

específico (autoridade da expertise), associado ao domínio de fundamentos teóricos e técnicos especializados e de um discurso competente; generalista (autoridade intelectual), associado à representação de um jornalista como produtor intelectual, capaz de estabelecer nexos e relações, de dar conta da complexidade e dinamismo das culturas e sociedades contemporâneas; e ético (autoridade moral), associado a um conjunto de compromissos e responsabilidades que apontam para um modo de ser virtuoso, orientado por motivos altruísticos e padrões profissionais considerados ideais.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo - relatório da comissão de especialistas (grifos dos autores)

Indicativos para elaboração do Projeto Pedagógico

- a) Ter por objetivo **a formação de profissionais** dotados de competência teórica, técnica e 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 sua importância no conjunto midiático;
- g) Incluir na formação as rotinas do 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 da mão de obra;
- i) Pensar a graduação como uma etapa de **formação profissional continuada e permanente**.

Além do foco na especificidade teórica e técnica do jornalismo, como ressaltado anteriormente, importa sublinhar outros argumentos presente nos indicativos pontuados no texto das novas diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico. Há uma preocupação expressa no documento no que diz respeito a temas próprios do cenário contemporâneo como o contexto de mutação e convergência tecnológica e os processos de reestruturação produtiva no mundo do trabalho, que estariam impondo novas demandas em termos de formação do trabalhador (como a idéia de formação continuada e permanente e empreendedorismo), bem como novas formas de relacionamento entre empresas jornalísticas e jornalistas, bem caracterizada pela emergência da figura de profissionais autônomos ou prestadores de serviços. Flexibilidade, inovação, criatividade, capacidade de formação permanente, empreendedorismo são termos que se ajustam a toda uma gramática incorporada no mundo do trabalho hoje. Macedo (2002, p. 134) chama atenção para o fato de que, no contexto do paradigma pós-fordista, a flexibilidade das “ilhas” têm comumente exigido “maior plasticidade do trabalhador, ou seja, maior capacidade de operar em diferentes áreas e facilidade de adaptação”. Nesse sentido, as demandas do mercado apontam para uma formação geral de tal forma abrangente que permita mobilidade e o enfrentamento de diferentes tecnologias e possibilidades de trabalho, dentro de um cenário de rotatividade e desemprego¹⁷². Contraditoriamente, ressalta a autora, esse generalismo ou a valorização de habilidades genéricas tem de conviver com uma especialização cada vez maior dos campos do saber.

É interessante notar, a esse respeito, uma espécie de tensão na proposta das novas diretrizes. Por um lado, o texto chama atenção para a necessidade de preparar profissionais para trabalhar em um cenário de convergência e, amparando-se numa perspectiva de empreendedorismo, postula inclusive o imperativo de “projetar a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente”. Por outro lado, notadamente neste contexto de mercado em que se materializa a convergência de linguagens e meios, em que se observa a presença de redes sociais e sujeitos com capacidade discursiva para operar no terreno midiático, e em que alguns atores projetam a concepção de comunicação em sentido integrado (concepção esta que desorganiza as demarcações habilitacionais específicas), observa-se no documento da comissão uma preocupação de defender fronteiras no jornalismo, sublinhar suas linhas demarcatórias frente a outras práticas e

¹⁷² Aqui, importa ressaltar que a ênfase dada a um perfil de formação mais generalista e integrada, capaz de atender a demandas produtivas mais complexas, embora guarde potencial crítico, também deve ser tomada com ressalvas, porque, em certo sentido, vem sendo apropriado de forma instrumental pelo próprio mercado dentro dos marcos do chamado paradigma pós-fordista.

tendências comunicacionais híbridas (que no limite, ameaçam esta estabilidade), e proporcionar uma segurança própria de identidades estáveis, contra o “perigo” do caráter fluido e indistinto da concepção de um comunicador em sentido amplo. Assim, ainda que traga para o plano de sua argumentação uma tentativa de compreensão sobre as implicações das transformações de natureza tecnológica e social sobre o trabalho jornalístico, a resposta das diretrizes a estes impactos é, em certo sentido, protecionista, quando tributária de uma concepção de jornalismo que aponta para o recrudescimento de fronteiras e o fortalecimento de um lugar de fala próprio, dono de um saber específico, para os jornalistas.

A responsabilidade social do jornalismo, seu papel essencial na democracia e a competência específica exigida para exercê-las, lidando com as novas tecnologias, aspectos enfatizados ao longo deste documento, recomendam uma formação fundamentada na ética, na competência técnica, no discernimento social e na capacidade crítica, habilidades que só podem ser adquiridas em uma sólida formação superior própria. (DIRETRIZES..., 2009, p. 25 e 26).

Outros pontos da comissão que merecem destaque é a proposta de restauração do estágio supervisionado¹⁷³, como forma de contribuir para o “aperfeiçoamento” do ensino de jornalismo e possibilitar a interação da universidade com o setor produtivo (DIRETRIZES..., 2009, p.10); a ênfase dada aos cursos de mestrado profissional, credenciados pela Capes, como um “passo importante” no sentido da formação de profissionais especializados; e a orientação de que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve envolver a concepção, o planejamento e a execução de um projeto experimental constituído por “um trabalho prático de cunho jornalístico, acompanhado necessariamente por relatório, memorial ou monografia que realize uma reflexão crítica sobre sua execução” - sendo avaliado por uma banca mista composta de professores e jornalistas profissionais.

A proposta de restauração do estágio supervisionado e a ênfase nos cursos de mestrado profissional apontam claramente para um esforço, por parte da comissão, de valorização do vínculo entre ensino e setor produtivo. Somado ao fato de que a comissão propõe um formato de cunho prático para o TCC (avaliado inclusive por jornalistas

¹⁷³ Como observamos anteriormente, a obrigatoriedade do estágio supervisionado para alunos do último ano dos cursos de comunicação/jornalismo, instituída pelo decreto-lei n. 972/69, foi extinta no final da década de 70, por força da lei 6.612 de dezembro de 1978, regulamentada pelo decreto 83.284, de 13 de março de 1979.

profissionais) e a valorização da produção de pesquisa em jornalismo compromissada com o aperfeiçoamento da prática, como veremos a seguir, sobressai no documento um enfoque de formação que busca aproximar-se de forma mais efetiva do mundo do trabalho, ou em sentido mais estrito, estabelecer um diálogo com os processos de produção colocados em curso nas organizações jornalísticas. Ressalta-se também o indicativo presente no texto para o que o projeto pedagógico contemple as rotinas de trabalho do jornalista em assessoria – situação que atende a uma demanda histórica dos sindicatos de jornalistas. Conforme demonstra Silva (2007), estas entidades representativas do segmento profissional assumiram, no Brasil, conduta ativa para garantir este mercado alternativo às redações e afirmar a identidade dos assessores como jornalistas profissionais – em que pesem as divergências presentes no próprio campo (não problematizadas no texto das novas diretrizes) no sentido de se reconhecer a assessoria a partir de uma concepção mais estrita do que seria o trabalho jornalístico ou dentro da perspectiva de uma mesma dimensão ético/normativa e conceitual, posto que a figura do assessor invoca - ainda que de maneira indireta - um lugar de fala híbrido ou de interseção com outras práticas comunicacionais (entre o território do jornalismo e de relações públicas, por exemplo)¹⁷⁴.

Segundo a comissão, as iniciativas recomendadas para a melhoria dos cursos de graduação “correspondem aos anseios de entidades sindicais e acadêmicas, defensoras do **ensino de qualidade**”, e levam em consideração o estado e “evolução” do campo acadêmico e da profissão. Ganham ainda legitimidade em função das “declarações explícitas das empresas do ramo, assegurando que, mesmo sem a obrigatoriedade do diploma, continuarão a contratar os graduados em jornalismo que tenham **competência profissional**” (DIRETRIZES..., 2009, p. 3, grifos nossos). A idéia de ensino de qualidade e competência profissional, tão cara dentro das discussões sobre o ensino de jornalismo, é acionada neste trecho do documento como forma de legitimar as reformas propostas, podendo se constituir como um fator significativo para atrair a aceitação social desse discurso. O problema fundamental, voltamos a ressaltar, é que essas concepções, embora frequentemente tomadas como dado, são objeto de disputas e podem assumir significações múltiplas, quando acionadas em lugares diferentes por agentes com interesses e posições diversas. Não por acaso, como veremos adiante, a proposta das novas diretrizes foi alvo de críticas por parte da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), e da Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social

¹⁷⁴ Voltaremos a este ponto nos próximos capítulos, quando da análise do modelo de três cursos situados na capital paulista.

(Enecos), para quem o sentido destas palavras, pode-se inferir, ancora-se em bases e referências outras.

4. 3. O esforço de delimitação de uma região no campo acadêmico

O texto das novas diretrizes traz como pano de fundo o problema das lutas pelo princípio de divisão legítima que se desenrolam no espaço acadêmico/científico, como forma de consagrar um novo limite, uma nova delimitação territorial em torno de áreas de conhecimento. Embora não trate a questão explicitamente nestes termos, o documento nos dá algumas pistas sobre este processo de reivindicação de um lugar próprio, orientado pela lógica de diferenciação/especialização disciplinar: desejo de investir no estatuto acadêmico do jornalismo, conferindo a ele certa autonomia em relação a outros campos de saber, a partir da reivindicação de uma especificidade, justificada segundo o próprio horizonte da profissão. O documento em questão pode ser lido, portanto, não apenas como projeto de investimento em uma identidade profissional com contornos mais definidos para o jornalista diplomado, mas, associado a isso, como tentativa de afirmação da identidade acadêmica própria de uma área de estudo, que se vê envolvida em seus esforços de institucionalização e de conquista de legitimidade científico-acadêmica.

A proposta apresentada pela comissão de especialistas chama atenção para a maturidade e consistência teórica alcançada pelos estudos em jornalismo. Observa que o Brasil tem uma “das mais antigas e sólidas tradições teóricas do campo” e que os estudos nesta área são mais antigos se comparados à própria Comunicação. No bojo dessa argumentação, ressalta ainda algumas iniciativas que apontariam para a institucionalização do jornalismo do ponto de vista acadêmico, como a criação de revistas científicas voltadas para o estudo de questões específicas do jornalismo na pós-graduação, a criação de grupos e linhas de pesquisa especializadas e o ressurgimento de um programa de mestrado *stricto sensu* em Jornalismo (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC). Um princípio de reivindicação da maturidade teórica da área e da especialização do objeto investigado, portanto, subjaz este processo.

Sintomaticamente, o documento recomenda a abertura de cursos de mestrado e doutorado com áreas de concentração em Jornalismo no sistema nacional de pós-graduação, “para atender à demanda crescente de novos professores para os cursos de graduação e de projetos de pesquisa científica na área”. Propõe também a criação de um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente destinado às novas gerações de professores de jornalismo, sob a justificativa de que muitos “foram titulados pelos cursos

de pós-graduação na área teórica de Comunicação ou de disciplinas conexas, sem ter exercido plenamente a profissão e não raro sem o domínio cognitivo da sua especificidade” (DIRETRIZES..., 2009, p.25). Ambas as propostas sugerem um perfil desejado de professores e traduzem o esforço político da comissão no sentido de valorizar o treinamento e a reprodução das gerações subseqüentes qualificadas num território específico de conhecimento. Privilegiar iniciativas de aperfeiçoamento e formação nesta especificidade significa, no limite, investir no capital simbólico específico dos docentes com este perfil acadêmico nas escolas de jornalismo, buscar a garantia de recursos para o desenvolvimento de pesquisas nesta área, bem como valorizar na hierarquia curricular a presença de conhecimentos mais fortemente ligados a esse projeto (e suas disciplinas acadêmicas de referência).

No capítulo 2, ao voltarmos nosso olhar para o período de vigência dos currículos mínimos, chamamos atenção para uma espécie de luta concorrencial configurada entre os chamados “teóricos” e “práticos” no interior das agências de ensino (professores com trajetória profissional x acadêmicos formados na área de comunicação e campos de conhecimento afins). Observamos, nesse sentido, que a personagem social dos professores se tornara um problema no projeto de formação superior específica em jornalismo: a tensão entre teoria e prática estava associada também a uma disputa de lugares sobre quem deveria exercer a atividade docente.

Esta “disputa territorial” no cenário contemporâneo ganha, entretanto, maior complexidade, com a emergência de um perfil docente cuja lógica de diferenciação e reconhecimento ancora-se em outra posição de fala dentro do campo acadêmico. Articulado ao próprio espaço que tradicionalmente era conhecido como área técnica e profissionalizante do ensino do jornalismo, foi projetado todo um conhecimento que têm reivindicado estatuto teórico e legitimidade para forjar uma nova relação com o jornalismo como objeto de estudo e com as questões particulares suscitadas pela prática profissional (argumento que atravessa de maneira significativa o posicionamento de entidades como FNPJ e SBPJor). Isso tem implicações no processo de afirmação do valor da formação universitária específica. Para além da constituição de um “próprio” associado ao saber prático (formação técnica especializada), ganha amplificação nos debates contemporâneos em torno da formação específica a afirmação de um corpus teórico específico do jornalismo. Este processo reclama, por sua vez, um perfil docente qualificado em sintonia com as singularidades teóricas e especificidades desta prática, capaz de articular as duas dimensões. A especificidade do jornalismo reivindicada aqui, portanto, não tem o

significado de um domínio “disciplinar” sobre a dimensão técnica-profissionalizante, como poderia se observar anteriormente - quando o território reservado à teoria estava, em certo sentido, sendo ocupado, sobretudo, por atores tributários de outros lugares de fala. Articula-se também a um processo de concorrência pelo domínio teórico do jornalismo como objeto de estudo¹⁷⁵, ao fortalecimento de estudos que dêem suporte à produção de conhecimento especializado e acadêmico sobre jornalismo – processo que se traduz na forma de conceber o próprio perfil docente desejável. Tudo se passa como se a área de estudos em jornalismo, considerando sua posição atual e as condições concretas de sua produção acadêmica, tivesse conquistado possibilidades de projetar certa inclinação à autonomia – processo que, por sua vez, reclama, indiretamente, a profissionalização de quadros docentes em jornalismo, vinculada a constituição de programas de pós-graduação em uma área de concentração específica.

O próprio texto das novas diretrizes defende a valorização da especificidade de um conhecimento em jornalismo, que se articule às questões da prática profissional, como forma de dar conta da dicotomia que historicamente estruturou esse ramo de ensino (teoria e prática). O documento compraz-se em propor a superação dessas tensões, a partir de um estatuto disciplinar que responda às demandas formativas de um perfil profissional específico. Sugere que a formação teórica na área da comunicação foi conformada por argumentos, conceitos e esquemas de interpretação que teriam caminhado mais no sentido da construção de uma “disciplina estritamente crítica”, tributária das Ciências Humanas, do que propriamente de um conhecimento aplicado, como tecnologia social passível de ser implementada na prática profissional - não conseguindo, com isso, dar resposta às demandas de uma atividade profissional específica¹⁷⁶. Podemos identificar aqui uma crítica

¹⁷⁵ Esse posicionamento materializa-se de forma clara no argumento de Machado, em sua defesa de iniciativas para a consolidação do jornalismo como área de conhecimento. Em artigo publicado em 2004, o autor, à época presidente da SBPJor, propõe o desenvolvimento de metodologias “adequadas” às particularidades do campo, que ofereçam contribuições relevantes para desvendar aspectos específicos da prática jornalística. “Sem teorias próprias, cabe ao pesquisador em jornalismo a ingrata tarefa de medir o próprio território com a vara alheia. (...) Até aqui, os estudos sobre o jornalismo pouco têm dialogado com a prática profissional porque, forçoso é dizer, as metodologias tomadas de empréstimo das disciplinas conexas são inadequadas para tal fim” (2004, p.10 e 11).

¹⁷⁶ Em documento assinado em conjunto pela FNPJ, FENAJ e SBPJor, em 2005, como parte dos debates de uma proposta de reforma universitária apresentada pelo MEC, este argumento é sublinhado de forma clara, reforçando o posicionamento das entidades em termos de orientação formativa: “Lamentavelmente, porque até hoje sofremos a hegemonia das Ciências Sociais e Humanas, que contempla o jornalismo como um campo de estudos, mas que está descomprometida com a contribuição para o aperfeiçoamento da prática profissional, os cursos de pós-graduação no campo da comunicação renunciaram, com raras exceções, em privilegiar a pesquisa sobre o jornalismo e, mais do que isso, sequer cogitaram a possibilidade de cumprir com uma de suas funções básicas: o desenvolvimento de pesquisa aplicada para produção de tecnologia que atenda às demandas do jornalismo como uma prática profissional”. Este argumento é apresentado dentro de um tópico do documento que tece críticas a então proposta do governo de implantação de um “ciclo básico”

à idéia de a formação do jornalista ter sido conformada por “influências heterônomas”, isto é, por uma “mistura” de orientações teóricas tomadas de empréstimo de outras disciplinas, sem relação mais imediata com o universo profissional, com o campo de atividades definidos na esfera ocupacional, em outras palavras, com uma abordagem específica do jornalismo.

Nesse sentido, a comissão marca posição em termos de orientação da área e propõe a valorização do componente de “tecnologia social” na formação do jornalista, isto é, de um conhecimento que possa tornar-se aplicável, dar respostas às particularidades do jornalismo e suas demandas internas. Não por acaso, sugere o direcionamento do campo de pesquisa em jornalismo para o aperfeiçoamento da prática.

A imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve conseqüências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais como “Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional”. Mas o jornalismo não pode ser guiado por objetivos de publicidade, relações públicas ou mero entretenimento. Decorre daí o grave problema da ruptura entre a 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.

Contudo, com o posterior abandono do projeto de formar o “comunicador polivalente” nos cursos, a teoria não retornou às questões suscitadas pelas habilitações profissionais específicas, como seria o esperado. Ganhou, em vez disso, crescente autonomia em relação às práticas da comunicação, na direção de se tornar uma disciplina estritamente crítica, da área das Ciências Humanas e não mais da área das Ciências Aplicadas. Em conseqüência, passou a não reconhecer legitimidade no estudo voltado ao exercício profissional, desprestigiando a prática, ridicularizando seus valores e se isolando do mundo do jornalismo. (DIRETRIZES..., 2009, p. 11 e 12).

na graduação, denominado “estudos de formação geral”. Na visão das entidades, isso representaria um retrocesso, ao ferir a necessária ênfase teórica e técnica na especificidade do jornalismo. “(...) os outrora cursos de jornalismo polivalentes ou de comunicadores sociais, genéricos, sempre mantiveram um enorme abismo entre o que se ensinava no terreno da teoria (genérica) e aquilo que era trabalhado no espaço da técnica jornalística. O resultado é a formação de profissionais que não conseguem aplicar os conhecimentos teóricos ao seu proceder prático e técnico, tamanho o distanciamento. A proposta atual do MEC retoma isso e impede que os enormes progressos – alcançados às custas de enormes dificuldades, pois tratava-se de remar contra a maré – se consolidem e permitam que ao lado da necessária abertura conceitual não se perca de vista a também necessária reflexão sobre o próprio objeto”. In: *Contribuições do campo do Jornalismo ao debate sobre o Anteprojeto da Lei de Educação Superior*, abril de 2005, p.1-9.

No bojo destes argumentos, o documento chama atenção para a necessidade de “restaurar a identidade do jornalismo”, sem abdicar, contudo, “de sua inserção histórica na área de comunicação e de sua natureza acadêmica como ciência social aplicada” (DIRETRIZES..., 2009, p.3). Embora destaque que este processo não representa um divórcio do jornalismo com a área da comunicação, a proposta de um curso suficientemente distinto para marcar sua especificidade, ancorado na busca por uma identidade acadêmica própria, sinaliza, a nosso ver, uma forma de definição disciplinar. Este processo, em certo sentido, deixa entrever uma perspectiva de autonomização - em que pese os esforços discursivos da comissão para conter/contornar a possível leitura de uma tendência “separatista” no documento.

4.4. A presença da SBPJor, FENAJ e do FNPJ no debate sobre as novas diretrizes

No processo de discussão sobre as novas diretrizes, o Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), a Associação Brasileira de Estudos de Jornalismo (SPBJor) e a Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ) produziram documentos públicos com seus respectivos posicionamentos e contribuições sobre o tema¹⁷⁷, os quais circularam, inclusive, em suas páginas institucionais na Internet. São entidades que guardam em comum o fato de serem representativas da área de jornalismo (docentes, pesquisadores e profissionais) e que manifestam interesses convergentes quanto à formação específica - interesses estes que, em certa medida, acreditamos terem sido acolhidos no texto das novas diretrizes¹⁷⁸. Motivo pelo qual nos atentaremos a alguns sentidos construídos por esses atores em torno da formação específica, com o objetivo de pontuar indicações que se articulam em seus documentos - embora de forma alguma a partir de uma análise exaustiva. Com base em seus textos contributivos para a proposta das diretrizes, queremos chamar atenção para um repertório de questões e preocupações partilhado por esses atores, envolvidos na defesa de uma identidade profissional e acadêmica própria.

¹⁷⁷ À época da divulgação destes documentos, Edson Spenthof (UFG – GO) era o presidente do FNPJ (gestão 2008-2010), Sérgio Murillo de Andrade (Santa Catarina) presidente da Fenaj (2007-2010) e Carlos Eduardo Franciscato (UFS) presidente da SBPJor (mandatos 2007-2009 e 2009-2011).

¹⁷⁸ A idéia de que o jornalismo deveria constituir graduação específica já constava na pauta de resoluções do FNPJ e da FENAJ. Não por acaso, a comissão de especialistas sublinha textualmente as deliberações aprovadas em 2006 por essas entidades sobre o tema. “Em abril de 2006, o 9º Encontro do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo aprovou uma resolução recomendando ao Ministério da Educação que, *em razão da maturidade teórica e do reconhecimento social de sua importância*, os Cursos de Jornalismo devem constituir graduação específica em Jornalismo e não mais uma habilitação dos cursos de Comunicação Social. Poucos meses depois, o 32º Congresso Nacional dos Jornalistas, realizado em Ouro Preto, em julho de 2006, aprovou uma resolução no mesmo sentido.” (DIRETRIZES..., 2009, p. 12, grifo nosso).

Em primeiro lugar, sobressai nestes documentos uma linha de argumentação que contempla a especificidade do conhecimento sobre o jornalismo como fundamental no processo de formação das novas gerações profissionais. No texto “Proposta do FNPJ para a Reformulação das Diretrizes Curriculares em Jornalismo”, de março de 2009, o FNPJ afirma, por exemplo, que a formação do jornalista “deve se afirmar na especificidade e identidade da atividade, e não na generalidade das áreas nas quais se situa”. O curso de jornalismo, diz o documento, tem de se estruturar “sobre um núcleo identitário constituído pelas teorias, pelas técnicas e pela deontologia do jornalismo”, em torno do qual devem ser organizadas as necessárias interfaces com os saberes da área da comunicação e outros campos afins. Na visão do Fórum, a idéia de interdisciplinaridade (amplamente valorizada hoje, notadamente no âmbito das discussões de natureza pedagógica e epistemológica) não pode ser usada como argumento para descaracterizar o jornalismo enquanto campo profissional e teórico.

A palavra “especificidade” é uma chave de entrada fundamental no documento do FNPJ, o qual não apenas defende essa orientação para os cursos da graduação como também para outros níveis de ensino. O documento postula a necessidade de cursos de mestrado e doutorado próprios em jornalismo como forma de preparar os futuros professores e promover a “reflexão crítica sobre a atividade”. Destaca ainda que o delineamento de diretrizes do ensino que apontem para a crescente autonomia na formação profissional em Jornalismo é um ganho para a sociedade, segundo a perspectiva compartilhada pela FENAJ e SBPJor como entidades representativas do campo. A afirmação deste lugar próprio é atravessada, no documento, por uma concepção forte de identidade para o jornalismo, norteadora explícita da formação profissional desejada.

(...) todas as formulações deste documento baseiam-se no dado histórico de que *o jornalismo na contemporaneidade é aquele que se convencionou chamar de informativo, que desde o século XIX suplantou a imprensa opinativa*, embora os veículos noticiosos ainda reservem espaços para a opinião e análise. E, aqui, é fundamental que o Jornalismo busque sempre, refletir/projetar a pluralidade dos sujeitos sociais da contemporaneidade, para além de crenças, interesses particulares ou afins. (FNPJ, 2009, grifo nosso).

É interessante notar a referência no texto da FNPJ a este processo de “superação” da imprensa opinativa pela informativa. De fato, como observamos no primeiro capítulo, para se fazer aceitar enquanto discurso autônomo, ancorado no modelo informativo, o

jornalismo teve de se fazer esquecer e negar enquanto prática vinculada a outros modos de dizer, não ancorados neste regime de veracidade. Sintomaticamente, classificações dicotômicas, manifestas em adjetivos como objetivo/subjetivo, informativo/opinativo ganharam força como princípio de organização e oposição entre o modelo considerado legítimo e formas outras ou anteriores de se fazer jornalismo, princípio este que parece ganhar ressonância no texto do FNPJ¹⁷⁹.

A justificativa da singularidade e especificidade do jornalismo enquanto profissão com identidade “própria e autônoma” e campo teórico em progressiva solidificação também atravessa o documento da Federação Nacional de Jornalistas, intitulado “Contribuições finais da FENAJ às novas Diretrizes Curriculares do Jornalismo”. Declaradamente favorável à constituição de um curso de graduação específica, o texto chama atenção para as especificidades e singularidades que o jornalismo possui e que o diferencia de outras modalidades da área da comunicação¹⁸⁰. Para a FENAJ, o conjunto dos conhecimentos necessários ao estudante de jornalismo deve atender ao objetivo de formação especializada, à formação de “um jornalista e não um comunicador polivalente”, a um profissional com identidade própria e específica.

É preciso deixar claro, nas novas diretrizes, que o Curso de graduação em Jornalismo tem o objetivo de formar para o exercício de uma profissão, a de Jornalista, que atua dentro da grande área da Comunicação, mas com identidade própria, diferenciada e espaços e funções específicas de atuação. Mesmo com a ampliação de seu campo de atividades e compromissos sociais, em decorrência das transformações e demandas da sociedade sob o impacto, principalmente, das novas tecnologias das comunicações, o Jornalismo mantém as especificidades e singularidades que o diferenciam das outras modalidades da área da Comunicação. (...) O conjunto de conhecimentos necessários à formação em Jornalismo deve atender, claramente, à identidade própria e específica do profissional que se pretende formar: um **Jornalista** e não um comunicador polivalente, formulação da Ciespal que não vingou no processo de construção do Jornalismo no Brasil. (FENAJ, 2009, grifo do autor).

A proposta traz uma série de convergências em relação ao texto da FNPJ, na medida em que ambas estão baseadas no Programa Nacional de Estímulo à Qualidade da

¹⁷⁹ Esta fronteira, constituída ao longo do século XX no Brasil, se mantém, embora sempre sob tensão.

¹⁸⁰ Apesar da defesa da especificidade do jornalismo se projetar ao longo do texto, a Fenaj também ressalta que a criação de um curso próprio não significaria uma ruptura com a área da Comunicação. “(...) não abrimos mão de que a formação em Jornalismo inclua, além de bases específicas, também universais que transcendam às especialidades profissionais e que proporcionem uma compreensão ampla e rigorosa sobre a Comunicação como um todo” (FENAJ, 2009).

Formação em Jornalismo e na proposta de diretrizes curriculares debatida no seminário nacional realizado em Campinas em 1999¹⁸¹. O elenco de competências e habilidades específicas para o egresso do Curso de Jornalismo, por exemplo, é desenhado de forma semelhante em ambos os textos, sendo que a maioria dos tópicos tem inclusive a mesma redação. Expressões como interesse público, postura ética e crítica, independência, busca da verdade, compromisso com a cidadania são acionadas ao longo de ambos os documentos como orientações valorativas que pontuam um modo de ser desejável na conduta profissional.

Seguindo a mesma linha de argumentação do FNPJ, a FENAJ ressalta a necessidade de cursos de mestrado e doutorados próprios, como forma de avanço da construção teórica do campo e “atendimento da demanda do Jornalismo por profissionais sempre atualizados, por produção de reflexão crítica sobre a atividade e por professores cada vez mais capacitados” a dar conta “das especificidades e singularidades do jornalismo” (FENAJ, 2009). As entidades também alinham seu discurso na defesa da formação em jornalismo como um posicionamento que interessa à própria sociedade ao postular que é por meio desta socialização no espaço universitário que os aspirantes à profissão adquirem o conhecimento indispensável para o exercício profissional e para a produção de informação qualificada. Em outras palavras, subjaz neste discurso a idéia de que a formação específica funciona como uma espécie de garantia de qualidade dos serviços prestados pelo jornalista à sociedade¹⁸².

(...) acreditamos que somente um curso superior específico em nível de graduação pode tornar consistente a abordagem da multiplicidade dos aspectos filosóficos, teóricos, culturais e técnicos envolvidos na formação dos jornalistas. Também alertamos que somente um Curso de graduação em Jornalismo pode propiciar que, através da reflexão acadêmica e da prática política e técnica, sejam equacionadas as demandas da sociedade em relação à atuação dos profissionais jornalistas. (FENAJ, 2009).

¹⁸¹ A FENAJ ainda destaca como documentos de referência para elaboração da proposta o Programa de Estágio Acadêmico e as resoluções de seus congressos nacionais.

¹⁸² “O pilar para garantir um jornalismo de qualidade é a regulamentação da profissão. E para isso, a exigência do diploma é fundamental. (...) Só a qualificação permite que se exerça um jornalismo sério e, principalmente, ético” (UNIDADE, agosto de 2007, p.5). A frase, proferida pelo então presidente da Fenaj em 2007, Sérgio Murillo de Andrade, é representativa de como a idéia da formação universitária específica tem sido mobilizada pela entidade de classe para demarcar fronteiras e normalizar a prática jornalística, a partir da distinção entre um jornalismo considerado legítimo/sério/de qualidade frente a outras formas de “estar” jornalista ou fazer jornalismo.

Aqui importa chamarmos atenção para duas questões: primeiro, é possível observar como esta defesa de fronteiras para o jornalismo se relaciona com a questão da legitimidade do diploma. O que está em jogo, no limite, é a tentativa de afirmação do jornalismo enquanto campo profissional e acadêmico e das vantagens simbólicas correlativas para o grupo que se busca forjar a partir desta distinção. Como pontua Bourdieu (2004a, p. 129), na lógica propriamente simbólica da distinção, existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido de forma legítima como diferente: “a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença”. Em segundo lugar, é preciso sublinhar a presença no cenário contemporâneo de outros atores envolvidos em torno da defesa do diploma específico em jornalismo. Assim, se na década de 80, as disputas travadas em torno da defesa ou não da obrigatoriedade do diploma específico alcançaram certo grau de polarização entre sindicato de jornalistas e empresas¹⁸³ (sendo a campanha da *Folha de S. Paulo* contra o diploma de jornalismo emblemática do posicionamento patronal) e ganharam contornos de um conflito de classe, segundo a posição antagônica de cada agente nos meios de produção (sindicato de trabalhadores x proprietários de empresas), o momento atual revela a presença de novos atores nesta arena. A criação do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo, constituído formalmente em 2004¹⁸⁴, e da Associação Nacional dos Pesquisadores de Jornalismo, em 2003, entidades que se

¹⁸³ A esse respeito ver Silva (2007).

¹⁸⁴ Embora o fórum tenha se constituído formalmente a partir de 2004, com a criação de estatuto e a eleição e posse de sua primeira diretoria, a proposta de reunir professores dos cursos de Jornalismo é anterior a este marco. Surgiu do grupo que participou, em 1994, do Seminário de Atualização para Professores de Jornalismo (Labjor/Unicamp). O I Encontro Nacional de Professores de Jornalismo ocorreu em 1995, durante a Intercom, em Aracaju (SE). No ano seguinte, foi aprovada a denominação identificadora do grupo – Fórum Nacional de Professores de Jornalismo – durante o segundo encontro nacional de professores da área (realizado dentro da programação da Intercom de 1996, em Londrina/PR). Conforme informações da página institucional do FNPJ: <http://www.fnpj.org.br/historico>

Isso explica o fato de a denominação do grupo, como pontuamos anteriormente, já aparecer nos debates que marcaram o Seminário Nacional Campinas, em 1999.

As ações do FNPJ têm se alinhado de forma significativa com a FENAJ nos debates sobre a qualificação da formação acadêmica e profissional dos jornalistas, o que se expressa, entre outras frentes, pela realização de eventos e posicionamentos conjuntos. Este alinhamento, no que toca a questão da defesa do diploma e do campo do jornalismo, também inclui ações da SPBJor. Em julho de 2009, o site da entidade representativa de pesquisadores deu visibilidade, por exemplo, à elaboração de uma agenda conjunta de trabalho em defesa do diploma de jornalismo, a partir da decisão do STF. In: <http://www.sbpjor.org.br/sbpjor/?p=1287>. Ressaltamos, anteriormente, que as três entidades também produziram texto, que expressava posicionamento conjunto, em relação ao Anteprojeto da Lei de Educação Superior, em 2005. À título ilustrativo, outro episódio que refletiu a articulação das respectivas entidades diz respeito ao processo de redefinição das áreas de conhecimento liderado pela comissão mista constituída por representantes da Capes/CNPQ/Finep em 2005. As entidades divulgaram notas, com argumentos semelhantes, manifestando perplexidade diante da possibilidade de exclusão do Jornalismo como subárea da Comunicação na proposta preliminar da Tabela de Conhecimento divulgada pela referida comissão.

posicionam claramente a favor da obrigatoriedade do diploma específico, é um exemplo desta configuração outra que, em certo sentido, complexifica as relações no campo. Em outras palavras, há no presente grupos que, orientados por interesses singulares, carregam uma bandeira comum: a necessidade de fortalecer a legitimidade da formação superior específica e o papel das agências de ensino como formadora/reprodutora dos produtores competentes do campo - necessidade esta que, ao fim ao cabo, se relaciona ao projeto de fechamento de fronteiras via credencial acadêmica. Ancorados na idéia de que o exercício de jornalismo exige competências específicas – com fundamentos ético, técnico e teórico, FENAJ, SBPJor e FNPJ alinham seu discurso na defesa da obrigatoriedade do diploma de nível superior em jornalismo como condição essencial ao exercício da profissão de jornalista e um meio de se garantir o cumprimento de compromissos e responsabilidades sociais associados à atividade jornalística.

A exemplo dos documentos da FENAJ e FNPJ, o texto produzido pela SBPJor, intitulado “Contribuição ao Debate sobre as Novas Diretrizes para o Curso de Jornalismo”, também chama atenção para a especificidade do jornalismo e a necessidade de se “aperfeiçoar o conhecimento do campo em si”. Destaca como condição para a formação dos futuros jornalistas o domínio deste “sub-campo específico de conhecimento comumente denominado, em sentido amplo, de estudos em Jornalismo” - desenvolvido a partir de um trabalho cumulativo de pesquisa, de base científica, que constitui um repertório de esquemas explicativos sobre o Jornalismo e sua atuação na sociedade, ou seja, de um saber acadêmico específico.

Entendemos que as novas Diretrizes devem levar em consideração que o estudante precisa estar preparado para compreender o Jornalismo tanto como prática profissional quanto como campo científico. Para isso, é fundamental que as Diretrizes prevejam na formação curricular a indissociabilidade entre teoria e prática, fator essencial para que o egresso possa entender nossa área e suas especificidades. Observamos que, em mais de 50 anos de pesquisa sistemática em Jornalismo no Brasil, temos um excelente arcabouço teórico-conceitual que precisa ser apresentado e discutido com os alunos da graduação não apenas em disciplinas específicas – como Teoria do Jornalismo, por exemplo – mas em todas aquelas que digam respeito diretamente a este ramo de saber. (...) Defendemos que conceitos, análises, reflexões que tenham o Jornalismo como objeto façam parte da matriz curricular durante a formação de todos os alunos e não apenas que, eventualmente, demonstrem pendor para a pesquisa acadêmica. Deste modo, *todos os eixos que compõem as Diretrizes devem, no nosso entender, apontar para a necessidade de se aperfeiçoar o conhecimento do campo em si*, possibilitando que o profissional, ao mesmo tempo

em que esteja apto a exercer com competência sua profissão, possa compreendê-la melhor, de forma plena e integrada. (SBPJor, 2009, grifo nosso).

Considerando que o jornalismo se situa como especialidade das Ciências Sociais Aplicadas, a SBPJor ressalta a necessidade do constante incentivo à pesquisa desta natureza. Não obstante, sublinha que o campo do Jornalismo comporta abordagens e saberes interdisciplinares fundamentais para a formação do estudante e, nesse sentido, além dos conhecimentos específicos desta área, é preciso privilegiar conteúdos das ciências humanas, das ciências da comunicação e da linguagem no processo formativo. Aqui, há que se reforçar novamente um aspecto importante das discussões sobre as novas diretrizes: embora os textos da comissão de especialistas e das entidades representativas em questão chamem atenção para a especificidade do jornalismo e desenhem orientação formativa mais especializada, no sentido de constituição de um espaço disciplinar que busque responder a questões do jornalismo (enquanto prática profissional e sub-campo específico de conhecimento), a dimensão generalista do projeto de ensino não é descartada - embora num sentido hierárquico não apareça em si como o pilar dominante para justificar o projeto formativo específico, como garantia de identidade de um curso próprio. Em última instância, o que “segura” o projeto de fechamento profissional via formação universitária, neste registro, é a afirmação da legitimidade de um corpo de conhecimento suficientemente específico e sistematizado para requerer um aprendizado formal prolongado na universidade, para respaldar a idéia de constituição de um saber específico (autoridade da *expertise*) e, no limite, a reserva de mercado qualificada. A justificativa para o monopólio de uma área profissional, como observamos nos capítulos anteriores, tende a estar amparada na afirmação da existência de uma base de conhecimento – teórico e prático – bem estabelecida.

A exemplo dos outros documentos, a dimensão ética sobre o jornalismo também ganha relevância no texto da SBPJor, de modo que pode ser considerado um elemento importante deste repertório que busca constituir um conhecimento específico sobre o jornalismo. A associação pontua que o egresso do curso deve possuir conhecimentos teóricos e técnicos que o capacitem para uma “atuação profissional ética, competente e comprometida com o interesse público”; um conjunto de conteúdos, não redutível a questões técnicas, que gabaritem o profissional a atuar “de modo ético e responsável”. Destaca que um dos eixos da formação deve viabilizar constante ação reflexiva em torno

de conhecimentos vinculados à ética e deontologia profissional, bem como a legislação que regula a imprensa.

Alinhado à própria natureza da SBPJor, como associação que congrega pesquisadores da área, o documento em questão também demonstra preocupação de o ensino formar quadros “vocacionados para a pesquisa em Jornalismo”, capacitados não apenas a atuar profissionalmente em empresas, mas também a seguir a carreira acadêmica na condição de pesquisadores e docentes. No rol de competências e habilidades necessárias ao jornalista, aponta que o egresso deve estar apto a “desenvolver atividades de ensino e pesquisa no campo específico do jornalismo”. Neste sentido, a associação, embora tenha mostrado alinhamento com o teor geral das novas diretrizes, considerou que, na proposta encaminhada ao MEC, a forma de definição do TCC poderia ser “aperfeiçoada”, contemplando não apenas trabalhos práticos, mas também estudos teóricos sobre o jornalismo¹⁸⁵.

Se os três documentos acima, em linhas gerais, trazem pontos de convergência importantes com a proposta das novas diretrizes, sobretudo ao defender a especificidade dos cursos e a busca por uma identidade própria na formação profissional, há que se ressaltar que o tema em questão suscitou manifestações contrárias no interior da comunidade acadêmica. Na lista de discussões da Compós, por exemplo, circularam críticas à proposta e, nos dias subsequentes à divulgação do texto das novas diretrizes, a diretoria da associação produziu um documento¹⁸⁶, manifestando preocupação quanto ao teor e às consequências do relatório final produzido pela comissão de especialistas nomeada pelo MEC. Entre outros aspectos, a Compós chamou atenção para o fato de que a “argumentação que constrói toda a fundamentação e a justificativa do documento contrapõe o Jornalismo e a Comunicação”, deixando “entrever uma perspectiva “separatista” que em nenhum sentido contribui com a formação do jornalista ou com a consolidação da área no Brasil”.

Preocupa-nos a atomização do campo comunicacional que a adoção das diretrizes propostas poderia vir a causar numa área que vem tentando se construir do ponto de vista acadêmico-científico e suas consequências para a formação do aluno de Comunicação e para o Jornalismo, para a formação para a docência e para a pesquisa. (COMPÓS, 2009, p.1).

¹⁸⁵ Esta observação consta em carta pública da SBPJor sobre as novas diretrizes, de 5 de outubro de 2010.

¹⁸⁶ Assinado por Itania Maria Mota Gomes (UFBA), na condição de presidente da associação; Julio Pinto (PUC-Minas), vice-presidente; e Ana Carolina Escosteguy (PUC-RS), secretária geral.

Na visão da associação, o trabalho com comunicação, num contexto de globalização e dinamismo tecnológico, favorece hoje uma lógica que caminha muito mais no sentido da integração do que de fronteiras habilitacionais específicas e prevê a figura de um comunicador polivalente, de um jornalista com capacidade de “olhar mais amplamente a sociedade”. No bojo desses argumentos, a associação critica a proposta das novas diretrizes por essencializar “realidades histórica e culturalmente determinadas, como o jornalismo”, militando em prol de uma visão específica e singular, ao invés de acolher a diversidade de olhares e perspectivas conceituais sobre a atividade. A Compós sugere, assim, a necessidade de atenção e acolhimento a outros princípios e sentidos que podem ser acionados na resposta à pergunta “o que é ser jornalista?”, não contemplados no texto das novas diretrizes.

Parece-nos que, para garantir sua subsistência nas feições que adquiriram historicamente no mundo moderno, mesmo face às violentas transformações tecnológicas, sociais, econômicas e culturais dos últimos anos, é preciso que as concepções sobre a profissão e a identidade dos jornalistas se imobilizem. Assim, parece que os campos sociais, as práticas e as teorias são completamente incapazes de se comunicar, numa retomada preocupante da cisão entre teoria e prática que caracterizou o debate em Comunicação nos anos 70. (...) A proposta de novas diretrizes defende o “domínio cognitivo da sua especificidade” precisamente num cenário em que os impactos tecnológicos das novas mídias põem em cheque uma vasta série de hábitos cognitivos e formas tradicionais de produzir e consumir informação. (COMPÓS, 2009, p.3-5).

Entre outras considerações, a Compós ressaltou que a proposta parece “conformar-se a certa tendência de pensamento tecnicista e disciplinar”, num movimento contrário ao diálogo transdisciplinar (atravessamento das fronteiras disciplinares) observado em outras áreas de conhecimento e dentro do próprio campo da Comunicação. De fato, como observamos anteriormente, é possível ler no documento das novas diretrizes a tentativa de afirmação de um território específico de conhecimento, orientado pela lógica disciplinar. Este movimento leva a crer que apesar de todo o discurso reflexivo construído em torno da articulação/integração/cruzamento de saberes com outras disciplinas, bastante em voga na contemporaneidade¹⁸⁷, o processo de construção de novas especializações e territórios

¹⁸⁷ Lopes (2002, p. 146) observa que o discurso sobre integração curricular - do qual faz parte o discurso sobre a interdisciplinaridade - é um dos que mais facilmente constituem consenso na comunidade educacional no cenário contemporâneo.

disciplinares persiste como importante instrumento de organização e controle do conhecimento no âmbito acadêmico/científico e de ensino.

A Compós também afirma que o texto “limita a concepção de jornalismo à concepção de mercado num sentido estrito”, posicionando-se em favor das organizações jornalísticas. Critica o formato de TCC delineado pela proposta, de cunho necessariamente prático (desenho este que, conforme pontua a associação, ignora a docência e a pesquisa como campos de atuação possíveis ao jornalista). Mostra ainda preocupação em torno das conseqüências das diretrizes sobre a pós-graduação, como a tendência a querer impor, a exemplo da graduação, um “olhar fragmentado, limitado” a este nível de ensino.

Para a associação, o texto das novas diretrizes extrapola seus objetivos e o âmbito de sua competência ao construir proposições para a pós-graduação; demonstra “atitude preconceituosa” em relação à formação teórica em Comunicação oferecida pelos programas de pós-graduação da área; e reduz a amplitude da formação em Jornalismo “desconsiderando as possibilidades de articulação dos diversos conteúdos e práticas da Comunicação”.

O contraponto da Compós evidencia, de modo significativo, as disputas entre atores sociais que, a partir de diferentes lugares de fala, defendem distintas posições de ordem epistemológica, pedagógica e política a respeito da formação e a identidade atribuída aos cursos da área. Este confronto é atravessado por perspectivas diferenciadas sobre os conhecimentos considerados legítimos no processo formativo, as disciplinas, os problemas e os sentidos e interpretações mobilizados por cada qual sobre o que é ser jornalista no mundo contemporâneo. Manifesta-se claramente nas propostas que defendem a permanência da vinculação ou a separação do Jornalismo do curso de Comunicação Social, ora visto como projeto formativo que deve ser distinto, ora como dimensão de uma estrutura única de curso, que postula a relação intrínseca e articulada do ensino na área e do profissional por ele formado, tendo a figura do comunicador social como base desta identidade. Este confronto invoca questões recorrentes ao longo da história do ensino de comunicação/jornalismo, que são (re) atualizadas e ganham maior visibilidade ou impulso no contexto político de reformas educacionais, ontem associadas aos currículos mínimos, hoje as diretrizes curriculares.

De um lado, encontramos atores sociais - cuja configuração de forças ganha em coesão no contexto atual posto que articulada a entidades representativas de corte

específico (profissionais, professores, pesquisadores)¹⁸⁸ - que caminham no sentido de afirmação do jornalismo como campo autônomo, tanto do ponto de vista acadêmico como profissional, e que invocam a lógica da especificidade e da diferenciação disciplinar cumulativa nesta área. Neste processo, têm encontrado atualmente o suporte de uma autoridade reconhecida, o Estado, com poder para fazer reconhecer a sua palavra e impor uma nova ordem de posicionamento e classificação dos cursos. De outro lado, encontramos atores que se contrapõe a este processo, criticando o que entendem como uma lógica de fragmentação e tendência à valorização do pensamento tecnicista e disciplinar. No limite, poderíamos dizer que essas disputas evidenciam não apenas concepções diversas sobre a formação e a identidade do jornalista, mas trazem também como pano de fundo interesses políticos associados a posições de poder e acúmulo de capital específico no âmbito acadêmico. A capacidade de mobilizar recursos – entre os quais os de fomento à pesquisa não são os menos importantes - e prestígio neste espaço depende, em certo sentido, de definir uma posição mais vantajosa no jogo, no processo de hierarquização de saberes, disciplinas e agentes envolvidos em determinado processo formativo. O grupo que poderíamos chamar (por falta de melhor palavra) de “inovador” busca organizar mecanismos de institucionalização neste espaço, enquanto outros grupos de interesse implicados neste processo se opõem à perda de poder ou de representação¹⁸⁹.

Além da Compós, também a Executiva Nacional de Estudantes de Comunicação (ENECOS) marcou posicionamento crítico sobre a proposta das novas diretrizes e mobilizou discussões e debates neste sentido. A construção da “Campanha Nacional de Diretrizes Curriculares – Somos Todos Comunicação Social” mostra claramente a orientação contrária da entidade ao projeto de construção de um curso específico¹⁹⁰. Em linhas gerais, segundo as notas divulgadas pela Enecos sobre o tema, é possível compreender que a executiva avalia esta busca por especificidade como parte de um

¹⁸⁸ Há que se ressaltar a importância que a consolidação do FNJP e SBJor tem neste processo. Ainda que no final da década de 90, o fórum de professores já estivesse projetando sua posição nestes debates, ele se constituiu como entidade em 2004 e fortalece suas ações ao longo desta primeira década do século XXI. No mesmo sentido, a constituição da SBPJor, em 2003, entidade dotada do poder de falar e agir em nome de um grupo, qual seja de pesquisadores em jornalismo, criou condições para o fortalecimento desta identidade acadêmica específica em nível nacional.

¹⁸⁹ A criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* focados na área de concentração de jornalismo, por exemplo, pode evidenciar uma concorrência direta por recursos com os programas de pós-graduação em Comunicação - os quais trabalham em suas linhas de pesquisa temas associados ao jornalismo.

¹⁹⁰ A executiva também considerou o processo de construção das novas diretrizes “antidemocrático”, sem o compromisso de realizar o necessário debate político sobre o tema nas escolas de comunicação e com os grupos diretamente envolvidos. No encontro sobre o tema organizado pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 8 de outubro de 2010 - com representantes de universidades públicas e privadas, estudantes, pesquisadores, professores e entidades da área - a Enecos propôs a não aprovação da proposta, a reabertura de audiências públicas e a realização de debates políticos em todos os estados do Brasil até o final de 2010.

processo mais amplo de fragmentação e especialização do trabalhador - inserido dentro de um marco de reestruturação produtiva e neoliberal - que não contribui para um projeto de formação de viés mais crítico e com potencial emancipador. Para a entidade, a proposta representa os interesses de mercado e das empresas jornalísticas, privilegia um ensino tecnicista, prejudica uma compreensão ampla da área de Comunicação e descontextualiza a “verdadeira” função social do comunicador: “estar a serviço do povo e da classe trabalhadora”. Aqui é possível observar como o significante “verdadeiro”, simbolicamente poderoso nas disputas identitárias, é acionado para definir o papel do comunicador segundo uma concepção fortemente politizada.

A leitura da Enecos sobre o tema também considera que a proposta de novas diretrizes propõe um “afastamento da Comunicação Social das Ciências Humanas” e desprivilegia atividades de pesquisa no projeto formativo – numa crítica implícita ao formato dos próprios TCCs, que assumem dimensão de trabalho prático no texto proposto pela comissão de especialistas, numa retomada da orientação presente no currículo mínimo de 1978¹⁹¹.

O objetivo das NDJ está claro: lançar para o mercado, em um curto espaço de tempo, profissionais minimamente capacitados para reproduzir a técnica jornalística sem questionar as condições indignas de trabalho que hoje os trabalhadores sofrem e sem refletir sobre o papel que a comunicação exerce na manutenção do status quo da sociedade, assim como ela, opressora, desigual e a serviço da classe dominante. (ENECOS, 2010a).

Acreditamos em um tronco comum que nos unifica como comunicadores e agentes sociais. Separar as habilitações em curso tem como principal objetivo direcionar a formação acadêmica única e exclusivamente para o mercado, formando profissionais tecnicistas sem a compreensão ampla da área de Comunicação Social. As NDJ vêm numa perspectiva de formar jornalistas para trabalhar nas grandes empresas, com um ensino cada vez mais tecnicista de aprender e efetuar a prática e não refletir sobre ela. Devemos observar que essa é uma perspectiva que se faz presente em todos os novos cursos criados a partir de habilitações. (ENECOS, 2010b).

É interessante notar como o adjetivo “tecnicista” é acionado tanto pela Compós como pela Enecos como forma de criticar as reformas em curso. Mas evidentemente esse

¹⁹¹ Segundo o texto de 1978, os projetos experimentais deveriam ser direcionados para “a realização de uma prática profissional intensiva”, correspondendo à natureza específica de cada habilitação (DOCUMENTA, 1978, p.713)

marcador não é reconhecido por aqueles que estão à frente ou apóiam o teor das novas diretrizes – em função dos sentidos diversos que invocam e atribuem às reformas, dependendo do posicionamento e do ponto de vista (local e localizado) sobre o jogo. Assim, o caráter tecnicista é refutado pela comissão de especialistas, quando invoca o próprio estatuto teórico construído em torno do Jornalismo como princípio de legitimidade para reivindicar o direito à existência de um curso autônomo e como forma de superar a cisão entre teoria e prática, dissociando aquilo que é “próprio” do jornalismo de uma posição de menor prestígio acadêmico, posto que historicamente correlacionado (notadamente na fase de vigência dos currículos mínimos) ao eixo prático-profissionalizante.

Em nossa leitura, o problema de fundo que parece se colocar aqui não está associado a uma tentativa de esvaziamento do fundo cultural humanístico - considerado fundamental pela própria comissão como forma de preparar as novas gerações de jornalistas (autoridade intelectual) – mas, sim, como deixa entrever o texto em questão, aos “conteúdos gerais da Comunicação”, quando estes tensionam ou “dissolvem” a especificidade do lugar de fala do jornalismo, ao que se impõe o desenvolvimento de olhar teórico próprio e aplicável, capaz de responder “às questões particulares suscitadas pela prática profissional”. O jogo pendular entre generalismo e especialização se insinua e se atualiza na proposta das novas diretrizes, mas, segundo nossa compreensão, dentro de um novo registro, quando comparado à fase de vigência dos currículos mínimos e ao próprio documento de 2001. O que é próprio da especialização ou do jornalismo, não redutível ao terreno da técnica e da prática, revela o investimento em uma posição de identidade favorável à especificidade teórica do jornalismo no campo acadêmico, e o que é próprio do generalismo (interface e empréstimos de múltiplas áreas de conhecimento, entre as quais, evidentemente a Comunicação) é considerado essencial e bem-vindo, quando (ou desde que) associado ao desenvolvimento de uma competência crítica e intelectual que não destitua o lugar do jornalismo como forma específica de comunicação e atividade profissional ou quando dialoga com este subcampo de conhecimento a partir de sua especificidade (limites para a negociação dos enfoques formativos). Não por acaso o “fantasma” do comunicador polivalente, porque portador de uma mensagem heterodoxa (a diluição de fronteiras), é invocado no texto como espécie de inimigo a ser combatido.

4.5. Autoridade de fala e reivindicação de fronteiras

A reivindicação de especificidade - que atravessa tanto o texto oficial das novas diretrizes quanto a fala de entidades representativas do Jornalismo - nos revela uma preocupação associada à delimitação territorial ou à intenção de enfrentar, ainda que indiretamente, a seguinte questão: por onde passam, afinal, as fronteiras do jornalismo (no mundo profissional e acadêmico)? No que toca a questão da identidade, sabemos que as fronteiras são de parte a parte social, um estado das lutas entre os que têm interesse num ou noutro modo de classificação (BOURDIEU, 2004a). A resposta das novas diretrizes a esse tema caminha no sentido de forjar uma diferenciação mais estrita do jornalismo em relação a outras práticas comunicacionais, recrudescer suas linhas divisórias, estabelecendo um sentido forte para a identidade do jornalista. Reivindicar uma identidade “singular e diferenciada” significa, no limite, postular um lugar próprio para o jornalismo e o jornalista que fala a partir dele. A justificativa “objetiva” à reivindicação desta identidade passa, no texto das diretrizes, pela idéia de que os jornalistas possuem um “território” profissional no mundo social e, mais do que isso, que possuem um discurso próprio, que os caracterizaria como grupo específico, discurso este que, na perspectiva de uma identidade “forte”, não se confundiria com o de outros agentes do campo da comunicação (publicitários, relações públicas, etc), tampouco com o de outros atores sociais não qualificados/autorizados a proferi-lo.

A rigor, o problema da delimitação territorial se relaciona nesta discussão não apenas com o projeto de investimento em uma identidade profissional com contornos mais definidos para o jornalista diplomado, mas, associado a isso, à tentativa de afirmação de uma subárea de conhecimento específico, que se vê envolvida em seus esforços de institucionalização e de conquista de legitimidade científico-acadêmica. A definição de fronteiras no jornalismo, portanto, está associada ao ensino e à formação profissional, mas também, em sentido mais amplo, à própria lógica de diferenciação disciplinar, à reivindicação de uma “região” no espaço científico/acadêmico para o conhecimento constituído em torno do jornalismo.

Em certo sentido, ambos os processos acabam por estabelecer uma relação com as estratégias de fechamento profissional e de construção da autoridade dos jornalistas formados via sistema de ensino. A busca por “propriedades e critérios objetivos” para a definição de uma identidade profissional atravessa esta luta por classificação, que é parte das disputas pela construção e imposição das “categorias sociais de percepção do mundo social”, isto é, da representação verdadeira da realidade, que contribui “para fazer a

realidade tal como se apresenta ao registro” (BOURDIEU, 1994b, p. 13 e 14). Embora o texto das diretrizes não trate a questão nestes termos, é possível observar como o argumento da especificidade (de um lugar dotado de identidade própria), fortalece, ainda que indiretamente, a lógica da distinção forjada com base na idéia de que apenas um corpo de especialistas – dotado de um conhecimento suficientemente específico e formalizado para requerer um aprendizado formal em um curso universitário específico – deve ser socialmente reconhecido como detentor da competência para o exercício das funções jornalísticas. Tudo se passa como se a comissão, em última instância afirmasse: “o jornalismo constitui um conhecimento próprio e exige qualificações específicas que devem ser aprendidas, por sua vez, em um curso superior específico”.

Como estas questões associadas à formação profissional do jornalista têm sido enfrentadas no contexto social específico de instituições de ensino, é algo que observaremos no próximo capítulo, ao analisarmos o trabalho de produção identitária materializado nos currículos de três cursos localizados na cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO PARTE II

Após abordagem mais ampla e histórica do problema da produção da identidade profissional do jornalista via sistema de ensino, três casos particulares de cursos de Comunicação/Jornalismo ocuparam o centro de nosso interesse interpretativo nesta segunda etapa da pesquisa: o da Faculdade Cásper Líbero, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Algumas considerações são necessárias para justificar esta demarcação metodológica.

A primeira diz respeito ao nosso interesse de aprofundamento em um número limitado de casos. Importava-nos, sobretudo, compreender de maneira vertical o desenho destes cursos e a produção identitária construída em torno do jornalismo, segundo as particularidades de seus contextos específicos. Se ganhamos em profundidade, perdemos, por outro lado, em extensão de cobertura de análise e, com isso, abandonamos pretensões de desenvolver proposições mais gerais sobre o campo universitário de ensino de comunicação/jornalismo. No limite, nosso recorte nos permitiu analisar como questões mapeadas ao longo da tese e articuladas em nível nacional, se manifestam, com nuances e reconfigurações, no âmbito das instituições selecionadas.

Visto tratar-se de amplo universo o das agências de ensino que ofertam a habilitação específica em Jornalismo no País e considerando nossa escolha por uma abordagem de poucos casos, optamos por dirigir nosso foco para as especificidades de um contexto espacial circunscrito, delimitando como potencial objeto de investigação cursos localizados na cidade de São Paulo. Justificamos esta escolha, em primeiro lugar, por questões de natureza prática e operacional, como a maior facilidade de entrada da pesquisadora no meio estudado, ela própria moradora da cidade. Consideramos que nossa proximidade a estas instituições tornaria mais viável o trabalho de recolhimento/construção de dados e a possibilidade de acesso presencial a informantes, em função do tempo e limites de uma tese de doutorado e das condições reais de que dispúnhamos. Acreditamos que esta delimitação espacial trouxe vantagens e desvantagens para os resultados da pesquisa. Ao optarmos por uma base comparativa restrita à cidade de São Paulo, não contemplamos estabelecimentos de ensino de posição destacada no espaço de relações objetivas e de concorrência, que estabelecem entre si, em nível nacional. Perdemos, portanto, em termos comparativos, deixando de fora, por exemplo, um modelo de curso cuja proposta e posicionamento são significativamente emblemáticos para as discussões atuais sobre o ensino de jornalismo, o da Universidade Federal de Santa Catarina, ou até

mesmo um curso de relevante trajetória no tecido paulista, como o da Universidade Metodista, situado no município de São Bernardo, região metropolitana de São Paulo. Por outro lado, a delimitação de nosso campo em função deste critério nos permitiu compreender, a partir de um roteiro mais seguro, o lugar e a especificidade das agências selecionadas (sua maneira de invocar questões e problemas próprios do jornalismo conformados, em certo sentido, pelo contexto em que estão inseridas e pelos vínculos com sua região de origem), sua forma de posicionamento e relação diante do mercado jornalístico e da chamada grande mídia (possivelmente distinta, neste último caso, de cursos localizados em outras regiões do Estado), o desenho impresso aos seus cursos, o perfil docente atraído para seus quadros, entre outros aspectos tangenciados ao longo da tese.

Consideramos que a atenção dada ao contexto paulistano nesta segunda etapa da pesquisa também se justifica pelo peso que a cidade de São Paulo ocupa em nível nacional. Maior metrópole do Brasil, São Paulo concentra capital material e simbólico que se expressa, entre outros aspectos no jornalismo, por sua posição como importante pólo de trabalho¹⁹², aglutinador de algumas das principais empresas do setor, entre as quais os grupos Folha, Estado e Abril. Segundo dados de 2008 do *Anuário de Mídia Meio & Mensagem*, somente na área de impresso, a capital paulista reúne 15 jornais diários, além de mais de uma centena de publicações de cobertura especializada ou de bairro e dezenas de editoras de revistas. Na área de televisão, rádio e Internet, empresas como Bandeirantes, Globo, Cultura, Record, SBT, Gazeta, UOL, IG, entre outras, estão representadas, com seus núcleos de jornalismo, no conjunto dos inúmeros veículos acolhidos na cidade. Isto sem contar o mercado de assessorias de imprensa e núcleos de comunicação corporativa, fortemente aquecido na metrópole de estrutura produtiva poderosa e diversificada.

Como desdobramento da própria força econômica e abrangência de seu mercado de trabalho, a cidade está entre as que concentram o maior número de estabelecimentos de ensino que ofertam cursos de Comunicação/Jornalismo no Brasil (ver quadro a seguir) e

¹⁹² De acordo com o último levantamento feito pela Assessoria Econômica do Sindicato dos Jornalistas do Estado de São Paulo até o fechamento desta pesquisa, com base nos dados da RAIS do Ministério do Trabalho e Emprego, referentes a 2005, São Paulo é o Estado com maior número de jornalistas no País: 10.783 trabalhavam no Estado (30,53% dos jornalistas brasileiros) naquele ano, entre os quais 54,01% na Capital. A maioria dos jornalistas no Estado (63,62%) concentrava-se no setor chamado “extra-redação”, que engloba postos de trabalho em assessorias de imprensa, empresas da iniciativa privada, entidades etc. Como a RAIS traz apenas dados referentes a trabalhadores contratados de acordo com a CLT, o sindicato estimava que, naquele ano, o número de jornalistas em atividade em São Paulo fosse o dobro, em função da proliferação de free-lancers e dos chamados PJs (pessoas jurídicas) no contexto de trabalho paulista. Apesar de transcorrido seis anos, o levantamento feito pelo sindicato em 2005 nos permite dimensionar, em certo sentido, o peso do mercado de trabalho jornalístico de São Paulo.

que, juntos, formam, a cada ano, contingente expressivo de novos diplomados, inseridos num universo bastante competitivo. É sede do sindicato de jornalistas que tem atuado, historicamente, de maneira incisiva no processo de definição de fronteiras profissionais (e que, sobretudo no contexto da década de 80, passou a invocar o diploma como epicentro desta identidade)¹⁹³ e, por outro lado, de grupos midiáticos, notadamente a *Folha de S. Paulo*, hostis à exigência do diploma como critério de entrada no mundo do trabalho. São Paulo é uma das cidades onde o debate sobre a obrigatoriedade do diploma, a expansão dos cursos universitários de comunicação/jornalismo, a qualidade da formação oferecida por estas escolas e sua capacidade de produção da força qualificada de trabalho ganhou forte ressonância. Não por acaso, o modelo habilitacional dos cursos, segundo o que ressalta Silva (2007), consagrou-se, primeiramente, em São Paulo na década de 80, como parte de aliança entre setores que defendiam uma formação com viés profissionalizante, setores privados da educação superior, entidades de classe dos jornalistas e do patronato¹⁹⁴.

Dentro de veículos paulistanos, constituíram trajetória nomes fortes, conhecidos e reconhecidos, do jornalismo brasileiro, alguns dos quais inscritos na própria memória dos cursos investigados nesta pesquisa, como é o caso de Perseu Abramo na PUC-SP, Cásper Líbero, Marcos Faerman e Aloísio Biondi na Faculdade Cásper Líbero, Jair Borin e Bernardo Kucinski na ECA-USP. Para além de atores cujo nome se projeta de maneira direta em função do prestígio alcançado como jornalistas (e da reconversão deste capital em autoridade de fala no ambiente de ensino), constituíram trajetória e/ou assumiram papel de liderança em instituições paulistas sujeitos que acumularam capital simbólico no campo acadêmico e que tiveram peso significativo nos debates, em nível nacional, em torno dos cursos específicos – entre os quais, José Marques de Melo, presidente da comissão de especialistas nomeada pelo MEC, em fevereiro de 2009, para propor novas diretrizes curriculares para o Jornalismo. De fato, uma série de agentes localizados no contexto paulistano, quer seja dentro de sindicatos, empresas, instituições de ensino ou entidades representativas projetaram posições que tiveram repercussão em nível nacional a respeito do jornalismo ou, de maneira mais específica, do ensino de comunicação/jornalismo¹⁹⁵. É

¹⁹³ Conforme demonstra Silva (2007) em sua tese de doutorado.

¹⁹⁴ Aqui, estiveram concentrados na década de 80, segundo o autor (2007, p.191), “os movimentos destinados a dar um caráter profissionalizante aos currículos das escolas”.

¹⁹⁵ Além da influência desempenhada, nestes debates, pelo Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo e de empresas jornalísticas, podemos invocar, a título de exemplo, a centralidade que a Intercom, fundada em São Paulo em 1977, assumiu em seus primeiros anos de funcionamento, nas discussões pedagógicas relacionadas à Comunicação e à defesa da manutenção dos cursos da área na estrutura universitária. Silva (2007) também demonstra como um grupo paulista, sobretudo originário da ECA e da Universidade Metodista de São Paulo, teve forte influência nos debates que resultaram na

evidente que nesta segunda etapa da tese não trabalhamos com essa multiplicidade de agentes e vozes, mas queremos chamar atenção, aqui, em linhas gerais, para a posição representativa de São Paulo, do ponto de vista sócio-histórico¹⁹⁶, neste cenário de interlocuções.

Sem desconsiderar as especificidades das agências investigadas (as quais, como veremos nos próximos capítulos, são bastante significativas), os três cursos escolhidos nesta segunda etapa da pesquisa, quando olhados de maneira mais ampla, falam a partir de certo lugar: a capital paulista. E estar posicionado neste lugar possivelmente conforma, em certo sentido e situações, uma maneira de produzir diferença. Pensamos, por exemplo, na diferenciação entre capital e interior que se reproduz, segundo o que evidencia Bourdieu, sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de visão e de divisão expresso, entre outros termos, através da força de sentido contida em adjetivos como cosmopolita/provinciano, central/regional. Estar na maior metrópole brasileira - cuja narrativa histórica hegemônica foi construída sob o signo do progresso, trabalho, desenvolvimento e velocidade¹⁹⁷ - é também uma maneira (evidentemente associada a outros sinais de acúmulo de capital específico) de se situar no jornalismo numa posição de visibilidade e poder¹⁹⁸.

resolução de 03/78 (quarto currículo mínimo para os cursos da área da Comunicação), que reforçou a estrutura habilitacional dos cursos e acolheu as críticas formuladas por setores que queriam aproximar o ensino de Comunicação do mercado.

¹⁹⁶ Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando a cidade se fortalece como principal mercado de trabalho jornalístico no Brasil e, com o estabelecimento da obrigatoriedade do diploma em 1969, torna-se palco de um processo de expansão dos cursos de comunicação/jornalismo.

¹⁹⁷ Também a figura mítica do bandeirante encontra ressonância na construção de uma dada identidade paulistana. A associação do vocábulo paulista com o sentido de “bandeirante”, como pontua Saliba (2004), começa a ser cristalizada no período de intensa metropolização da cidade, no final do século XIX e início do século XX. De 1932 a 1954, segundo o autor, estas palavras se associam de forma tácita e seu significado passa a ser relacionado a “todo aquele que trabalha em São Paulo, para o seu ‘engrandecimento e para sua hegemonia dentro da nação’” (p. 585). A título de exemplo, é interessante notar como esta forma de construção pode ser invocada no jornalismo. Em publicação de 2003, que reúne depoimentos e palestras apresentados no ciclo de seminários que inaugurou a Cátedra de Jornalismo Octavio Frias de Oliveira (mantida pela UniFiam-Faam em parceria com a *Folha de S. Paulo*), José Marques de Melo classificou a figura de Frias como “Bandeirante Midiático”. “Ao escolher Octavio Frias de Oliveira como patrono da primeira Cátedra de Jornalismo a ser mantida pela Fiam, nossa comunidade acadêmica pretendia justamente homenagear aquele que personificou a figura do bandeirante moderno (...). Identificamos na figura do publisher da Folha de S. Paulo o perfil de um autêntico bandeirante midiático” (2003, p.15 e 16). In: *Um País Aberto: Reflexões sobre a Folha de S. Paulo e o jornalismo contemporâneo*. São Paulo: Publifolha, 2003.

¹⁹⁸ Sintomaticamente, no tópico mercado de trabalho, o projeto pedagógico da Cásper Líbero define nos seguintes termos a posição da cidade e da própria escola neste espaço: “Desde a segunda metade do século passado São Paulo se tornou o principal centro editor de publicações do país, substituindo o Rio de Janeiro, a antiga Corte, depois Capital Federal, que vira nascer a imprensa entre nós em 1808, com o prelo que jazia nos porões da embarcação *Medusa* – na frota que trouxe ao país a Família Real, em fuga pela invasão das tropas napoleônicas. Se nos anos 1920 o jornalista Cásper Líbero com seu empreendedorismo, reerguia o vespertino *A Gazeta*, colocando-o como um veículo inovador para a época, com um sistema de distribuição inédito que

Se a circunscrição espacial delimitou, de saída, nosso campo de investigação, outros critérios foram necessários para escolher as instituições que seriam objeto de nosso interesse interpretativo. O primeiro passo foi fazer um levantamento dos estabelecimentos que ofertam a habilitação em Jornalismo na cidade de São Paulo. A relação exposta no quadro abaixo foi mapeada com base em informações do site do Ministério da Educação, a partir de consulta realizada em agosto de 2008 e atualizada em junho de 2011.

Estabelecimentos com curso de graduação em Comunicação/Jornalismo na capital. Fonte: E-mec. ago./2008 e jun./2011

	Instituição de ensino*	Início de funcionamento do curso **	Ano de reconhecimento do curso
1.	Faculdade Cásper Líbero (FCL)	1947	1949
2.	Universidade de São Paulo (USP)	1966	1974
3.	Fiam-Faam – Centro Universitário	1972	1977
4.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1978	1983
5.	Universidade São Judas Tadeu (USJT)	1990	1994
6.	Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban)	1995	2000
7.	Universidade São Marcos (USM)	1996	2002
8.	Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul)	1997	2001
9.	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1998	2002
10.	Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	1998	2002
11.	Centro Universitário Sant’Anna (UniSant’Anna)	1998	2003
12.	Universidade Presbiteriana Mackenzie	1999	2004
13.	Faculdades Integradas Rio Branco (FRB)	2000	2004
14.	Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (Uniradial)	2000	2004
15.	Universidade Paulista (Unip)	2001***	1976

utilizava uma frota de veículos, foi na década de 1950 que a *Editora Abril* escolheu a capital paulista para sediar sua produção de revistas. Foi também no emblemático ano de 1950 que Assis Chateaubriand inaugurou aqui a primeira emissora brasileira de televisão. Na seqüência, embora o Rio de Janeiro continue ainda hoje como um importante centro de produção jornalística, é em São Paulo que se encontram os grandes grupos de mídia (a própria *Globo* tem sua editora de revistas na capital paulista e boa parte de seu núcleo de telejornalismo). Com a migração para o centro financeiro de São Paulo de sede de bancos, empresas do mercado financeiro, grupos de telecomunicações, agências de publicidade – com suas assessorias de imprensa e agências noticiosas –, a cidade se tornou o maior mercado para os profissionais da comunicação social, em especial do jornalismo. A abertura de portais e sites também se deu em maior volume no contexto do mercado paulista. Estando, portanto, localizada no principal centro de produção noticiosa, editorial e audiovisual do Brasil, e tendo a tradição e as condições para oferecer um dos melhores cursos de Jornalismo do país, a Faculdade Cásper Líbero entende que seus egressos não terão dificuldades em encontrar colocações adequadas à sua formação.” (PROJETO..., 2008, p. 25 e 26).

16.	Universidade de Santo Amaro (Unisa)	2004****	2004
17.	Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (Fapcom)	2006	2009
18.	Faculdade do Povo (FAP)	2010	
19.	Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	2011	

*No site do MEC, há cursos de Comunicação/Jornalismo que aparecem na condição “em funcionamento”, mas que não estavam sendo ofertados pelas instituições, segundo consulta realizada pela pesquisadora no primeiro semestre de 2011 no site das respectivas faculdades/universidades. Assim, foram excluídos do quadro acima os estabelecimentos Universidade Cidade de São Paulo, Faculdade Anglo Latino (FAL), Universidade de Mogi das Cruzes (campus da Capital) e Centro Universitário Senac (campus Santo Amaro).

** Há estabelecimentos que mantém cursos de Comunicação/Jornalismo em diferentes campus da cidade, como, por exemplo, a Unip e Uninove. Neste caso, o ano de início de funcionamento e de reconhecimento dos cursos (em cada unidade) é distinto. Consideramos acima a indicação mais antiga, segundo a página do MEC, referente a cada estabelecimento.

*** O curso de Comunicação Social da Unip funciona desde 1972, período em que ainda não havia sido instituída a Universidade Paulista. Segundo o projeto pedagógico da habilitação em Jornalismo (cedido à pesquisadora pela coordenação em 2009), até o final de 1988 o curso esteve integrado ao Instituto Unificado Paulista (IUP), que compunha as antigas Faculdades Objetivo. A habilitação em Publicidade e Propaganda foi mantida de forma ininterrupta pela instituição desde 1972. Já a habilitação em Jornalismo deixou de ser oferecida por um período (não indicado no documento). Em 2001, o curso foi reaberto em um primeiro campus na Capital e posteriormente em outras unidades da Unip na cidade.

**** Na página institucional da Unisa, encontramos a informação de que o curso foi criado em 1998. Há outros casos divergentes neste sentido, mas optamos por adotar, de maneira padronizada, o registro apresentado pelo MEC no que diz respeito ao “ano de início de funcionamento” e “ano de reconhecimento de curso”.

Que cursos/instituições possuem forte inserção no tecido social da cidade de São Paulo e ocupam posição de destaque nas relações de concorrência que estabelecem neste contexto? Desde o início de nosso trajeto investigativo, dois estabelecimentos chamaram nossa atenção pelo peso específico de seu lugar de fala: 1) Faculdade Cásper Líbero, a primeira a oferecer o curso de Jornalismo no Brasil - lugar fundador que confere à instituição capital simbólico específico, sobretudo na cidade de São Paulo. 2) Escola de Comunicações e Artes (ECA), a segunda da cidade e a terceira do Estado de S. Paulo¹⁹⁹ a ofertar um curso desta natureza; única unidade de ensino pública e gratuita que abriga a habilitação em Jornalismo no município, vinculada a uma das mais renomadas instituições universitárias do País – a Universidade de São Paulo (USP).

A inserção histórica destes cursos foi tomada por nós como critério objetivo de seleção, embora seu peso simbólico, mais difícil de dimensionar e não redutível ao tempo de trajetória dos mesmos, também tenha sido decisivo neste processo de escolha. Instituições como a ECA/USP e a Faculdade Cásper Líbero possuem um nome capaz de lhe conferir uma marca distintiva. Sobretudo no caso da Cásper, esta marca está intimamente associada ao Jornalismo, curso fundador que “identifica e marca a escola”, segundo as palavras do próprio Projeto Acadêmico-Pedagógico (2008).

¹⁹⁹ Antes da ECA, em 1955, a Universidade Católica de Santos já havia constituído seu curso de jornalismo vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A relação candidato/vaga do vestibular para o curso de Comunicação Social/Jornalismo de ambas as instituições é também indício do prestígio experimentado pelas mesmas. A concorrência por uma vaga no Jornalismo da ECA é das mais acirradas no país e, seguramente, a mais elevada na cidade de S. Paulo. A relação candidato/vaga do curso da Cásper tem se mantido nos últimos anos como a segunda maior da capital e, segundo reportagem da *Revista Imprensa* (agosto de 2008), perde apenas para universidades públicas em nível nacional²⁰⁰.

Considerando a inserção histórica dos cursos, a partir da data do início de funcionamento, encontramos outras duas instituições no quadro acima que possuem ampla trajetória no ensino de jornalismo²⁰¹: Fiam-Faam (1972) e PUC-SP (1978). Escolhemos trabalhar com esta última, primeiro pela força que o nome da instituição também possui no tecido de São Paulo e em nível nacional. Segundo porque, a partir das explorações iniciais que fizemos em campo, observamos que o modelo da PUC projetava uma identidade vinculada à prática de um jornalismo crítico e de contestação, associado a um viés político de atuação e intervenção social – narrativa que despertou nosso interesse em termos comparativos.

²⁰⁰ Não temos dados que permitam situar a concorrência para o vestibular em Jornalismo em cada uma das instituições que mantêm cursos de graduação desta natureza na cidade de São Paulo. Isto porque a relação candidato/vaga de algumas destas agências sequer é divulgada ou ganha visibilidade na mídia. Considerando apenas quatro instituições do quadro acima, cuja concorrência no vestibular é tornada pública com certa recorrência, localizamos as seguintes informações referentes à relação candidato/vaga, apresentadas em ordem decrescente (do mais ao menos concorrido). Jornalismo ECA/USP: 32,3 no ano de 2010 e 34,62 em 2011. Jornalismo Faculdade Cásper Líbero: 9,54 (matutino) e 6,28 (noturno) em 2010; 10,34 (matutino) e 6,36 (noturno) em 2011. Jornalismo PUC-SP: 6,60 (matutino) e 3,80 (noturno) em 2010; 6,94 (matutino) e 4,08 (noturno) em 2011. Jornalismo Mackenzie (oferecido no período vespertino): 3,7 e 1,6 (respectivamente no 1º e 2º semestres de 2010); 4,7 e 2,1 (respectivamente no 1º e 2º semestres de 2011). Fontes: Fuvest (www.fuvest.br), curso Objetivo (http://www.curso-objetivo.br/vestibular/candidato_vaga.aspx) e seção de Vestibular do Mackenzie.

²⁰¹ Como buscávamos realizar abordagem mais aprofundada de cada caso, era preciso também que os próprios estabelecimentos demonstrassem esta abertura para a realização da pesquisa. Inicialmente, pensamos em abarcar em nosso universo de análise o curso da Universidade Paulista (Unip), em função de sua posição como uma das maiores redes de ensino privada do País e também porque este curso de Comunicação Social/Jornalismo, embora não tenha constituído trajetória contínua, foi também um dos primeiros a ser ofertados na cidade de São Paulo, na década de 70, no momento em que era integrado ao então Instituto Unificado Paulista (IUP). Esta intenção de abordagem do curso da Unip foi, inclusive, exposta no texto apresentado por ocasião da qualificação de nossa tese. No entanto, recebemos resposta negativa da instituição, em 2010, depois que a coordenação de curso enviou nosso pedido à diretoria e instâncias superiores da universidade. De toda forma, esta escolha possivelmente nos traria dificuldades metodológicas porque a Unip, ao contrário das outras instituições selecionadas, mantém cursos de Comunicação/Jornalismo em diversos campus da cidade. Além disso, embora possua o poder de penetração de uma grande rede privada de ensino, não desfruta, como podemos inferir, do capital simbólico associado a instituições cujas possibilidades de entrada (via vestibular) são mais seletivas.

Somado a isso, a PUC-SP, a exemplo das outras duas instituições selecionadas²⁰², mantém um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Comunicação. A manutenção de programas desta natureza também foi tomada por nós como dado significativo para situar a posição de poder específico das instituições selecionadas.

Instituições da capital paulista que mantêm programa de pós-graduação stricto sensu na área de Comunicação

	Instituição	Curso	Nível	Início de funcionamento
1.	Faculdade Cásper Líbero (FCL)	Comunicação	Mestrado	2006
2.	Universidade de São Paulo (USP)	Ciências da Comunicação	Mestrado e Doutorado	M (1972) D (1980)
3.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Comunicação e Semiótica	Mestrado e Doutorado	M (1970) D (1978)
4.	Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	Comunicação	Mestrado	2006
5.	Universidade Paulista (Unip)	Comunicação	Mestrado	1997
6.	Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	Comunicação e Práticas de Consumo	Mestrado	2006

Fonte: Portal da Capes. Acesso em maio de 2011.

Diante da proposta de estudo de três casos particulares, mobilizamos diferentes procedimentos de coleta/construção de dados em nosso percurso metodológico que nos pareceram pertinentes: produção e aplicação de questionário, realização de entrevistas e levantamento de documentação sobre os cursos. Conversas informais com professores e observação de atividades desenvolvidas no interior das próprias instituições (acompanhamento de aulas, fórum de discussões sobre currículo e reunião de departamento)²⁰³ também foram recursos utilizados, embora apenas com caráter

²⁰² No encaminhamento da pesquisa, tentamos entrar em contato, via email, no período de 2008 a 2009, com as instituições que oferecem habilitação em jornalismo na cidade de São Paulo, solicitando informações sobre o curso, grade curricular e corpo docente (exceto no caso da Faculdade do Povo e ESPM, cujo funcionamento dos cursos é mais recente, posterior ao início de nossa pesquisa). Parte dos coordenadores de curso respondeu ao nosso pedido e se colocou à disposição para um contato presencial. Com os coordenadores de curso da PUC-SP, Cásper Líbero, Unip, Unicsul e Universidade São Judas Tadeu, conseguimos agendar, nesta etapa exploratória, conversa presencial e ter acesso aos projetos pedagógicos na área de jornalismo. O mesmo trabalho não foi realizado em outras instituições, quer seja por dificuldades de resposta e agendamento com os coordenadores ou impossibilidade de agenda por parte da própria pesquisadora. No caso da ECA-USP, nosso contato inicial e presencial se deu, em 2009, com o então chefe do Departamento de Jornalismo e Editoração, José Luiz Proença.

²⁰³ Nossa primeira entrada em campo ocorreu na Faculdade Cásper Líbero. Lá, tivemos a oportunidade de frequentar aulas em três disciplinas do curso de Comunicação/Jornalismo no primeiro semestre de 2009 (Técnicas e Gêneros Jornalísticos I, II e III). Na ECA-USP, além de conversas informais com professores, acompanhamos quatro reuniões, no primeiro semestre de 2011, do chamado Fórum de Graduação - ação em curso até o fechamento desta pesquisa no âmbito do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE), cujo objetivo é discutir novo projeto acadêmico-pedagógico para a habilitação em Jornalismo. Na PUC, acompanhamos duas reuniões dos professores do Departamento de Jornalismo em junho e agosto de 2011.

exploratório e não sistemático, durante nossa investigação. Todas estas peças e vozes nos ajudaram a compreender aspectos do desenho dos respectivos cursos selecionados, apesar de termos priorizado, ao longo da investigação, três unidades de análise como centro de nosso interesse interpretativo: grade curricular e corpo docente (base de 2010) e projeto pedagógico.

Depois de identificarmos os professores posicionados nas grades curriculares dos respectivos cursos em 2010²⁰⁴, produzimos um questionário (conforme anexo), que foi enviado ao grupo, via email, precedido por uma carta/convite, que apresentava o tema de nossa tese. O retorno do questionário por parte dos professores constituiu-se em um desafio para a pesquisadora. A taxa de retorno na primeira remessa foi significativamente baixa, o que nos exigiu o reenvio e reforço do convite para boa parcela dos docentes dos três cursos em diferentes ocasiões. Este trabalho foi direcionado aos professores que compõem os departamentos (PUC-SP e ECA-USP) e a coordenação (Faculdade Cásper Líbero) de corte específico do Jornalismo.

Na ECA, todos os docentes posicionados com disciplinas obrigatórias no curso de Comunicação/Jornalismo em 2010 eram vinculados especificamente ao Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE). Já no caso dos outros dois cursos, sobretudo da PUC-SP, a situação mostrou-se mais complexa. Na Faculdade Cásper Líbero, o currículo de jornalismo é dividido entre duas coordenadorias de ensino: a de Cultura Geral, que reúne professores das disciplinas mais fortemente associadas à formação humanística, e a de Jornalismo, responsável pelas disciplinas específicas. A Coordenação de Ensino de Cultura Geral funciona na faculdade como espécie de peça coringa, que compõe arranjos não apenas com o curso de jornalismo, mas atende também às coordenadorias de ensino dos demais cursos oferecidos na instituição. Em relação aos professores de Cultura (a maioria de perfil acadêmico e com currículos cadastrados na plataforma *Lattes*), enviamos o questionário em apenas uma ocasião²⁰⁵ e, diante da baixa taxa de retorno²⁰⁶, optamos por priorizar a consulta ao *Lattes* como ferramenta de coleta de dados.

²⁰⁴ A relação de professores e das respectivas disciplinas por eles assumidas em 2010 foi disponibilizada pelos coordenadores de jornalismo (PUC-SP e Cásper Líbero) e chefia de departamento (ECA-USP).

²⁰⁵ Não enviamos o questionário diretamente aos professores deste núcleo, em função da opção do coordenador de ensino de Cultura Geral, que preferiu repassar, ele próprio, o convite aos professores de sua coordenação. No caso da PUC, realizamos levantamento, no site da própria instituição, da relação de emails dos professores não vinculados ao Departamento de Jornalismo, posicionados no currículo do curso em 2010, segundo dados da coordenação pedagógica do curso de Jornalismo. Enviamos a esses professores um email explicando o tema da pesquisa, convidando-os a responder ao questionário, que somente foi encaminhado aos poucos docentes que nos deram retorno.

²⁰⁶ Dois respondentes de um universo de 15 professores posicionados no currículo de Jornalismo em 2010, segundo dados fornecidos pela coordenação de curso.

Na PUC, o currículo do curso é “fatiado” entre vários departamentos (Artes, Lingüística, Economia, Antropologia, Política, História, Direito, etc), embora exista um núcleo de professores, que compõe o Departamento de Jornalismo, responsável pela maior parcela das disciplinas. Também neste caso, enviamos em apenas uma ocasião o convite para a resposta ao questionário aos professores não vinculados ao Departamento de Jornalismo e, diante da baixa taxa de retorno²⁰⁷, priorizamos a consulta aos seus respectivos currículos na base de dados da plataforma *Lattes*.

O questionário foi, portanto, priorizado por nós como instrumento de coleta de dados em relação ao grupo de professores que compõem as unidades de ensino de corte específico do Jornalismo, não apenas porque são elas que estão diretamente envolvidas com o desenho dos respectivos cursos, mas também porque é aqui que se concentram professores que constituíram trajetória profissional no jornalismo – alguns dos quais sem currículo *Lattes*, situação que conferiu maior centralidade a este instrumento. Ao final do percurso, apesar do reenvio e reforço do convite via email em diferentes ocasiões, nem todos responderam ao questionário, embora tenhamos tido boa taxa de retorno (acima de 60% nas três unidades)²⁰⁸. No caso dos não respondentes, as informações foram mapeadas, em linhas gerais, com base na plataforma *Lattes*, ajuda das coordenações de curso e consulta a sites e/ou publicações que traziam informações curriculares sobre os docentes²⁰⁹.

Este processo de mapeamento serviu de base para construção de um quadro com os seguintes tópicos: posicionamento dos docentes na grade curricular (disciplinas por eles assumidas em 2010), grau de titulação acadêmica, área de formação, regime de trabalho e pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo. Outras informações reunidas por meio do questionário, não situadas nos quadros, foram utilizadas de maneira pontual ao longo dos respectivos capítulos.

As entrevistas foram realizadas com pequeno número de informantes que ocupam ou ocuparam posições-chaves dentro destes cursos, quer seja à frente de coordenadorias ou

²⁰⁷ Quatro respondentes de um universo de 33 professores posicionados no currículo de Jornalismo em 2010, segundo dados fornecidos pela coordenação de curso.

²⁰⁸ Na Faculdade Cásper Líbero, foram 19 respondentes de um total de 28 professores da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo posicionados na grade curricular de Jornalismo em 2010 (67,8%). Na PUC-SP, 17 respondentes de um total de 22 professores do Departamento de Jornalismo posicionados na grade curricular de Jornalismo em 2010 (77,3%). Na ECA-USP, 14 respondentes de um universo de 23 professores (quatro conferencistas e 19 do quadro permanente) do Departamento de Jornalismo e Editoração posicionados na grade curricular obrigatória de Jornalismo em 2010 (60,9%).

²⁰⁹ No caso da Faculdade Cásper Líbero, o site institucional do curso traz informações sobre o currículo dos docentes, incluindo experiências profissionais no mercado jornalístico.

chefias de departamento de Jornalismo. Assim, no caso da Faculdade Cásper Líbero, entrevistamos os três últimos atores que estiveram à frente da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo, respectivamente Marco Antonio Araújo (1996-2002), Welington Andrade (2003-2006) e Carlos Roberto Costa (2007-2010)²¹⁰. Na PUC-SP, entrevistamos o coordenador pedagógico Urbano Nobre Nojosa (2010-2011), o ex-chefe de departamento Hamilton Octávio de Souza (2001 a 2009) e José Salvador Faro, coordenador do último projeto de reforma acadêmico-pedagógica da habilitação em Jornalismo (2006). Na ECA-USP, a rigor, não existe a figura de um coordenador pedagógico específico do curso de Jornalismo. Há representantes do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) que integram a chamada Comissão de Graduação, órgão colegiado responsável, segundo o estatuto da USP, por “traçar diretrizes e zelar pela execução dos programas determinados pela estrutura curricular, obedecida a orientação geral estabelecida pelos Colegiados Superiores”. Recentemente foi criada, no âmbito do departamento, a figura da chamada Coordenação de Cursos do CJE, cuja presidência era exercida, no momento de fechamento desta pesquisa, por um docente da habilitação em Editoração²¹¹. Assim, optamos por entrevistar José Coelho Sobrinho, ex-representante do CJE na Comissão de Graduação (2006 a 2009) e atual chefe de departamento (2010-2012) e José Luiz Proença, ex-chefe de departamento (2007-2010). Outros dois docentes aposentados do CJE, José Marques de Melo e Dulcília Buitoni (que também ocuparam postos representativos no Jornalismo da ECA no passado – notadamente o primeiro) foram informantes acionados com o objetivo de nos oferecer chaves de leitura sobre o curso, a partir de uma perspectiva histórica.

Embora estejamos conscientes de que a realização de entrevistas com docentes dos respectivos cursos, situados em diferentes posições na organização curricular do jornalismo, enriqueceria o resultado da pesquisa, optamos por não recorrer a esse instrumento, em função da amplitude desta proposta. Ou bem entrevistávamos o conjunto

²¹⁰ Em fevereiro de 2011, a coordenação de ensino de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero foi assumida por Igor Fuser.

²¹¹ Desde setembro de 2009, José de Paula Ramos Júnior, professor da habilitação em Editoração, é representante titular do CJE na Comissão de Graduação e ocupa a função de presidente da Comissão de Coordenação de Cursos do Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA/USP (COC). A posição de representante do CJE na Comissão de Graduação foi ocupada, na gestão anterior, pelo atual chefe de departamento José Coelho Sobrinho, professor da habilitação em Jornalismo. Não por acaso, em seu currículo *Lattes*, o professor se situa na condição de “coordenador de curso” no período de 2006 a 2009. Optamos por considerar como informante-chave sobre o modelo pedagógico adotado pelo Jornalismo da ECA o professor José Coelho Sobrinho, em função de sua vinculação mais imediata com a habilitação em Jornalismo (quando comparado a José de Paula Ramos Júnior). Há que se ressaltar que Ramos Júnior, além de ser professor do curso de Editoração, ingressou no quadro do CJE em 2008, ao contrário de Sobrinho, que está na unidade desde 1972.

de docentes posicionados no currículo, ou poderíamos recair em escolhas aleatórias, criando um viés de difícil controle. No caso da PUC, por exemplo, onde havia professores de inúmeros departamentos representados na grade curricular de Jornalismo de 2010, esta possibilidade mostrou-se particularmente complexa.

Assim, considerando os critérios de seleção de nossos informantes - eles próprios posicionados, evidentemente, em determinada lugar do espaço de relações no ensino, que conforma um ponto de vista sobre o jogo - reconhecemos que nosso olhar acabou sendo direcionado particularmente para um grupo situado no currículo (no presente ou no passado) no lugar que marca a especificidade do jornalismo. Em outras palavras, não enfrentamos o problema das relações de força nestes espaços a partir de um trabalho de mapeamento de representações por meio de entrevistas que contemplasse/interrogasse o conjunto de atores posicionados no currículo (e seus respectivos pontos de vista locais e localizados sobre o jornalismo e o ensino específico). De toda forma, acreditamos que a fala de nossos poucos informantes iluminou, em certas situações, a relação com seu “outro” (ou com seus “outros”) nestes espaços, o que nos permitiu explorar, em alguma medida, sentidos de disputa que emergiram durante as entrevistas. Mas, a rigor, foram os princípios de divisão objetivados no currículo (evidenciados com maior ou menor força nos projetos pedagógicos) e a posição ocupada na grade pelos docentes que nos ofereceu elementos para avançar de forma mais concreta nesta discussão e visualizar, em alguma medida, o ensino de comunicação/jornalismo como espaço de relações.

Há que se ressaltar que embora não tenha sido nosso objetivo avançar em questões referentes ao domínio da pós-graduação na área de Comunicação, julgamos que também seria relevante, nesta segunda etapa da tese, avaliar a integração entre os dois níveis de ensino, considerando especificamente a presença ou não de professores, sobretudo daqueles posicionados no currículo de graduação no lugar que marca a especificidade do jornalismo, como docentes/credenciados dos respectivos programas. Na Faculdade Cásper Líbero, encontramos alguma integração entre os dois níveis de ensino, na PUC-SP ausência de diálogo quando considerado este critério objetivo, e na ECA-USP mapeamos a presença significativa de docentes do Jornalismo no programa – superior quando considerada a situação dos outros dois cursos investigados no quadro sincrônico, mas não do ponto de vista diacrônico no âmbito da própria instituição. Aqui, a relação do Jornalismo com a pós mostrou-se mais complexa. Identificamos, no início dos anos 90, esforços mobilizados pelo Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) da escola no sentido de criação de um programa de pós-graduação específico de Jornalismo nos níveis

de mestrado e doutorado – situação que invocava (no passado), argumentos semelhantes (no presente e em nível nacional) ao de certas entidades representativas da área, conforme ressaltamos no capítulo 4. A “região” representada pelo jornalismo, entretanto, retrocedeu na tentativa de constituição de um “próprio” neste nível e, há cerca de cinco anos, deixou de ser uma área de concentração do PPGCOM da ECA, com a última reformulação experimentada pelo programa. Se a palavra tem o poder de nos “marcar” no campo e se o debate atual em torno da defesa da especificidade do jornalismo apresenta como uma de suas âncoras a tentativa de postular um lugar próprio, de legitimidade científica, no espaço acadêmico - compreendemos que o deslizamento para o passado da palavra Jornalismo na pós-graduação da ECA pode ser lido como uma perda de representação identitária, o que nos levou a dedicar aqui, ainda que de maneira tangencial, um pouco mais de atenção a este tema.

.....

Gostaríamos de expor outras escolhas, dificuldades, renúncias e retoques no trabalho de construção do objeto, enfrentadas no encaminhamento desta segunda etapa da pesquisa. Inicialmente nossa intenção era de abordar o modelo destes três cursos, de forma comparativa, em capítulo único, priorizando questões do presente, a partir da leitura que fizemos da grade curricular, projeto pedagógico e perfil do corpo docente. Mas ao longo de nossa investigação, embora não tenhamos tido a pretensão de dar conta da multiplicidade de aspectos que envolvem a trajetória e o modelo formativo destes cursos, sentimos a necessidade de construir uma narrativa que enfrentasse suas especificidades, organizada em capítulos autônomos. Essa opção trouxe vantagens no sentido de contextualização de cada caso, mas também desvantagens, como dificuldades de enfrentar problemas de nosso interesse, aplicados aos casos particulares, de maneira mais direta em termos comparativos.

Apesar de as questões do presente terem ocupado o centro de nosso interesse, tentamos conferir, na medida do possível, alguma atenção a aspectos do desenho destes cursos em períodos anteriores, sobretudo em seu momento fundador. Ressalta-se que no caso do curso da ECA – ao qual reservamos o último capítulo desta tese - dedicamos maior representação a aspectos de sua trajetória histórica, não apenas em função do lugar de poder específico ocupado por esta escola, mas porque parte de seus docentes estiveram engajados em reflexões e produções teóricas associadas ao ensino de Comunicação/Jornalismo, o que nos conferiu maior subsídio para articular questões

próprias do contexto paulistano com discussões tangenciadas nos capítulos anteriores da tese. Essa atenção diferenciada ao passado do Jornalismo da ECA também se explica em função da identificação de um período que consideramos como emblemático para a compreensão do contexto atual (final dos anos 80 e início dos anos 90). Ao contrário dos outros cursos investigados, cujos projetos acadêmico-pedagógicos são mais recentes (Faculdade Cásper Líbero, 2008, e PUC-SP, 2006), a última grande reforma do currículo de Jornalismo ecano ocorreu no início dos anos 90, dentro de um contexto de discussões e estudos em torno de um novo projeto de ensino, pesquisa e extensão para toda a escola, que tinha como meta não apenas a revisão dos programas de graduação, mas também de pós-graduação. De lá para cá, a grade curricular de Jornalismo sofreu uma série de alterações, sem que novo projeto tenha entrado em vigor (até o fechamento desta tese). Isto inclusive nos trouxe dificuldades, como teremos a oportunidade de detalhar no capítulo específico, para tomar o projeto pedagógico da ECA como roteiro de análise do contexto atual, sobretudo no que diz respeito à classificação e posicionamento das disciplinas na grade (e o lugar correlativo dos respectivos professores).

Outro aspecto que gostaríamos de chamar atenção diz respeito às dificuldades enfrentadas pela pesquisadora para acessar, no âmbito dos departamentos ou coordenadorias de Jornalismo, documentação histórica sobre os cursos, incluindo grades curriculares de períodos anteriores. Apesar de toda atenção dedicada a nós pelos informantes que ocupam ou ocupavam posições-chaves nestas unidades no momento de realização da pesquisa, a justificativa de que esta documentação não estava organizada ou sobrevivia em uma espécie de “arquivo inativo” foi acionada como barreira de acesso. Neste sentido, reconhecemos que a narrativa que produzimos sobre estes cursos também foi iluminada pela perspectiva de leitura conformada pelos rastros e vestígios do passado localizados/interpretados pela pesquisadora.

Por fim, há que se ressaltar que originalmente nossa pesquisa também tinha a intenção de mapear representações de estudantes dos respectivos cursos sobre aspectos da formação específica. Com a ajuda das coordenadorias de curso e chefia de departamento, tivemos acesso ao nome e email dos alunos que cursavam o último ano²¹² da graduação em Comunicação/Jornalismo nestas instituições em 2010. Preparamos uma carta de apresentação, que foi enviada aos estudantes no segundo semestre daquele ano,

²¹² - Nossa intenção era de trabalhar com o grupo de alunos do último ano de graduação, em função do maior tempo de socialização no espaço acadêmico e da proximidade do término da trajetória escolar específica.

convidando-os a participar da pesquisa por meio da resposta a um questionário²¹³, assegurado o anonimato dos informantes. A intenção era de selecionar e realizar, num segundo momento, entrevistas em profundidade com alguns estudantes, a partir da sistematização das respostas colhidas por meio do questionário. A taxa de retorno deste instrumento, no entanto, foi bastante reduzida: seis alunos na PUC, de um universo de aproximadamente 90 estudantes; oito alunos na Faculdade Cásper Líbero, de um universo de aproximadamente 130 estudantes; e nove alunos da ECA-USP, de um universo de aproximadamente 60 estudantes²¹⁴. Em função do baixo retorno²¹⁵ e da reavaliação sobre o melhor aproveitamento possível dos recursos segundo os objetivos da pesquisa (a começar pelo tempo que ainda dispúnhamos, mas também pela revisão das condições de emprego e rendimento deste procedimento em relação ao nosso problema de pesquisa), optamos por não incorporar a resposta dos alunos na análise, reservando este levantamento feito junto aos estudantes como potencial projeto de pesquisas futuras. De toda forma, a contribuição do grupo de alunos que respondeu ao questionário, a quem somos gratos pelo tempo e interesse dedicado, foi utilizada num sentido exploratório, como vozes que também chamaram nossa atenção para aspectos referentes à fisionomia dos cursos.

²¹³ O questionário, com perguntas abertas, além de mapear informações sócio-econômicas sobre o perfil dos alunos dos respectivos cursos, abordava questões-chaves como a importância da formação específica em jornalismo para a atuação profissional; aspectos positivos e negativos do curso; disciplinas consideradas mais ou menos relevantes no processo formativo; modelo de jornalismo enfatizado durante o curso; perfil desejado dos professores; modelo de formação desejada; posicionamento sobre a queda da obrigatoriedade do diploma; importância do contato com a prática jornalística fora do ambiente escolar para o processo formativo (estágios, cursos de treinamento via empresa, inserção no mercado profissional).

²¹⁴ Antes do envio do questionário, utilizamos um primeiro instrumento de sondagem sobre o interesse de participação dos estudantes, representado pela carta-convite. Estamos considerando acima o total aproximado de alunos que cursavam o quarto ano de Jornalismo, em cada instituição, a quem foi enviado por email o convite para participação na pesquisa, embora o questionário, num segundo momento, tenha sido encaminhado apenas para o grupo de estudantes que respondeu à nossa solicitação e que demonstrou disponibilidade de contribuir.

²¹⁵ Produzimos um questionário longo, com 17 questões abertas, característica que possivelmente dificultou o retorno e o interesse de participação de um número mais significativo de alunos.

5. O CURSO DA CÁSPER LÍBERO

Na condição fundadora de primeira Escola de Jornalismo do País, a Faculdade Cásper Líbero, criada em 1947, traz em seu nome o emblema do pioneirismo e da tradição acionado em múltiplos discursos memorialísticos, produzidos pela própria instituição ou por outros atores que se debruçam sobre a história do ensino de jornalismo no Brasil. Este lugar fundador confere à instituição capital simbólico específico no conjunto das escolas de comunicação/jornalismo, notadamente na cidade de São Paulo, onde está inserida. O nome reconhecido da faculdade, entre outros elementos, está fortemente associado à posição de escola precursora. Posição esta que, por sua vez, se relaciona diretamente com a memória de Cásper Líbero - personagem que passou à história da imprensa, nas idealizações correntes, como homem de trajetória exemplar.

De fato, falar de Cásper Líbero é se referir a um jornalista paradigmático. Nas construções memorialísticas sobre o proprietário de *A Gazeta*, sobressai freqüentemente a figura de um pioneiro, empresário e homem de jornal, com visão além de seu tempo, que participou do processo de modernização da imprensa em São Paulo na primeira metade do século XX e valorizou o investimento na formação cultural e profissional dos jornalistas, deixando registrado em testamento seu desejo de criação da primeira escola de jornalismo do País²¹⁶. “Cásper Líbero, o empreendedor”; “O jornalista que mudou o futuro da comunicação”; “O visionário Cásper Líbero”; “Trajetória de um inovador”; “A figura singular de Cásper Líbero” são algumas das construções de sentido sobre o homem exemplar que ganham ressonância, por exemplo, em textos produzidos por atores da instituição²¹⁷ (VESTIBULAR, 2004 e 2005; MANUAL 2006; NUZZI, 1997).

A história da Faculdade Cásper Líbero confunde-se com a do jornalista que dá nome à instituição e foi responsável por grandes realizações na Comunicação. (VESTIBULAR, 2005, p. 4).

Já tivemos oportunidade, noutro trabalho, de chamar Cásper Líbero de “Joseph Pulitzer” da imprensa brasileira, pela importância como renovador do jornalismo brasileiro, a exemplo desse grande vulto revolucionador da imprensa norte-americana. Também no que se refere ao ensino de Jornalismo, essas duas personalidades atuaram de maneira absolutamente igual: Pulitzer

²¹⁶ A faculdade tem como mantenedora, desde seu início, uma fundação sem fins lucrativos, a Fundação Cásper Líbero. Durante cerca de 20 anos, o curso de jornalismo foi oferecido de forma gratuita.

²¹⁷ Erasmo Nuzzi, que já foi professor e diretor da faculdade, é um dos atores que ocupou importante papel neste processo de produção de memória sobre o curso de jornalismo da instituição e também sobre a figura de Cásper Líbero. Seu livro *História da Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero* é representativo deste tipo de trabalho, construído com base num viés historiográfico celebrativo.

ao destinar vultosa soma para a criação de uma escola de Jornalismo e Cásper Líbero ao determinar que um dos objetivos da Fundação Cásper Líbero também seria o da criação de um Curso de Jornalismo. (NUZZI, 1997, p. 22).

O prestígio do homem exemplar, que dá nome à faculdade, e o lugar fundador de primeira escola superior de jornalismo do País são, historicamente, marcadores identitários que ajudam a definir, em certo sentido, o valor e o reconhecimento conferido e reivindicado pela instituição – inscritos em suas práticas discursivas como espécie de emblemas memoráveis. Além destes marcadores, a faculdade também aciona, em discursos auto-referenciais, outros sinais específicos de consagração, que contribuem para “fazer o nome” e o valor diferencial de seu ensino. Entre os quais, nos parece bastante representativos: reunir um corpo docente com trajetória em grandes veículos da imprensa, “com larga folha corrida no exercício profissional”²¹⁸; ter um quadro de alunos e ex-alunos com expressiva inserção em veículos jornalísticos; experimentar reconhecimento no mercado de trabalho, e contar com um processo seletivo que busca garantir a qualidade do alunado ingressante²¹⁹.

Nascida quase como um anexo da redação do diário *A Gazeta*, a Faculdade Cásper Líbero desde 1947 busca arregimentar, para seu quadro de professores, profissionais com alto conhecimento prático do fazer jornalístico. São docentes que sabem pela experiência os conteúdos que estimularão e passarão para os alunos, com a maturidade crítica de quem tem uma larga folha corrida no exercício profissional – e já vivenciou na prática as teorias sobre que discorre. (PROJETO..., 2008, p. 20).

O curso de Jornalismo é fundador, o primeiro a ser implantado pela Faculdade Cásper Líbero, e que lhe dá peso específico – é o curso que identifica e marca a escola desde sua criação em 1947. Tido em alto conceito no ambiente acadêmico, é visto pelo mercado como o formador de muitos dos profissionais de reconhecida trajetória nos órgãos de comunicação. (PROJETO..., 2008, p. 9).

²¹⁸ Tivemos acesso às edições do chamado *Manual do Candidato*, produzidas entre os anos de 1997 e 2006 pela Faculdade Cásper Líbero. A cada ano, este informe institucional trazia além de dados sobre o vestibular da Cásper, matérias sobre os diferenciais do ensino e dos cursos oferecidos pela casa. Neles, a construção valorativa sobre um perfil docente com ampla experiência no mercado profissional é reiterada. Os informes também conferem visibilidade a alguns alunos e ex-alunos que conseguiram se inserir de forma bem-sucedida no mercado de trabalho (no caso do jornalismo, em geral, em veículos da grande mídia). As últimas edições do Manual do Candidato da Cásper passaram a ser produzidas de forma mais enxuta, com informações restritas ao processo seletivo.

²¹⁹ Somado à qualidade reivindicada/atribuída ao seu modelo de ensino, a faculdade também encontra no processo seletivo (relação candidato/vaga nos exames vestibulares) uma das explicações para a garantia da “excelência do curso”.

Finalmente, o alto prestígio da escola e o padrão de qualidade de sua proposta pedagógica têm produzido impactos também na relação candidato/vaga nos exames vestibulares. A elevada procura por uma vaga em seus bancos faz com que essa relação candidato/vaga permita a seleção de excelentes alunos, com ótimo desempenho escolar no segundo ciclo, o que em parte explica a excelência do curso: contar com um aluno ingressante bem preparado é um excelente ponto de partida. (PROJETO..., 2008, p. 11).

O primeiro curso de Jornalismo do País continua formando grandes nomes da profissão, reafirmando sua posição de destaque no mercado. (...) O curso de Jornalismo da Cásper Líbero pode ser facilmente traduzido por duas palavras: tradição e pioneirismo. Fundado em 1947, é o primeiro curso de Comunicação da América Latina. Sua qualidade é demonstrada pelo número de grandes jornalistas que se formaram – e ainda se formam – em nossas salas de aula e pelo enorme reconhecimento no mercado de trabalho. (MANUAL..., 2006, p. 6).

Entre os professores da Cásper estão alguns dos melhores jornalistas do mercado. Dê uma olhada na lista de feras que compõem o elenco de sucesso: Matinas Suzuki Jr. (vice-presidente do portal IG), José Arbex Jr (editor especial da revista Caros Amigos), Marcelo Coelho (colunista do jornal Folha de S. Paulo), Alon Feuerwerker (diretor comercial do UOL), Sérgio Rizzo (crítico de cinema do jornal Folha de S.Paulo, da revista SET e colunista da revista Educação), Domingos Fraga (diretor de redação da revista Quem Acontece), Igor Fuser (editor da revista Exame), Sidnei Basile (diretor do grupo Exame), Leão Serva (editor do Último Segundo, jornal do IG), Eduardo Marini (editor especial da revista IstoÉ), Vera Lúcia Fiordoliva (repórter da rádio Eldorado), Everton Constant (editor de telejornalismo da Gazeta Mercantil), Sérgio Fernandes da Costa (editor-chefe do Jornal da TV!, da RedeTV), Renata Lo Prete (repórter especial da Folha de S.Paulo), Rosane Batista (editora de texto do Jornal Nacional em São Paulo) e Maurício Stycer (editor de cultura da revista CartaCapital). Importante é saber que, entrando na Cásper, você terá optado por cursar a mais especializada faculdade no ensino de jornalismo. Jornalismo não é ciência, não se aprende só com teoria. E a Cásper forma bons profissionais porque alia teoria e prática e ensina a fazer jornalismo de verdade. (VESTIBULAR, 2002, p.5).

Reconhecer os jornalistas formados pela Cásper é fácil: são aqueles que melhor dominam a técnica da profissão. Nomes como Carlos Nascimento, Hermano Henning, César Tralli e Mariana Godoy (TV Globo), Clóvis Rossi e Gilberto Dimenstein (Folha de S. Paulo), Igor Fuser (Veja), Flávio Prado (TV Cultura) e JAL (Curador da Bienal de Quadrinhos) exemplificam bem o perfil do profissional formado em nosso curso de jornalismo. Eles são o resultado da prioridade desta faculdade: preparar os alunos para a realidade das redações dos principais veículos de comunicação do País. Para manter esse compromisso, o Departamento de Jornalismo tem um corpo docente formado por professores pós-

graduados pelas melhores universidades brasileiras e por jornalistas de reconhecida competência, que trabalham em empresas como Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo, Isto É, TV Globo, TV Gazeta e SBT. Essa combinação de talentos prepara o aluno de forma adequada para os desafios da imprensa, que exigem disciplina técnica e formação intelectual. (VESTIBULAR, 1997, p. 5).

Retomaremos adiante alguns destes marcadores acionados pela instituição, quando da análise de certas particularidades do corpo docente e do projeto acadêmico-pedagógico da Cásper. Antes disso, convém caracterizarmos os traços da estrutura curricular do curso. Cabe ressaltar aqui que não temos a intenção de reconstruir historicamente todas as mudanças experimentadas pelos currículos da Cásper, tampouco temos a pretensão de dar conta da multiplicidade de aspectos que envolvem a trajetória de seu modelo formativo. Considerando os objetivos de nossa pesquisa, interessa-nos particularmente a feição assumida pelo curso e materializada em seu último projeto acadêmico-pedagógico, de 2008. De toda forma, importa sublinhar alguns pontos significativos desta trajetória.

5.1. O momento fundador

Como ressaltado em diversos discursos memorialísticos, o desejo de criação de uma faculdade de jornalismo foi registrado em testamento pelo empresário Cásper Líbero, em 1943. Segundo o empresário, um dos objetivos da fundação - que com sua morte deveria ser instituída - era “criar e manter uma escola de jornalismo e ensinamento de humanidades, particularmente português, prosa, estilo, literatura, eloquência, história e filosofia, em cursos de grandes proporções, a começar pelo secundário e finalizar pelo superior” (apud HIME, 1997). Neste trecho do testamento de Cásper, é possível observar como havia preocupação demonstrada por parte do empresário de *A Gazeta* de enfatizar - na concepção da escola por ele idealizada - dimensão formativa que contemplasse o desenvolvimento de forte base cultural. Esta orientação, em certo sentido, pode ser compreendida se levarmos em conta à própria noção de Cásper Líbero sobre o papel da imprensa. Para o proprietário de *A Gazeta*, os veículos de comunicação exerciam “um papel fundamental na formação intelectual, moral e política da sociedade”. Transformar seus veículos em “instrumentos difusores de cultura”, segundo Hime (1997, p. 190 e 195), era “a marca do exercício jornalístico de Cásper Líbero”²²⁰.

²²⁰ A autora destaca que, na visão de Cásper, era fundamental o investimento na formação da elite intelectual do País. “A Gazeta incentiva tudo o que esteja, de alguma forma, ligado à cultura e que possa gerar algum

A escola idealizada pelo empresário/jornalista com o objetivo de formar quadros para atuar na imprensa apresentou em seu período inicial de funcionamento - entre o final dos anos 40 e a década de 50 - grade curricular que contemplava de forma mais efetiva a formação clássica humanista. Conforme ressaltado no capítulo 2, boa parte das disciplinas do curso estava voltada para a formação de um saber de caráter geral, isto é, de uma cultura de base. O próprio fato de estar subordinado pedagogicamente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) favoreceu, em certo sentido, este desenho curricular. Isto não quer dizer que a faculdade não contasse, neste período fundador, com disciplinas de cunho técnico/profissionalizante, mas sim que havia predominância de disciplinas de fundamentação humanística, assim como docentes provenientes de faculdades de Direito e de Filosofia, Ciência e Letras. Há que se ressaltar, porém, que a Escola de Jornalismo Cásper Líbero conseguiu reunir em seu quadro docente, já ao longo da década de 50, jornalistas com trajetória no mercado de São Paulo, como João de Scantimburgo (diretor de *O Correio Paulistano*); Carlos de Andrade Rizzini (diretor do *Diário de S. Paulo*); Luiz Silveira (ex diretor-superintendente do *Correio Paulistano* e ex-chefe de redação do *Comercio de São Paulo*); Nicolau Nazo e Rosalvo Florentino de Souza (redatores de *A Gazeta*); José de Freitas Nobre (redator dos *Diários Associados* e presidente do Sindicato dos Jornalistas Profissionais de S. Paulo); e Erasmo de Freitas Nuzzi (ex-redator dos jornais *A Noite*, *Jornal de S. Paulo* e redator de *A Gazeta* (NUZZI, 1997, p. 44 a 47). Na relação de docentes do período desenhada por Nuzzi (1997), de um total de 21 professores sete eram homens com experiência em jornal²²¹.

tipo de aprimoramento na formação cultural da sociedade”. Para mais informações a esse respeito, consultar HIME, Gisely. *A Hora e a Vez do Progresso – Cásper Líbero e o Exercício do Jornalismo nas Páginas d’ A Gazeta*. Dissertação de mestrado. ECA/USP, 1997.

²²¹ Relação de docentes e respectivas cadeiras da Escola de Jornalismo a partir de 1948 e ao longo da década de 50: 1) **Antonio Augusto Soares Amora** (Língua e Literatura Portuguesa): licenciado em Letras Clássicas e Português pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (USP); doutor em Letras pela mesma faculdade. 2) **Aziz Nacib Ab’Saber** (Geografia Humana): licenciado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. 3) **Clovis Lema Garcia** (Historia do Brasil): bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Paulista de Direito da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). 4) **Enéas Machado de Assis** (Radiodifusão): bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade São Paulo. Presidente da Associação das emissoras de São Paulo. 5) **Francisco Pati** (Técnica de Jornalismo – 3.ª série): Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da USP. Membro da Academia Paulista de Letras e Diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo. 6) **Henrique Brito Viana** (Ética de Imprensa): bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da USP. 7) **Heraldo Barbuy** (Historia do Brasil): Licenciado em Filosofia, Ciências e Letras pela PUC-SP. 8) monsenhor **João Baptista Carvalho** (Língua e Literatura Portuguesa): cursou Filosofia, Teologia e Direito Canônico no Seminário Santa Maria, de Campinas. Redator de “A Gazeta”; monsenhor Camareiro do Papa Pio XII. 9) **João de Scantimburgo** (Política e Administração Pública): jornalista, diretor de “O Correio Paulistano”. 10) **João Papaterra Limongi** (Economia): Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da

Grade do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero no início da década de 50²²².

1.a série	2.a série	3.a série
Português e Literatura	Português e Literatura	Português e Literatura
Francês (facultativa)	Francês (facultativa)	Psicologia Social
Inglês (facultativa)	Inglês (facultativa)	Noções de Direito e Economia
Geografia Humana	Sociologia e Política	Publicidade, Organização e Administração de Jornal
História da Civilização	História do Brasil	Técnica de Jornalismo
Ética, História e Legislação da Imprensa	Técnica de Jornalismo	Radiodifusão
Técnica de Jornalismo	Filosofia Moral	
Filosofia Moral (Religião – curso Superior) ²²³		

No final de 1967²²⁴, o curso da Cásper Líbero sofre sua primeira reforma (NUZZI, 1997), que caminha no sentido de um viés mais profissionalizante, em conformidade com

USP. Bacharel pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da PUC-SP; bacharel em Ciências e Letras pelo Colégio Diocesano de São Paulo. 11) **José Benedito Silveira Peixoto** (Administração de Jornal, Publicidade, Técnica de Jornal - 2ª série - Substituto): bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Niterói; contador, formado pelo Instituto Comercial do Rio de Janeiro, e jornalista. 12) **José Pedro Galvão de Souza** (Sociologia): bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da USP; bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da PUC-SP. 13) **Luiz Silveira** (Técnica de Jornal - 1ª série): bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo. Jornalista profissional, foi redator de diversos jornais da capital paulista, diretor-superintendente do “Correio Paulistano” e chefe de redação do “Comercio de São Paulo”. 14) **Manuel Nunes Dias** (História Contemporânea): licenciado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP. Bacharel em Jornalismo pela Cásper Líbero. 15) **Nicolau Nazo** (Psicologia Social): Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da USP. Jornalista, redator de “A Gazeta”. 16) **Ramon Ortiz** (Cultura Religiosa): doutor em Direito Canônico pela Universidade “Laval” (Quebec/Canadá), pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. 17) **Rosalvo Florentino de Souza** (Geografia do Brasil): bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Niterói; bacharel em jornalismo pela Cásper Líbero. Licenciado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da PUC-SP. Jornalista, redator de “A Gazeta”. 18) **Carlos de Andrade Rizzini** (Técnica de Jornal e História de Imprensa): advogado, historiador, diretor do Diário de S. Paulo. 19) **José de Freitas Nobre** (Legislação da imprensa): advogado e jornalista. Redator dos Diários Associados e Presidente do Sindicato dos Jornalistas Profissionais de S. Paulo. 20) **Sebastião Pagano** (História da Civilização): catedrático de História da Civilização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas. 21) **Erasmus de Freitas Nuzzi** (Técnicas de Jornalismo e Taquigrafia - extracurricular): bacharel em jornalismo pela Cásper Líbero. Ex-secretário de redação da Agência Nacional; ex-redator dos jornais “A Noite” (edição paulista), Jornal de S. Paulo e redator de A Gazeta. A relação de professores e respectivas informações curriculares foram retiradas de Nuzzi (1997, p. 44-47).

²²² Publicada no jornal *A Imprensa*, em outubro de 1950, p. 9.

²²³ A disciplina Religião era obrigatória pelo estatuto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao qual o curso da Cásper estava vinculado pedagogicamente.

a preocupação desenhada pelo currículo mínimo de 66 em relação às exigências de mercado: dotar os jornalistas do instrumental e das habilidades necessárias ao desempenho profissional. O novo modelo curricular da Cásper entra em vigor em 1968, conferindo predominância às disciplinas de formação específica - mudança esta que, pode-se inferir, repercutiu na configuração do quadro docente do curso:

A nova estrutura passou o curso de três para quatro anos de duração, buscou dar um sentido mais profissionalizante ao esquema programático, com predominância das disciplinas de formação especial, distribuindo as cadeiras e matérias por departamentos, em número de seis, nesta conformidade: Departamento de Ciências da Comunicação; Departamento das Técnicas de Jornalismo; Departamento de Estudos Fenomenológicos do Jornalismo; Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários; Departamento de Cultura Humanística e Departamento de Extensão Cultural. (NUZZI, 1997, p. 135).

Em 1972, por determinação legal, a Escola de Jornalismo torna-se Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero²²⁵. Com as mudanças inauguradas pelo currículo mínimo de 69, que instituiu os cursos de comunicação social e transformou o jornalismo como uma de suas habilitações, a estrutura da faculdade é reformulada e a instituição passa a oferecer as habilitações de Publicidade e Propaganda e Relações Públicas²²⁶. No mesmo ano, ela se desvincula da PUC-SP e se torna Escola Superior autônoma (NUZZI, 1997).

Três anos depois, o jornal-laboratório *A Imprensa*, produzido por alunos da faculdade, dava visibilidade à contratação de professores de disciplinas práticas para os quadros da instituição e destacava o esforço da direção da escola em trazer o maior número possível de profissionais do mercado paulistano para darem aulas. Este esforço, como observamos anteriormente, foi se constituindo como importante marcador identitário no processo de auto-definição do valor diferencial do curso da Cásper.

A Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero poderá se transformar, no próximo ano, na mais prática das escolas de jornalismo do Brasil. Desde julho, conhecidos profissionais de jornal, rádio e televisão de São Paulo têm sido convidados para dirigir as principais cadeiras do curso de jornalismo. (...) Ebrahim Ramadan (editor-chefe do jornal Notícias Populares), Ney Gonçalves Dias (editor do Jornal

²²⁴ É também neste ano que o curso é transferido para o edifício da Fundação Cásper Líbero, na Avenida Paulista, 900, atual endereço da faculdade.

²²⁵ Em 2002, o nome da instituição volta a ser Faculdade Cásper Líbero.

²²⁶ A faculdade passou a oferecer também a habilitação em Rádio e TV, a partir de 2002, e o curso de Turismo, em 2003. Este último, no entanto, foi desativado poucos anos depois.

	7. Ciência Política 8. Cultura Brasileira 9. Legislação e Prática Judiciária 10. Técnica de Redação I	64 64 64 64
4º Ano	1. Design Gráfico – Jornalismo em Revistas 2. Ética Jornalística 3. Jornalismo Especializado II 4. Projetos Experimentais 5. Telejornalismo II 6. Técnica de Redação II	96 64 64 288 64 64

Grade Curricular de 2010 – Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero

ANO	DISCIPLINAS	Aulas Semanais	Aulas Anuais
1º	1. Filosofia 2. Língua Portuguesa I 3. Sociologia Geral e da Comunicação 4. Teoria da Comunicação 5. Fotojornalismo 6. Técnicas e Gêneros Jornalísticos – Jornalismo Básico I 7. Antropologia 8. História da Comunicação 9. História do Brasil Contemporâneo I	02 04 02 02 02 02 02 02 02	64 128 64 64 64 64 64 64 64
2º	1. Comunicação Comparada 2. Realidade Sócio Econômica e Política Brasileira 3. Língua Portuguesa II 4. Radiojornalismo I 5. Técnicas e Gêneros Jornalísticos – Jornalismo Básico II 6. Computação e Planejamento Gráfico em Jornalismo 7. História da Arte 8. História do Brasil Contemporâneo II 9. Métodos e Técnicas de Pesquisa 10. Economia	02 02 02 02 02 02 02 02 02 02	64 64 64 64 64 64 64 64 64 64
3º	1. Administração de Produtos Editoriais 2. Jornalismo Especializado I 3. Novas Tecnologias de Comunicação 4. Radiojornalismo II 5. Técnicas e Gêneros Jornalísticos – Jornalismo Básico III 6. Telejornalismo I 7. Ciência Política 8. Cultura Brasileira 9. Legislação e Prática Judiciária 10. Técnica de Redação I	02 02 02 02 02 02 02 02 02 02	64 64 64 64 64 64 64 64 64 64
4º	1. Design Gráfico – Jornalismo em Revistas 2. Ética Jornalística 3. Jornalismo Especializado II 4. Telejornalismo II 5. Técnica de Redação II	02 02 02 02 02	64 64 64 64 64

6. Jornalismo Opinativo	02	64
7. Projetos Experimentais	14	448

Comparando ambas as grades, é possível observar que desde 1997 o currículo da Cásper Líbero não sofreu alterações significativas. Sua estrutura permanece em vigor há mais de uma década. A reformulação de 2006 extinguiu apenas as disciplinas de Educação Física e de Língua Estrangeira, ampliou a carga horária de Projeto Experimental e reduziu a de Design Gráfico – Jornalismo em Revista. As disciplinas, organizadas a partir de seriação anual, encontram-se vinculadas hoje a duas coordenadorias de ensino: a de Cultura Geral, que coordena o trabalho dos professores das disciplinas mais fortemente associadas à formação humanística, e a de Jornalismo, responsável pelas disciplinas específicas.

Segundo o que explica o coordenador de ensino de Jornalismo, Carlos Costa²²⁷:

Basicamente o histórico da faculdade não mudou muito. (...) É um modelo formativo que tem, digamos assim, dois eixos muito fortes: um é você dar uma visão de mundo e uma capacidade de pensar situações concretas do mundo. Do tipo: eu tenho um problema e como solucionar isso. Para isso você tem recurso de ter aprendido filosofia, sociologia, antropologia, você tem um conhecimento intelectual, história da arte, coisa e tal. Isso de um lado. E, de outro, você ter tido aulas com gente que tem muita experiência de mercado. Então, você tem o Caio Túlio, que foi fundador do UOL, que foi ombudsman da Folha, que foi correspondente em Paris, certo? É um professor. Você tem o Igor Fuser, que trabalhou na editoria internacional da Veja, da Época, da Istoé, da Superinteressante. Você tem o Celso Unzelte que é comentarista da ESPN, foi da Placar, é autor de enciclopédias de futebol e sabe fazer o básico de jornalismo. Você tem, por exemplo, eu, como professor, que dirigi revistas da Abril, revistas da Argentina, faço revista para o Tribunal... eu tenho bastante conhecimento do metier.(...) Então é aquela história: *formação humana muito forte para o aluno saber do que está tratando e a solução técnica para isso. Essas são as duas bases.* (Em entrevista à pesquisadora, 2010).

²²⁷ Costa esteve à frente da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo de 2007 a 2010. A coordenação foi assumida em fevereiro de 2011 pelo professor e jornalista Igor Fuser. Embora tenha deixado o cargo antes do fechamento desta pesquisa, optamos por localizar Costa na condição de coordenador ao longo do texto, em função de ele ter sido nosso principal interlocutor durante o processo de pesquisa na Cásper em 2009 e 2010, enquanto ainda estava à frente da coordenação de ensino. Além de Costa, entrevistamos outros dois ex-coordenadores de curso: Welington Andrade (2003-2006) e Marco Antonio Araújo (1996-2002). Há que se ressaltar, entretanto, que o processo de entendimento sobre aspectos atuais do curso foi construído de maneira mais efetiva no diálogo com Carlos Costa, em função da própria posição que ocupava no momento de realização da pesquisa e a da disponibilidade em atender presencialmente, em mais de uma ocasião, a pesquisadora ou nos ceder informações solicitadas.

De fato, é possível observar que o modelo formativo da Cásper Líbero estabelece um princípio de organização com base em fronteiras demarcadas entre as disciplinas de formação humanística e as disciplinas técnicas ou específicas de ensino do jornalismo, acentuando um desenho curricular que contempla dois eixos centrais de formação. Essa fronteira se materializa na própria estruturação das coordenadorias, com a divisão de professores da chamada área de humanidades²²⁸ e professores das disciplinas técnicas ou específicas, a maioria destes com ampla trajetória profissional em organizações jornalísticas. A estrutura curricular confere representação às disciplinas vinculadas a cada um desses dois eixos formativos, “equilibrando os conhecimentos técnicos e teóricos” (O CURSO..., 2010). A necessidade de desenvolvimento, durante o processo formativo, de uma competência amparada por esses dois pilares é também pontuada na página institucional do curso de jornalismo²²⁹, onde se desenha o perfil do profissional da área:

Entender e interpretar o mundo em que vive, apurando e reportando fatos que interfiram na vida da população é a missão do jornalista. Para cumprir essa missão, *o profissional de Jornalismo necessita de uma formação técnica e também de conhecimentos humanos*, que serão fundamentais na forma como ele vai entender e interpretar a sua realidade. (PERFIL..., acesso em 2010, grifo nosso).

²²⁸ A Faculdade Cásper Líbero tem, em sua estrutura didático-pedagógica, cinco coordenadorias. Quatro delas são de corte específico: Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas e Rádio e TV. Como ressaltamos anteriormente, a Coordenadoria de Ensino de Cultura Geral funciona na faculdade como uma espécie de peça coringa, que compõe arranjos não apenas com o curso de jornalismo, mas atende também às coordenadorias de ensino dos demais cursos oferecidos na instituição. Isto é, os professores que compõem este núcleo são responsáveis por disciplinas nas diferentes habilitações. As aulas, no entanto, são montadas de forma específica, tendo em vista a particularidade de cada área, e não reúnem alunos de diferentes habilitações. Não há aqui uma espécie de ciclo básico comum que permite unir alunos de diferentes habilitações para o acompanhamento da mesma disciplina.

²²⁹ Disponível em: <http://www.casperlibero.edu.br>

Grade Curricular em 2010 do Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo - Faculdade Cásper Líbero

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Filosofia	Comunicação Comparada	Ciência Política	Design Gráfico - Jornalismo em Revistas
Língua Portuguesa I	Realidade Sócio Econômica e Política Brasileira	Cultura Brasileira	Ética Jornalística
Sociologia Geral e da Comunicação	Língua Portuguesa II	Administração de Produtos Editoriais	Jornalismo Especializado II
Teoria da Comunicação	História da Arte	Jornalismo Especializado I	Telejornalismo II
Antropologia	História do Brasil Contemporâneo II	Novas Tecnologias de Comunicação	Técnicas de Redação II
História do Brasil Contemporâneo I	Economia	Radiojornalismo II	Jornalismo Opinativo
Fotojornalismo	Métodos e Técnicas de Pesquisa	Técnicas e Gêneros Jornalísticos - Jornalismo Básico III	Projetos Experimentais
História da Comunicação	Radiojornalismo I	Telejornalismo I	
Técnicas e Gêneros Jornalísticos - Jornalismo Básico I	Técnicas e Gêneros Jornalísticos - Jornalismo Básico II	Legislação e Prática Judiciária	
	Computação e Planejamento Gráfico em Jornalismo	Técnicas de Redação I	

■ Disciplinas de responsabilidade da Coordenadoria de Ensino de Cultura Geral

■ Disciplinas de responsabilidade da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo

No desenho acima, é possível observar a concentração de disciplinas de fundamentação geral e humanística na primeira metade do curso e a inversão desta posição nos dois últimos anos, quando o peso maior recai sobre as “disciplinas específicas de ensino do fazer jornalístico”, como pontua o projeto acadêmico-pedagógico. Este formato revela certa herança da estrutura formativa em vigor no período de vigência dos dois últimos currículos mínimos. A grade apresenta um total de 14 disciplinas de “formação humanística” e 21 de formação “técnica ou específica”, segundo a classificação utilizada no projeto acadêmico-pedagógico²³⁰. A disciplina de Projeto Experimental, no quarto ano,

²³⁰ No projeto, encontramos a classificação “Da formação humanística”, para se referir ao objetivo da coordenadoria e das disciplinas de Cultura Geral, e “Da formação Técnica ou específica”, para pontuar objetivos das disciplinas da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. No corpo do texto, utilizamos esses pares de classificação, construídos pelo próprio documento institucional, para localizar as respectivas áreas, considerando que importa para nós a maneira como a faculdade atualiza estas relações no cenário atual.

é vinculada à coordenação de Ensino de Jornalismo, mas conta também com o envolvimento de docentes da Cultura Geral - embora a maioria dos professores orientadores pertença à primeira, devido ao “corte predominantemente específico”. Os TCCs (trabalhos de conclusão de curso) envolvem projetos práticos de cunho jornalístico, como a produção de revistas, suplementos de jornais, livros-reportagem, programas radiofônicos, documentários de rádio e de televisão, sites de internet, podcasts e também monografias de corte acadêmico (PROJETO..., 2008)²³¹.

Olhando a grade curricular, um primeiro ponto que chama atenção é a presença de todas as disciplinas, na vertente de fundamentação geral e humanística, que estavam relacionadas no tronco comum do último currículo mínimo, de 1984: Filosofia, Sociologia Geral e da Comunicação, Língua Portuguesa, Realidade Sócioeconômica e Política Brasileira, Teoria da Comunicação e Comunicação Comparada. Ao manter o critério de maior concentração dessas disciplinas na primeira metade do curso e a relação das seis disciplinas propostas pelo antigo tronco comum de 1984, o currículo da Cásper indica pontos de convergência significativos com a estrutura do último mínimo.

Em segundo lugar, é interessante notar como cadeiras teóricas próprias do campo da Comunicação - Teoria da Comunicação, Comunicação Comparada e Sociologia Geral e da Comunicação - estão vinculadas à coordenação de Cultura Geral, cujas disciplinas “têm por objetivo destacar a formação humanística e o interesse pela pesquisa em comunicação” (PROJETO..., 2008, p. 17). Isso indica que, em sentido forte, a vertente teórica do curso é propriamente de responsabilidade desta coordenação. Com isso não queremos dizer, obviamente, que as disciplinas do eixo de jornalismo não sejam atravessadas em suas ementas, formatos e conteúdos por reflexões teóricas e perspectivas analíticas. Mas sim que na própria divisão apresentada pelo modelo da faculdade há uma espécie de organização curricular que marca o lugar da teoria e da técnica e que estabelece, em certo sentido, uma correlação entre a formação teórica e o arcabouço das disciplinas que constituem o eixo de Cultura Geral do curso, deixando entrever ecos do modelo formativo da década de 80. Como sugere o Projeto Acadêmico-Pedagógico, ao destacar o objetivo das disciplinas vinculadas a esta coordenação:

²³¹ Diz o documento: “Um projeto experimental pode seguir o padrão acadêmico ou o padrão jornalístico. Isto significa que o aluno deve optar entre a monografia (em que prevalece a pesquisa científica clássica na área das ciências humanas) e a elaboração de um produto de imprensa: revista, jornal, livro-reportagem, programa de rádio, de televisão ou multimídia ou documentário radiofônico ou televisivo.” (PROJETO..., 2008, p. 217).

Na estrutura pedagógica do curso essas disciplinas têm por objetivo destacar a formação humanística e o interesse pela pesquisa em comunicação. *Equilibra-se, assim, a técnica com a teoria*, permitindo que o egresso possa desenvolver o interesse pela sua qualificação constante, podendo habilitar-se ao ingresso posterior em cursos de pós-graduação e de mestrado, tendo as bases do ferramental para a pesquisa. Além disso, essas disciplinas de Cultura Geral – que não têm como missão formar antropólogos, historiadores ou críticos literários – se propõem a desenvolver nos alunos novos olhares e saberes que os orientem integralmente tanto em sua prática profissional como em suas práticas sociais e políticas como cidadãos. Desenvolve-se com os alunos um trabalho reflexivo sobre as questões da Cultura e da Comunicação, dando a eles chaves para entender o mundo em que vivem – visão de mundo que será fundamental em seu trabalho de interpretar fatos e contextualizar notícias e de desenvolver uma visão crítica e inovadora sobre o fazer jornalístico. Procura-se apresentar conceitos, teorias, resgate da história e da complexidade dos processos comunicacionais e sociais, e mostrar como podem ser usados em suas práticas profissionais. Isso exige uma proximidade e, ao mesmo tempo, um processo dialógico e reflexivo com os *profissionais e professores da chamada área “técnica” do Curso de Jornalismo, responsáveis pela formação específica*. (...) Os processos de mudança social só podem ser compreendidos à luz de fundamentadas reflexões sobre os aspectos políticos, sociais, lingüísticos e filosóficos em que se baseia a sociedade. É essa discussão que se propõe o conjunto das disciplinas do núcleo de Cultura Geral. Elas são o elemento de sedimentação da base conceitual para múltiplas formas de compreensão do mundo. O estudante sem noções mínimas de Ciências Humanas não será capaz de perceber o mundo sequer em suas linhas gerais, quanto mais na sutileza das ações específicas do campo jornalístico. *Sem a formação humanística formaríamos apenas “técnicos de um saber prático”* (Sartre) que, embora importantes, não condizem com as perspectivas de um curso superior. (...) *O conhecimento teórico e a reflexão sobre a prática, desenvolvidos nas disciplinas de formação humanística*, trazem consigo o conhecimento do contexto de atuação na sociedade, para que o aluno formado, ao ingressar no mercado de trabalho, tenha meios para compreender melhor suas próprias ações. (PROJETO, 2008, p. 17 e 18, grifos nossos).

É interessante notar como o terreno da “teoria” (como o “outro” da técnica, segundo uma construção relacional de posições) tem sua importância valorizada no projeto acadêmico-pedagógico da Cásper, como forma de legitimar um dos pilares de um modelo formativo capaz de conferir formação de base sólida em seus aspectos crítico/reflexivos, condizente com “as perspectivas de um curso superior”. Este terreno, porém, antes de evidenciar um corpus teórico específico sobre a prática do jornalismo, indica uma vinculação bastante significativa com disciplinas de outros campos de saber, notadamente da área das ciências humanas e sociais. Já o domínio disciplinar sobre a formação técnica

ou “específica do fazer jornalístico” está associado à Coordenadoria de Ensino de Jornalismo, cujas disciplinas, segundo o que diz o projeto do curso, “buscam dar conta das habilidades e saberes que proporcionarão ao egresso as condições de preencher os requisitos que se espera do jornalista”. São associadas à formação do perfil específico do egresso que, com base nas diretrizes para o ensino de 2001, é definido no projeto pedagógico da Cásper, basicamente, com os mesmos tópicos do documento instituído pelo MEC.

Projeto Acadêmico-Pedagógico Habilitação Jornalismo (2008) - Faculdade Cásper Líbero

O egresso estará apto a desempenhar as seguintes funções:
<p>a) registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens, que possam ser veiculadas em diferentes suportes, da mídia impressa ao audiovisual e online (internet e celular);</p> <p>b) interpretar, explicar e contextualizar as informações;</p> <p>c) investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e em período de tempo limitados ou previamente negociados;</p> <p>d) formular pautas e planejar coberturas jornalísticas de eventos;</p> <p>e) formular questões e conduzir entrevistas, editando-as depois em linguagem específica para os diferentes suportes midiáticos;</p> <p>f) relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;</p> <p>g) trabalhar em equipe com profissionais da área;</p> <p>h) compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística, dimensionando custos e tomando decisões eficazes;</p> <p>i) desenvolver; planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística;</p> <p>j) avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos;</p> <p>k) compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade;</p> <p>l) buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania;</p> <p>m) dominar a língua nacional e a norma culta da mesma, conhecendo as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo leitura, compreensão, interpretação e redação;</p> <p>n) dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação.</p>

Em relação às disciplinas da parte “técnica ou específica”, embora haja representação no currículo de matérias direcionadas a diferentes áreas e aplicações do trabalho jornalístico, o modelo formativo da Cásper confere notada ênfase à imprensa

escrita. As três disciplinas anuais que constituem a “espinha dorsal” do eixo de formação específica (Jornalismo Básico I, II e III), por exemplo, são voltadas para esta área de atuação profissional. A adoção de um modelo formativo que contemple de forma mais efetiva o jornalismo impresso, segundo o que afirma o coordenador de curso, é uma tradição da escola: “Ela nasceu como uma escola preparatória de jornalista para um jornal chamado *A Gazeta*, que era um dos jornais mais importantes de São Paulo” (em entrevista à pesquisadora, 2010).

Destaca-se também na grade curricular atual a oferta de uma disciplina direcionada à área de produção de revistas – opção que revela a atenção da Cásper para a formação em um segmento do mercado jornalístico de São Paulo bastante representativo, evidenciado, entre outros veículos, pela forte presença das publicações do *Grupo Abril*. O próprio quadro docente de Jornalismo, como veremos a seguir, é constituído por alguns professores/jornalistas que tiveram trajetória no segmento de revistas, entre os quais o coordenador de curso, que esteve à frente de publicações daquela editora.

O projeto pedagógico ressalta a atenção conferida pelo curso para a prática das novas tecnologias, mas é possível observar que esta área possui representação formal na grade curricular apenas por meio da disciplina Novas Tecnologias de Comunicação. Ainda que o tema das convergências midiáticas seja, em certo sentido, trabalhado pontualmente em outras disciplinas e atividades de forma transversal, segundo Carlos Costa, a configuração do currículo de jornalismo está “amarrada” a uma estrutura antiga e há um projeto de reforma curricular em gestação para o curso, que deve conferir nos próximos anos maior peso à formação na área de novas tecnologias e webjornalismo, além de maior atenção a trabalhos interdisciplinares, com experiências práticas de convergência midiática²³².

Em nossa compreensão, o projeto da Cásper não apenas deixa entrever a predominância do impresso em sua estrutura curricular, como também desenha um enfoque de formação que tende a conferir atenção para a atuação na chamada grande imprensa. Isto obviamente não está estampado explicitamente no currículo, mas é significativo notar, por exemplo, como nossas fontes conferiram visibilidade à capacidade

²³² Esta preocupação com as demandas dos “novos tempos” é expressa na página institucional do curso, que afirma: “Diante de um mercado em constante transformação, o jornalista precisa ser mais que um especialista, precisa ser um profissional multimídia dotado de espírito empreendedor e versátil. Capaz de selecionar, pesquisar e gerenciar conteúdos em mídias diferentes como revistas, jornais, rádio, TV, sites de internet, celulares e outras plataformas existentes ou que venham a ser criadas” (PERFIL..., 2010). Em que pese esta construção de sentido, no currículo do curso, como observado anteriormente, o jornalismo impresso ainda era o modelo predominante no desenho formativo da Cásper em 2010.

de inserção dos egressos do curso em veículos que compõem este lugar, dotado de poder simbólico no jornalismo. Embora seja importante notar, em contrapartida, que o próprio projeto pedagógico sublinhe a atenção dada pela faculdade à formação de alunos empreendedores “com capacitação para identificar no mercado novas possibilidades para nele se inserir” - em função da competitividade configurada no cenário atual, que não garante vagas no “mercado tradicional” para todos os egressos de inúmeros cursos de Jornalismo. Nesse sentido, algumas disciplinas presentes na grade, como Administração de Produtos Editoriais ou Novas Tecnologias de Comunicação, deixam entrever espaço conferido a outros potenciais segmentos de atuação profissional.

Por outro lado, não há representação formal neste currículo de matérias especificamente associadas, por exemplo, à experimentação/reflexão em torno de mídias alternativas ou à prática de jornalismo comunitário²³³. No mesmo sentido, disciplinas como assessoria de imprensa, comunicação empresarial ou integrada não encontram lugar aqui – característica que sugere uma concepção de identidade profissional com fronteiras bem demarcadas, que não se confunde com outras práticas comunicacionais e que se associa a um olhar sobre o jornalismo como trabalho de mediação independente (entre os acontecimentos e a sociedade). Nas palavras do coordenador do curso, o ponto de vista de que o trabalho de assessoria de imprensa não é jornalismo é dominante entre docentes da Cásper, embora, segundo ele, boa parte dos alunos de terceiro e quarto ano do curso estejam inseridos neste mercado, fortemente aquecido na cidade de São Paulo.

Assessoria de imprensa é vista por alguns como “não jornalismo”. O Caio Túlio é irredutível quanto a isso. Ele é professor de ética do quarto ano. Ele acha que o assessor de imprensa não está fazendo jornalismo, está fazendo comunicação empresarial, está fazendo RP, está fazendo propaganda, naquele sentido antigo de falar bem de um produto, de uma empresa. Você tem que omitir falhas da empresa, porque isso é imagem corporativa. O próprio *media training* é um segmento disso. Você prepara o empresário para falar para a mídia, ou seja, ele não vai ser espontâneo, ele sabe quais são as dicas, entendeu? Eles são contra ter essa disciplina no currículo. A gente tem como oferta de curso de extensão aberto também para a comunidade e muitos alunos

²³³ O vice-diretor da faculdade e professor vinculado à Coordenadoria de Ensino de Jornalismo Wellington Andrade destaca que, de tempos em tempos, há uma cobrança de parte dos alunos no sentido de que o curso também trabalhe com mídias alternativas. “Não é um clamor geral, mas agora que a grade está sendo discutida com o Carlos Costa aparecem propostas assim: por que não ter uma disciplina de jornalismo de bairro ou jornal comunitário? Ou então mídias alternativas ligadas à política, ONG, trabalhos sociais? Então é uma demanda, só que na verdade a realização deles é trabalhar na grande imprensa e eles acreditam ainda nesse rito de passagem, de passar por uma grande empresa. E aí os dados de mercado é que mostram: nossos alunos estão muito bem empregados na Folha, Estadão, Record, Globo, nas emissoras de rádio (...) Na Abril, por exemplo, tem uma presença de alunos casperianos absurda.” (Em entrevista à pesquisadora, 2009).

fazem. É uma visão meio purista de que no jornalismo você está defendendo o interesse do público, da democracia, do cidadão, e você tem que denunciar se o produto é feito com salsicha não sei das quantas, aquelas histórias de contaminação. O curso tem muito esse viés. Assessoria de imprensa alguns acham que não é jornalismo. Eu acho que é um campo fantástico de trabalho para um jornalista. (COSTA, em entrevista à pesquisadora, 2010).

Nota-se, no trecho acima, a invocação da figura de Caio Túlio Costa, jornalista que conseguiu acumular notável capital simbólico no campo profissional em São Paulo e que hoje, ousaríamos dizer, é um dos nomes fortes acionados pela Cásper como forma de legitimar a qualidade do time de professores/jornalistas atraídos para seus quadros. Esta citação do coordenador não apenas sugere certa reverência à autoridade de fala daquele jornalista, como revela o poder que determinados agentes têm de marcar posição ou emitir seu “veredicto” (poder de fazer ver e fazer crer) sobre o jornalismo, poder este que aumenta na proporção direta do valor de seu capital específico (associado, aqui, mais à autoridade profissional do que ao acúmulo de capital propriamente acadêmico, ainda que aquele jornalista seja também detentor de títulos).

Voltando à grade curricular, outro aspecto que chama atenção é a disciplina Jornalismo Opinativo, cuja presença “controlada” em um espaço previamente definido do currículo pode ser compreendida dentro de um princípio de organização e construção de fronteiras em oposição a um modelo dominante, qual seja, o jornalismo informativo. Como “referência invisível”, através do qual se constroem outros modelos subordinados, este curiosamente não é classificado na grade em contraponto ao seu “outro”, o que pode ser interpretado como um indício de naturalização/normalização do modelo. Como observamos no capítulo 4, expressões que apontam para toda uma gramática própria do modelo de jornalismo informativo (produção de informações relacionadas a fatos, registro de fatos jornalísticos, exercício da objetividade, busca da verdade jornalística), estão contempladas de maneira significativa nas competências específicas e perfil do egresso desenhado pelas diretrizes de 2001, referendadas pelo MEC – sendo subscritas no próprio projeto acadêmico-pedagógico da Cásper.

Além da frequência obrigatória nas disciplinas, a chamada formação “técnica ou específica” no curso está associada à participação dos alunos, em caráter voluntário²³⁴, nos órgãos laboratoriais, definidos pela instituição, como “uma das melhores expressões do

²³⁴ Não sendo um pré-requisito disciplinar, a participação nos órgãos laboratoriais da faculdade, em geral, segundo Carlos Costa, atrai de forma mais representativa alunos do primeiro e segundo ano do curso de jornalismo, que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho.

projeto pedagógico do Curso de Jornalismo, por proporcionar situações em que o aluno exercita e coloca em prática a teoria em que aprendeu em aula”. São ao todo cinco veículos voltados para a experimentação e treinamento: dois impressos (o jornal *A Imprensa* e a revista *Esquinas*²³⁵), um radiofônico (*Rádio Universitária*²³⁶), um televisivo (*Edição Extra*²³⁷) e um online (site de Jornalismo²³⁸). Ao pontuar a centralidade de seus órgãos laboratoriais (e da infra-estrutura necessária para colocar em curso essas atividades), a Cásper marca, dentro do projeto acadêmico-pedagógico, o perfil profissionalizante de seu modelo formativo e a capacidade de oferecer treinamento prático/experimental ao aluno. O próprio fato de a faculdade estar instalada no âmbito de uma empresa de comunicação potencializa, em tese, os recursos para este treinamento²³⁹. A realização de trabalhos laboratoriais, de acordo com o projeto, privilegia “o aprendizado dentro das mesmas linhas técnicas de mercado e o desenvolvimento da sensibilidade estética tão fundamental à formação do profissional de comunicação”. (PROJETO..., 2008, p. 16).

Destaca-se no trecho acima a referência ao aprendizado laboratorial “dentro das mesmas linhas técnicas de mercado”. Quer seja pela valorização acentuada de um perfil docente com ampla trajetória profissional, quer seja pela visibilidade que a instituição confere a ex-alunos que conseguiram posicionar-se em veículos de peso simbólico e, sobretudo, pelo perfil geral auto-referenciado pelo próprio curso, o projeto da Cásper

²³⁵ *A Imprensa* é o mais antigo jornal-laboratório do país, lançado em fevereiro de 1949. Atualmente, é uma publicação interna da Fundação Cásper Líbero, distribuída a funcionários e alunos, que traz sobretudo materiais institucionais. É um órgão laboratorial de iniciação dos alunos, em especial do primeiro ano, na reportagem impressa.

Desde 2007, *Esquinas* é uma revista temática de reportagens aprofundadas, onde o aluno, segundo o projeto do curso, “tem a chance de enfiar o pé na reportagem e ‘sujar os sapatos’”. Antes disso, era um jornal temático chamado *Esquinas de SP*. Em 1996, foi reformulado pelo então professor Marcos Faerman, um dos nomes fortes da reportagem brasileira, que compôs o corpo docente da Cásper na gestão do coordenador de curso Marco Antônio Araújo.

²³⁶ Transmitida desde 1999 em ondas curtas, a rádio passou a ocupar também o sinal da *Rádio Gazeta AM*, a partir de 2002. Segundo o projeto pedagógico, é a atividade laboratorial mais premiada de toda a faculdade; trata de assuntos como cultura, cidadania e saúde, “geralmente não abordados por emissoras comerciais”.

²³⁷ Programa televisivo que cobre os bastidores da imprensa. É exibido pela TV Gazeta na madrugada do primeiro domingo de cada mês e, segundo a faculdade, é o único programa universitário exibido em TV aberta.

²³⁸ O conteúdo do site é produzido pelos alunos e publicado na página do curso, com temas relacionados à mídia e a prática do jornalismo (reportagens, entrevistas, notícias, artigos, resenhas, dicas de cursos e eventos etc.). O público alvo são estudantes de comunicação, profissionais da área e pessoas interessadas em discussões sobre o papel da imprensa.

²³⁹ No Manual do Candidato de 2000, a Cásper ressaltava este aspecto diferencial de seu modelo formativo: “Em geral, as faculdades de Comunicação têm boas instalações, mas algumas têm laboratórios melhores, câmeras mais sofisticadas, micros mais modernos. A Cásper Líbero, sem dúvida, está entre as que oferecem aos alunos os melhores equipamentos, até mesmo porque faz parte de um grupo de comunicação que tem, além da Faculdade, jornal, rádio e TV. Como os nossos alunos fazem estágios em nossas empresas (TV Gazeta, rádio Gazeta FM e jornal A Gazeta Esportiva), nós temos interesse que eles aprendam a trabalhar com equipamentos profissionais iguais ou similares aos existentes na TV, na rádio ou no jornal” (VESTIBULAR, 2000, p. 12).

Líbero sublinha um enfoque de formação que - embora não deixe de contemplar investimento em pesquisa²⁴⁰ e espaço para a formação de um *habitus* acadêmico durante a trajetória escolar - torna explícita e auto-referencia sua “vocação” para formar jornalistas qualificados a atuar no mercado. Como pontua o coordenador de curso:

A gente tem um olho muito grande de *preparar o aluno para o mercado*. Então, a gente... não é aquela história de “o mercado é uma merda, vocês tem que fazer um estudo crítico ou engajado”. Aqui a gente tem uma visão muito pragmática. (...) Eu identifico, por exemplo, uma grande diferença entre a PUC, que tem uma visão muito mais voltada para uma atuação social, até meio engajada. (...) *Aqui eu tenho a impressão de que a gente está muito voltado para formar gente capaz de dar conta das necessidades de mercado*. É muito menor o índice de alunos que vão fazer carreira acadêmica. Eu imagino que na USP o índice é maior, embora o alunado da USP seja muito pequeno. E é aquilo que eu te digo: eu me surpreendo de ver, lendo por aí, a quantidade de alunos... Então, na CBN tem a Petria Chaves, que foi uma aluna minha, dando uma notícia de um problema em Congonhas, você entendeu? Essa história inclusive do tipo: você nunca sabe para onde eles vão. E é notável a quantidade no Estadão, na Folha e nas revistas da Abril. Quase toda revista da Abril tem alguém da Cásper. (...) É um curso talvez ... não é no sentido revolucionário, a gente não quer mudar o mundo, *talvez seja um curso mais conformista, do tipo: vamos preparar gente boa para o mercado*. Eu não acho isso um pecado, mas é a marca, o DNA da Cásper foi esse. É um empresário que é dono de jornal e percebe a necessidade de ter uma escola que prepare e queime um pouco aquela etapa de o aluno, de o candidato - geralmente era um advogado - ter que quebrar a cabeça para fazer informação enxuta, concreta, bem apurada, com contraditório, etc. e tal. *Essa faculdade foi meio instrumentalizada para formar gente para a imprensa. E acho que ela segue de alguma maneira isso*. Acho que a gente não está com preocupação de falar mal da imprensa, falar mal, fazer crítica o tempo todo, tipo essa coisa de uma visão crítica. Se você.... você está fazendo a PUC também, né? Você deve perceber que lá há o tempo todo um foco de criticar essa imprensa, que faz falta uma revolução, a burguesia... como chama a expressão que eles usam lá?... os oligopólios... é uma coisa muito combativa. Aqui tem professores que são adeptos do PSOL etc e tal, mas eles não estão aqui querendo formar guerrilheiros para mudar a imprensa. Ele está preocupado em capacitar, como eu te falei, esses meninos para uma situação que a gente não sabe como vai ser daqui a dez anos e para eles terem essa capacidade de.... não é de improvisar, mas de se localizar, para ter respostas

²⁴⁰ Por meio do Centro Interdisciplinar de Pesquisa (CIP), criado no final de 2000, o aluno é estimulado a participar de iniciação em pesquisas acadêmicas, segundo o projeto acadêmico-pedagógico. De acordo com o site da faculdade, o CIP conta com quatro linhas de pesquisa: Comunicação: Tecnologia e Política; Comunicação: Meios e Mensagens; Comunicação e Mercado; Comunicação na sociedade informacional. Em 2010, quatro dos 28 professores da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo, posicionados no currículo, faziam parte do CIP.

para situações novas que vão aparecendo. *Agora, no mercado, se fala muito que a Cásper Líbero forma alunos com macetes para resolver problemas concretos. É uma visão simplificadora.* (COSTA, em entrevista à pesquisadora, 2010).

Embora Carlos Costa evidencie este corte pragmático do curso (buscando marcar, inclusive, explicitamente seu caráter distintivo em relação ao modelo de formação adotado pela PUC²⁴¹) no texto do projeto acadêmico-pedagógico, este modo de concepção do modelo formativo da Cásper Líbero é, em certo sentido, matizado. O projeto pontua que o curso busca “aliar teoria e prática, superando o falso dilema que divide muitos cursos de comunicação entre ‘pragmáticos’ e ‘críticos e acadêmicos’, ou ‘voltados para o mercado’ e ‘voltados para um corte de pesquisa acadêmica’”. Segundo o documento, o objetivo do curso “é proporcionar uma formação de qualidade, voltada para o mercado não como uma repetição de práticas já conhecidas e consagradas, mas com a visão inovadora e crítica das mesmas” (PROJETO..., 2008, p. 9 e 12)²⁴². Tomando em conta o discurso institucional materializado no projeto acadêmico-pedagógico e a fala do coordenador de curso, é possível observar como a concepção de um ensino dirigido “para as necessidades de mercado” é um marcador de identidade não isento de tensões. Por um lado, em algumas construções de sentido, há momentos de clara valorização destes sinais na proposta da Cásper. Por outro, o discurso institucional - ainda que não trate a questão nestes termos - revela certa preocupação de que o curso carregue uma espécie de “estigma” ao ser fortemente associado a um modelo de formação pragmático e instrumental – modelo este que no limite pode deslegitimar o lugar de autoridade da faculdade, quando associada a um simples espaço de reprodução de práticas e técnicas jornalísticas já consagradas.

5.3. O corpo docente

Observamos que na estrutura curricular da Cásper Líbero as zonas de conhecimento representadas pelo lugar da formação humanística e teórica da comunicação e, por outro lado, da formação técnica ou específica do Jornalismo estão, em certo sentido, bem definidas e localizadas a partir de fronteiras que se refletem na estruturação das coordenadorias de ensino e no perfil dos respectivos docentes vinculados: de um lado atores provenientes sobretudo da área de humanidades; de outro professores que, em seu

²⁴¹ Nesse sentido, é interessante notar como a marcação da diferença, enquanto componente-chave no processo de construções de identidade, é acionado na fala do coordenador como forma de reforçar/localizar a especificidade do modelo próprio do curso da Cásper.

²⁴² Em alguns trechos, o projeto chega a se referir a uma visão transformadora da prática jornalística.

perfil dominante, constituíram significativa trajetória profissional em organizações jornalísticas.

Há que se notar, entretanto, um ponto de reorientação na configuração do quadro docente do curso de jornalismo da Cásper. Se no final da década de 90 e início dos anos 2000, ainda era possível observar no terreno das disciplinas técnicas ou específicas a forte presença de professores/jornalistas - com capital acumulado pelos anos de profissão e sem trajetória acadêmica constituída em cursos de pós-graduação – hoje o perfil dos professores da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo apresenta configuração que poderíamos classificar como sendo mais “híbrida” (acadêmica e profissional). Em outras palavras, embora a Cásper continue valorizando de maneira explícita a presença de jornalistas em seu quadro docente com “larga folha corrida no exercício profissional” (sobretudo na grande mídia) a titulação também se tornou, nos últimos anos, critério valorizado para os professores/profissionais manterem-se ou ingressarem nos quadros da instituição.

Segundo o que afirma o ex-coordenador de curso Welington Andrade, vice-diretor da Faculdade e professor vinculado à Coordenadoria de Ensino de Jornalismo.

O projeto é esse: de apostar nessa ambivalência. Então ganha mais pontos conosco institucionalmente aquele sujeito que vem e prova que tem uma trajetória passada, mas que também tem toda uma potencialidade, ou do presente ou do futuro, de investir em sua carreira acadêmica. Isso eu acho uma coisa muito importante. A faculdade não reza na cartilha imposta pelo MEC, que é de pontuar os professores pela titulação, a gente não faz isso. Tanto que, na época do Marco Antonio, o grupo de professores não era bem pontuado, mas não era uma preocupação, não era relevante para a gente. O MEC vem aqui e dá a pontuação para quantos doutores, quantos mestres e quantos especialistas {nós reunimos}, por exemplo. Na época, pouquíssimos eram doutores, raros mestres e quase nenhum especialista. Só que o Marco Antonio e a Fundação entendiam que é bom a gente ter esse grupo de professores notórios, que vai dar uma formação mesmo para o aluno, do que ficar somente rezando nessa cartilha acadêmica. Só que por trás disso a gente não pode ser ingênuo {em relação às exigências do MEC}. (...) A gente agora está achando o seguinte: que não é preciso rezar propriamente nessa cartilha, mas que é muito bom que a gente consiga juntar essa ambigüidade ou ambivalência. Se o professor puder ser valente nessas duas áreas, ótimo.

Conforme ressalta Andrade, no período da coordenação de Marco Antonio Araújo (1996-2002), a titulação acadêmica ainda não era considerada requisito relevante para

integrar o quadro de docentes da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo²⁴³. Em entrevista à pesquisadora, Araújo invocou o critério do “notório saber” para justificar a legitimidade dos professores chamados a formar as novas gerações de jornalistas na Cásper durante sua gestão (e problematiza com base em um exemplo significativo as disputas por autoridade neste espaço social: por que a titulação acadêmica seria mais representativa do que 20 anos de trajetória profissional?, questionou nosso informante). Esta orientação, no entanto, não significou, segundo ele, negligenciar a importância da “vocação pedagógica” destes docentes, tampouco reduzir as questões associadas ao ensino de jornalismo a um viés tecnicista. A intenção pelo contrário, afirma Araújo, “era de radicalizar a junção entre teoria e técnica”. Isto é, valorizar a produção de conteúdos e reflexões teóricas associadas à prática, partindo da própria concepção de notório saber como um recurso valorizado para falar com autoridade sobre o jornalismo (quer seja em sua dimensão prática - como fazer -, quer seja em sua dimensão teórica/crítico/reflexiva). Embora não tenha tratado a questão explicitamente nestes termos, Araújo sinaliza em sua fala a preocupação que teria se consubstanciado, neste momento na coordenação, no sentido de reorientar a maneira de olhar/conceber os conhecimentos próprios do eixo específico (não redutível à dimensão técnica), a partir de empréstimos “científicos” das ciências humanas (como os recursos da história e da antropologia, citados pelo ex-coordenador), mas com enfoque direcionado para o horizonte profissional.

Antes {a Cásper} tinha uma vocação muito de mercado e sempre com o discurso de conciliar teoria e prática, mas, na verdade, havia pouca teoria. E a prática não tinha uma clareza do perfil do professor, bastava ser do mercado para que fosse considerado dentro desse perfil. Aí acho que a gente conseguiu radicalizar e implantar uma visão de mercado mais clara. Que professor é esse? Tem que ter uma vocação acadêmica e comprovada experiência prática, com uma preocupação verdadeira e programática de estabelecer conteúdo e, portanto, *tirar do limbo do tecnicismo e colocar alguma ciência, por mais difícil que seja, no jornalismo.* (...) Nós criamos conteúdos, nós fizemos pesquisa. Não são só bons profissionais, são bons professores, e muitos deles vão se tornar doutores, alguns até livre-docentes. Além de grandes profissionais de mercado, excelentes pesquisadores, excelentes professores e produtores de conteúdos, mas sem, naquele momento, esse reconhecimento formal {acadêmico} que você encontra de saída em quem vai lecionar nas cadeiras humanísticas. Então também havia - senão não daria certo - uma preocupação acadêmica: é de fato radicalizar a junção de teoria e prática e não fazer de brincadeira. (...) *O estudo de jornalismo fazia parte*

²⁴³ Antes de Araújo, Carlos Alberto Di Franco esteve à frente da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo da Cásper, no período de 1993 a 1996, segundo dados fornecidos pela instituição.

deste projeto, a gente não estava formando mão de obra para as grandes empresas apenas. (ARAÚJO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

Nós chegamos a ter, com certeza quatro, talvez cinco diretores de redação dando aula, do Diário Popular, de revistas da Abril importantes, do IG, e do UOL... Era uma coisa realmente impressionante a qualidade profissional indiscutível dessas pessoas. (...) *Qual era o critério, portanto? Era o notório saber, que é um conceito acadêmico, não é abstrato. Você não discute o notório saber de um Aloísio Biondi, Marcos Faerman, do Alon Feuerwerker, do Eugênio Bucci, você não discute, é indiscutível por esse critério.* E a maioria não tinha tido ainda, até por conta do envolvimento profissional, a prática acadêmica. Muitos vão se tornar acadêmicos depois: o Eugênio Bucci, Leão Serva e outros. (ARAÚJO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

Não temos a pretensão de explorar aqui, de forma sistemática, as continuidades e/ou rupturas que marcaram o período da coordenação de Marco Antonio Araújo quando confrontadas com o projeto pedagógico atual, tampouco o valor acionado pelos respectivos coordenadores para legitimar a qualidade da orientação do modelo formativo nas gestões que carregam sua assinatura (distinções que foram acionadas – quer seja de forma mais velada ou direta - por nossos informantes durante a entrevista²⁴⁴). Em termos de estrutura curricular observamos anteriormente que as diferenças não são representativas. Mas é interessante notar como há na fala do ex-coordenador Araújo um esforço de produção social do valor e, portanto, da legitimidade dos professores/jornalistas, reunidos na coordenadoria de ensino de Jornalismo em sua gestão, e conseqüentemente das disciplinas associadas: tirar este pilar do “limbo do tecnicismo” e emprestar a ele (e aos professores que falam através dele) certa autoridade teórica, a partir do diálogo com outras áreas de conhecimento (“colocar alguma ciência, por mais difícil que seja, no jornalismo”) - ainda

²⁴⁴ O ex-coordenador de curso Marco Antonio Araújo foi demitido da faculdade no final de 2002 e não podemos deixar de situar sua fala, nos limites de nossa compreensão, sem considerar, em certo sentido, as “cicatrices” abertas pelo episódio conflituoso que marcou sua saída da instituição. A demissão de Araújo gerou manifestações contrárias de parte de professores e alunos. O episódio culminou, em 2003, com uma greve de docentes e o pedido de demissão coletiva de diversos professores (que pressionavam pela recontração de Araújo). O assunto ganhou visibilidade na imprensa. Em matéria publicada em setembro de 2003, a *Folha de S. Paulo* informava que ao menos 17 professores teriam entregado à direção da instituição um pedido de demissão coletiva. “Segundo os professores, Araújo foi afastado por ter liderado um movimento contra o aumento do número de alunos em sala de aula. Após protestos, foi firmado um acordo, em fevereiro, prevendo a diminuição do número de alunos por sala a partir de 2004 e a recontração de Araújo. Mas o pedido de recontração teria sido indeferido pelo diretor da Cásper Líbero, Erasmo de Freitas Nuzzi”. (FOLHA, 2003). Não cabe aqui explorar detalhes deste conflito político, que envolveu professores e a direção da faculdade. Importa destacar, entretanto, que o curso de jornalismo da Cásper, com a saída de Araújo e de um grupo de professores no período subsequente, teve boa parte de seu corpo docente renovado.

que a maior parte dos professores deste eixo não tenha constituído, naquele momento, um *habitus* acadêmico, no sentido de trajetória neste espaço social. Em outras palavras, tudo se passa como se houvesse um esforço para não relacionar estes “notórios” à “simples” posição de “práticos”, mas sim como atores capazes (ou, mais do que isso, legitimamente autorizados em função de sua trajetória no jornalismo) de produzir reflexão teórica sobre a prática profissional, a partir de determinados empréstimos de outras áreas de conhecimento, mas com enfoque nas particularidades do campo como objeto de estudo.

Se no passado recente, conforme a compreensão do depoimento acima, podemos observar o investimento no valor social do lugar de fala destes professores/jornalistas notórios, independente de títulos acadêmicos, hoje há na Cásper Líbero uma reorientação que se materializa, em certo sentido, nos próprios critérios de contratação de professores vinculados à Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Assim, se na gestão de Marco Antonio os professores/jornalistas eram convidados a integrar o curso²⁴⁵ - e havia inclusive casos de docentes que, embora tivessem um “nome” forte no campo profissional do jornalismo²⁴⁶, não possuíam diploma de graduação²⁴⁷ - a partir de 2003, com o início da gestão de Welington Andrade, a coordenadoria específica adota processo de seleção, que passou a levar em conta aspectos como trajetória profissional, titulação e prova didática²⁴⁸.

²⁴⁵ Segundo Araújo, os professores não eram apenas convidados, como tinham de ser “convencidos” a integrar este projeto formativo. “O Biondi demorou dois anos para ser convencido a dar aula e depois vai se tornar um dos professores mais lendários, mais queridos também deste período da Cásper Líbero e talvez da história toda da Cásper Líbero”.

²⁴⁶ Na gestão de Marco Antonio Araújo, no período de 1997 a 2001, a Cásper, de fato, contou com alguns jornalistas notórios - conhecidos e reconhecidos por sua atuação na imprensa – entre os quais Aloysio Biondi e Marcos Faerman. Ambos, já falecidos, emprestam hoje seu nome respectivamente ao auditório da faculdade e à sala da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo, estando, portanto, inscritos no próprio espaço físico da instituição como personagens memoráveis, jornalistas cuja trajetória é invocada por seu caráter exemplar. Faerman é também lembrado, na página institucional do curso, por seu papel como editor à frente do jornal laboratorial Esquinas de S. Paulo.

²⁴⁷ A esse respeito, Araújo afirma que, durante sua gestão, a coordenadoria teve de encampar briga contra a “burocracia” do MEC para ter em seu quadro a presença de jornalistas atuantes, porém não graduados. “Para um Marcos Faerman e Aloysio Biondi darem aula eu tive de fazer toda uma liturgia não formal para chegar no notório saber, por caminhos tortuosíssimos.... O Biondi fez só o colegial e é o maior jornalista econômico da história desse País. O Faerman é uma lenda da reportagem, da grande reportagem, e também nunca fez faculdade. E outros tantos”, destaca.

²⁴⁸ Em relação ao perfil docente constituído na gestão de Araújo, Carlos Costa levanta problemas como a falta de experiência didática de alguns professores ou a dificuldade de se compatibilizar o tempo de dedicação ao ensino com as demandas decorrentes da posição destes atores no mundo profissional. A esse respeito, há divergências na fala de Costa e Araújo. Este afirma que, ao lado do notório saber, a vocação pedagógica destes jornalistas era um critério valorizado pela coordenação de curso naquele momento. Obviamente estas falas são atravessadas por diferentes pontos de vista, conformados pela posição dos agentes.

Nas palavras de Andrade:

Quando eu assumi a coordenação, quase todos {os professores do Jornalismo} tinham pedido demissão {na Cásper}. Então nós não pudemos contar com esse grupo notório. Só que a idéia de formar um novo grupo de professores partiu da seguinte premissa: vamos chamar, sim, a pessoa do mercado, mas não a estrela, não alguém que vá mandar a secretária entregar nota.... porque não faz parte da vocação acadêmica (...) E foi quando eu e o Carlos Costa pensamos assim: vamos começar a convidar pessoas - eu percebi isso no mercado acadêmico/ profissional - tem gente aí saindo das redações e migrando para a universidade. Vamos aproveitar essas pessoas. (Em entrevista à pesquisadora, 2009).

O projeto pedagógico atual afirma que o curso tem incentivado e estimulado os professores com larga trajetória e experiência profissional a qualificarem-se academicamente. Segundo o documento, “essa *police* tem proporcionado ótimos resultados, com professores que ingressaram, há cinco ou oito anos, terminando recentemente seus doutorados, após o mestrado”. (PROJETO..., 2008, p. 159).

Considerando a reorientação indicada, no sentido de alteração do perfil de titulação, convém olharmos agora de maneira mais concreta para a configuração do corpo docente atual, tomando como base a lista de professores no curso, proveniente das duas coordenadorias, Jornalismo e Cultura. Nos quadros abaixo, trabalhamos com dados referentes ao posicionamento da grade em 2010 (relação professores/disciplinas). Esta opção metodológica, portanto, inevitavelmente excluiu docentes que não estiveram inseridos na grade neste período delimitado.

*Disciplinas e docentes da Coordenação de Ensino de Cultura Geral. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cáspet Líbero. Posicionamento da grade curricular em 2010**

Professor	Disciplinas	** Grau de Titulação	*** Formação Acadêmica	Regime de trabalho
1. Adalton Franciozo Diniz (coordenador de Cultura Geral a partir de 2011)	Economia	Doutor	Doutorado (2002) e mestrado (1996) em História Econômica (USP). Graduação (1988) em Ciências Econômicas (PUC/SP).	Horista
2. Claudio N. Sanches Arantes (coordenador de Cultura Geral de 2006 a 2010)	Realidade Socioeconômica e Política Brasileira / Ciência Política	Graduado	Graduação em Ciências Políticas e Sociais (1996) pela Escola de Sociologia Política de São Paulo.	Integral
3. Francisco José Nunes	Filosofia	Mestre	Mestrado (2003) em Ciências Sociais (PUC-SP). Graduação (1985) em Filosofia (Unifai).	Parcial
4. Jorge Paulino	História da Arte	Mestre	Mestrado (2007) em Arquitetura e Urbanismo (FAU/USP). Graduação (1990) em Arquitetura e Urbanismo (Universidade Guarulhos) e Educação Artística (1983) – habilitação em desenho (Faculdade de Belas Artes-SP).	Horista
5. José Augusto Dias Junior	História do Brasil Contemporâneo	Doutor	Doutorado (2004) em História Cultural (Unicamp). Mestrado (1996) em História Social (USP). Graduação (1984) em História (USP).	Horista
6. José Eugenio de Oliveira Menezes	Teoria da Comunicação	Doutor	Doutorado (2004) em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Mestrado (1995) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação (1990) em Comunicação Social/Jornalismo (Universidade Metodista de Praticaba). Graduação (1985) em Filosofia (Centro Universitário Salesiano) e Teologia (1984), pela PUC-PR.	Integral
7. Luis Mauro Sá Martino	Comunicação Comparada	Doutor	Doutorado (2004) e Mestrado (2001) em Ciências Sociais pela PUC-SP. Graduação (1998) em Comunicação/Jornalismo (Faculdade Cáspet Líbero).	Integral

* A relação docentes/disciplinas foi fornecida pela Coordenação de Ensino de Cultura Geral. Os dados referentes à titulação e à área de formação foram mapeados, na maior parte dos casos, a partir de consulta ao currículo Lattes dos respectivos professores.

** Consideramos como grau máximo de titulação, para fins de análise, o título de Doutor, seguindo critério adotado pelo próprio MEC para avaliar a qualificação docente.

*** Apenas no caso dos professores que não possuem título de mestre ou doutor, foram elencadas informações referentes à área de formação em pós-graduação lato sensu (especialização).

Disciplinas e docentes da Coordenadoria de Ensino de Cultura Geral. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cápsul Livre. Posicionamento da grade curricular em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Formação Acadêmica	Regime de trabalho
8. Liraucio Girardi Júnior	Sociologia Geral e da Comunicação	Doutor	Doutorado (2004) em Sociologia (USP) e mestrado (1995) em Ciência Política (Unicamp). Graduação (1991) em Ciências Sociais (Unicamp)	Parcial
9. Maria Ivoneti Ramadan	Língua Portuguesa I e II	Doutora	Doutorado (2003) pelo Centro do Imaginário e Cultural análise em Educação (FE/USP). Mestrado (1997) em Língua Portuguesa (PUC--SP). Graduação (1969) em Letras (USP). Graduação (1975) em Pedagogia (Faculdades Associadas de São Paulo).	Horista
10. Maria Goreti Juvencio Sobrinho Frizzarini	Realidade Socioeconômica e Política Brasileira	Mestre	Doutorado (em andamento em 2010) em Ciências Sociais (PUC-SP). Mestrado (2003) em Ciência Política (Unicamp). Graduação (1991) em Sociologia (FESPSP)	Parcial
11. Mauro Araujo de Sousa	Filosofia	Doutor	Pós-doutorado (2009) na área de Filosofia (UFSCar). Doutorado em Filosofia (2005) pela PUC-SP. Mestrado em Ciências da Religião (2000) pela PUC-SP. Graduação (1989) em História (Universidade de Franca). Graduação (1985) em Filosofia (Universidade Faculdades Associadas Ipiranga).	Horista
12. Maximino Antonio Boschi	Cultura Brasileira	Graduado	Graduado em Filosofia (Universidade de Mogi das Cruzes)	Horista
13. Mônica Brincalpe Campo	História do Brasil Contemporâneo II	Doutora	Doutorado (2010) em História Cultural (Unicamp). Mestrado (1995) em História (USP). Licenciatura e Graduação (1988) em História (USP).	Parcial
14. Nanami Sato	Língua Portuguesa I e II	Doutora	Doutorado (1994) e mestrado (1989) em Educação pela USP. Graduação (1971) em Letras (USP)	Horista
15. Sandra Lucia Goulart	Antropologia	Doutora	Doutorado (2004) em Ciências Sociais (Unicamp). Mestrado (1996) em Antropologia Social (USP). Graduação (1989) em Ciências Sociais (USP).	Horista

Disciplinas e docentes da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cáspes Líbero. Posicionamento da grade curricular em 2010*

Professor	Disciplinas	** Grau de Titulação	*** Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime de trabalho
1. Antonio Fernando Simões	- Telejornalismo II	Especialista	MBA em marketing pela FGV (2005). Graduado em Jornalismo pela Fiam (1988).	Repórter fotográfico desde 1979, já trabalhou em O Estado de S. Paulo e Jornal da Tarde (1989 a 1996). Em 1997 ingressou no Jornal Lance, onde atualmente é editor de Fotografia.	Horista
2. Ariovaldo Vicentini	- Fotojornalismo	Especialista	Pós-graduação (2004) em Artes com ênfase em Fotografia (Faculdade de Comunicação e Artes/Senac-SP). Graduação (1994) em Direito pelo Centro Universitário Padre Anchieta, Uni-Anchieta.	É jornalista desde 1972. Foi redator de O Imparcial (de Tupi Paulista) e diretor de redação do "book review" Leia Livros (1978-81). Na Folha de S. Paulo, foi editor da Ilustrada (1981-82), secretário de redação (1982-87), correspondente em Paris (1987-89), primeiro ombudsman (1989-91) e diretor de revistas (1992-95). Ainda no Grupo Folha, foi um dos fundadores, diretor geral, diretor corporativo de conteúdo e diretor geral do UOL (1995-2002); presidente do iG (Internet Group), que reúne os portais IG, iBest e BrTurbo, de 2006 a 2009. É sócio da MVL Comunicação.	Horista
3. Caio Túlio Costa	- Ética Jornalística	Doutor	Doutorado em Ciências da Comunicação (2008) pela ECA/USP. Graduação (1979) em Comunicação Social/Jornalismo (ECA/USP).	Há mais de três décadas editando revistas, atuou por 27 anos na editora Abril, onde dirigiu as revistas Playboy, Quatro Rodas e Elle. Atualmente, é editor das revistas Diálogos&Debates, da Escola Paulista de Magistração, e de Getúlio, da FGV.	Horista
4. Carlos Roberto da Costa (coordenador de curso de 2007 a 2010)	- História da Comunicação	Doutor	Doutorado (2007) e Mestrado (2003) em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Graduação (1978) em Comunicação Social/Jornalismo (Faculdade Cáspes Líbero). Graduação (1973) em Filosofia (Universidade de Mogi das Cruzes) e Teologia (1972) pelo Instituto de los Sagrados Corazones, El Escorial, Madri.	Há 27 anos no mercado jornalístico, trabalhou como repórter, editor ou colunista em veículos como Jornal do Brasil, O Estado de S. Paulo, revista Veja, Folha de S. Paulo, revistas Manchete, Dinheiro e IstoÉ. Colaborou com artigos ou colunas para as revistas Exame, Playboy, Interview, Imprensa, República, Primeira Leitura e Brasil História. Atuou como diretor-executivo da TV Distrital, da Rede Ômega Internet, publisher do site Direito.com.br e como diretor da Sucursal da Editora Três em Brasília. Ganhou o Prêmio Esso e o Abril de Jornalismo Político. Tem três obras publicadas.	Horista
5. Carlos Hugo Studart Corrêa	- Técnicas e Gêneros Jornalísticos - Jornalismo Básico III	Mestre	Doutorado em andamento (no ano de 2010) em História (Unb). Mestrado em História (UnB). Graduação em Jornalismo (UnB).		Horista

* A relação docentes/disciplinas foi fornecida pela Coordenação de Ensino de Jornalismo.

** Consideramos como grau máximo de titulação, para fins de análise, o título de Doutor, seguindo critério adotado pelo próprio MEC para avaliar a qualificação docente.

*** Apenas no caso dos professores que não possuem título de mestre ou doutor, foram elencadas informações referentes à área de formação em pós-graduação lato sensu (especialização).

Disciplinas e docentes da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cáspier Líbero. Posicionamento da grade curricular em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime de trabalho
6. Celso Dario Unzelte	- Técnicas e Gêneros Jornalísticos I	Graduado	Graduação (1989) em Comunicação Social/Jornalismo (Fiam-SP).	Iniciou a carreira como revisor de textos na Editora Abril (1986-1990). Atuou como repórter na revista Placar em 1990. Especializou-se na área de esportes, com ênfase na pesquisa histórica. Foi repórter da revista esportiva Ação (que substituiu Placar) entre 1990 e 1991; editor da revista Veja Paraná (1991); de Placar (1991 a 1993 e 1997 a 2000); da editoria de Esportes do jornal Notícias Populares (1993); da revista Quatro Rodas (1993 a 1997) e do site Netgol.com (2000/2001). Foi diretor da Revista Varig e da Revista da Abrale (Associação Brasileira de Leucemia), em 2008. Atualmente, é comentarista esportivo dos canais ESPN e da rádio Eldorado/ESPN, além de editor do caderno semanal Esporte do jornal Diário do Comércio e colunista do site Yahoo. Tem sete livros publicados na área esportiva.	Horista
7. Daniela Osvald Ramos	- Novas Tecnologias da Comunicação	Mestre	Doutorado (em andamento em 2010 e concluído em 2011) em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Mestrado (2002) em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Graduação (1997) em Comunicação Social/Habilitação Jornalismo (UFRGS).	Atua no mercado jornalístico há 14 anos. Trabalhou no Caderno de Informática do Jornal Zero Hora e participou da implantação do primeiro site do jornal na web (1996-1997). Na editoria Abril, fez parte da equipe de manutenção e criação dos websites das revistas do grupo (1997-2003) e foi colaboradora (freelancer) em projetos digitais (2006-2009). Em 2010, foi consultora digital do SESC-SP e Conservação Internacional (CI). É coordenadora web do site da Faculdade Cáspier Líbero, responsável pelo site da faculdade e pela assessoria no desenvolvimento da comunicação digital das várias áreas e cursos da Faculdade.	Horista
8. Dimas Antônio Kunsch (coordenador do programa de Comunicação (mestrado) da Faculdade Cáspier Líbero)	- Jornalismo Opinativo	Doutor	Doutorado (2004) em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Mestrado (1999) em Integração da América Latina (USP), Graduação (1984) em Teologia (Leopold-Franzens Universität Innsbruck, Áustria) e Filosofia (1977) pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira/SP.	Foi repórter e editor, durante dez anos, da revista Sem Fronteiras (hoje inexistente). Tem experiência profissional na área editorial, com edição, produção e organização de livros, incluindo os de Comunicação e de Jornalismo, com ênfase em perfis.	Integral
9. Fernando Solano Pereira	- Radiojornalismo I e II	Graduado	Graduação em Comunicação/Jornalismo (PUC-SP).	É repórter da Rádio Eldorado desde 1990, responsável pelas coberturas de esporte e geral. Apresenta na FM o programa Eldorado Esporte e Aventura. Atua em coberturas de eventos nacionais e internacionais, como o Rally Paris-Dakar, Rally dos Serfões, Ecochallenge, entre outros	Horista

Disciplinas e docentes da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cásper Líbero. Posicionamento da grade curricular em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime de trabalho
10. Gilberto Maringoni de Oliveira	- Administração de produtos editoriais - Computação e Planejamento Gráfico em jornalismo	Doutor	Doutorado (2006) em História Social (FFLCH/USP). Graduação (1985) em Arquitetura e Urbanismo (FAU/USP).	Foi editor de política da Agência Carta Maior (2001-2007), repórter de Reportagem (1999-2001), editor da revista 'Atenção!' (1995-1997), chargista político de O Estado de S. Paulo (1989-1996), além de colaborador de várias publicações, como Folha de S. Paulo, Jornal do Brasil, Zero Hora, CartaCapital etc. Como cartunista, publicou quadrinhos no Brasil, França, Itália, Espanha, Portugal e Venezuela. Como jornalista, realizou coberturas na Tailândia, Itália, Chile, Venezuela, Cuba, Bolívia, Paraguai e Brasil. Publicou dois livros-reportagem sobre a Venezuela. É autor de outras nove obras.	Horista com bolsa de pesquisa pelo CIP
11. Heitor Ferraz Mello	- Jornalismo Especializado I	Mestre	Mestrado em Literatura Brasileira (USP). Graduação em Comunicação/Jornalismo (PUC-SP).	Colabora como crítico literário em jornais e revistas. Trabalhou no Jornal da Tarde e revista Cult.	Parcial
12. Helena Maria Afonso Jacob	- Design Gráfico – Jornalismo de Revistas	Mestre	Doutorado em andamento (em 2010) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Mestrado (2006) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação (1997) em Comunicação Social/Jornalismo (Unesp).	Jornalista e designer gráfica freelancer. Trabalhou para a Editora Abril, Jornal Valor Econômico, revista Monet (Editora Globo), Jornal Destak e Lance!	Horista
13. Igor Fuser (coordenador de curso a partir de fevereiro de 2011)	- Técnicas e Gêneros Jornalísticos – Jornalismo Básico II	Mestre	Doutorado (em andamento em 2010) em Ciência Política (USP). Mestrado (2005) em Relações Internacionais (Unesp). Graduação (1982) em Comunicação Social/Jornalismo (Cásper Líbero).	Tem experiência de mais de vinte anos como jornalista especializado em assuntos internacionais. Atuou na Folha de S. Paulo durante 5 anos, na Editora Abril (Veja, Superinteressante, Exame) por 13 anos e na Editora Globo (revista Época) por dois anos. Colaborador e membro do Conselho Editorial dos jornais Brasil de Fato e Le Monde Diplomatique Brasil.	Horista
14. Jurema Brasil Xavier	- Métodos e Técnicas de Pesquisa	Mestre	Mestrado (2002) em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Graduação (1992) em História (FFLCH/USP)		Integral
15. Maria Filomena Sallem de Moraes	- Radiojornalismo I	Graduada	Comunicação/Jornalismo	Trabalhou por três anos na rádio CBN e há doze anos está na Rádio Eldorado, onde é chefe de reportagem. No rádio, além de atuar como repórter e âncora, desenvolveu projetos para campanhas políticas e empresas.	Horista

Disciplinas e docentes da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cásper Líbero. Posicionamento da grade curricular em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime de trabalho
16. Pedro Henrique Falco Ortiz	- Radiojornalismo I	Doutor	Doutorado (2005) e Mestrado (1997) em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Graduação (1990) em Comunicação Social/Jornalismo (ECA-USP).	Atua como jornalista desde 1985. Trabalhou na Folha de S. Paulo (1987/88) e em assessorias de imprensa. De 1989 a 2000, foi correspondente no Brasil e em vários países da América Latina de uma agência argentina de notícias, coberturas e reportagens especiais (Agência ACOP). Trabalhou na TV Bandeirantes (1997/1998), na Gazeta Mercantil (2000) e em produtoras de televisão e documentários no Brasil, Argentina, Chile e Estados Unidos. Desde 2002, é diretor da TV USP, na Coordenadoria de Comunicação Social da universidade. É representante da USP na diretoria do Canal Universitário de São Paulo (CNU) e na Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU).	Parcial
17. Pedro Serico Vaz Filho	- Radiojornalismo I e II	Mestre	Mestrado em Comunicação e Mercado (Cásper Líbero).	É jornalista e gerente da rádio Gazeta AM, de São Paulo e coordenador da Rádio Universitária da Faculdade Cásper Líbero. Teve atuação nas rádios Record e Capital, como repórter e como coordenador de programação na rádio América. Foi repórter do jornal Diário Popular	Horista
18. Regina da Graça Soler Simões	Telejornalismo I e II	Mestre	Mestrado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação em Comunicação Social/Jornalismo (PUC-SP).	Jornalista desde 1982, foi repórter de telejornais diários na TV Globo (Bom dia São Paulo e SPTV) e TV Cultura (Jornal da Cultura). Nessa última, atuou também como repórter de programas segmentados (Vitrine, Programa de Saúde), repórter especial (programa Cultura Paulista), diretora de reportagem e editora de texto (Matéria Prima, X-TUDO), Editora Chefe (Balanço Social). Ainda como jornalista, foi roteirista de eventos especiais. Atuou como assistente de direção de programas infantis e diretora de programa (Disney Club TV CRUI). Atualmente, trabalha para a TV Cultura. É roteirista de programas infantis (Cocoricó, desde 2006), documentários, além de editora de texto de programas especiais.	Horista
19. Renato Delmanto Barros	- Administração de Produtos Editoriais	Especialista	Especialização (MBA) pela FAAP. Graduação em Comunicação Social/Jornalismo (PUC-SP).	Tem mais de 20 anos de experiência na mídia impressa (Veja, Folha de S. Paulo e Jornal da Tarde), em televisão (TV Bandeirantes e TV Cultura) e internet (Editora Globo Online e AOL). É gerente corporativo de Relações com a Mídia do Grupo Votorantim	Horista

Disciplinas e docentes da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cásper Líbero. Posicionamento da grade curricular em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime de trabalho
20. Ricardo Bráulio Muniz	- Legislação e Prática Judiciária	Mestre	Mestrado em Ciências da Religião – Filosofia/Teologia (Universidade Metodista). Graduação em Direito (USP) e Comunicação Social/Jornalismo (Cásper Líbero).	Editor da revista Ensino Superior Unicamp e do boletim Inovação Unicamp. Foi editor de Ciência e Saúde do portal G1, trabalhou na ONG Portas Abertas, atuou no Portal Exame e no jornal O Estado de S. Paulo.	Horista
21. Rodolfo Cirne Amstalden	- Jornalismo Especializado II (Jornalismo Econômico)	Mestre	Mestrado (2010) em Economia & Finanças (FGV-SP). Graduação (2004) em Comunicação Social/Jornalismo (Faculdade Cásper Líbero) e Economia (2006) pela USP.	Atuou como jornalista durante cinco anos (de 2005 a 2009). Foi repórter do site InfoMoney e editor-chefe da Revista InfoMoney.	Parcial
22. Simonetta Persichetti	- Fotojornalismo	Doutora	Doutorado (2001) em Psicologia Social pela PUC-SP e Mestrado (1995) em Comunicação e Artes pela Universidade Mackenzie. Graduação (1979) em Comunicação Social/Jornalismo (Faculdade Cásper Líbero).	Iniciou sua carreira em 1981, como jornalista na Editora Abril. Foi secretária de redação da revista Istoé (1984 a 1987), editora de fotografia da Enciclopédia Larousse Cultural (1988-1989), pauteira do jornal TJ Brasil, no SBT (1989-1990), e coordenadora da área Internacional de fotografia do Dedoc (Departamento de Documentação da Editora Abril) de 1990 a 2000. Atualmente, é crítica de fotografia do jornal O Estado de S. Paulo e das revistas Brasileiros e Arte Brasileiros.	Horista
23. Sílvio Henrique Vieira Barbosa	- Telejornalismo I e II	Doutor	Doutorado (2006) em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Mestrado (1999) em Direito (USP). Graduação (1987) em Jornalismo (Faculdade Cásper Líbero) e Direito (1991) pela PUC-SP.	Editor-executivo do Jornal da Gazeta (TV Gazeta-SP) até janeiro de 2011. Trabalhou nas TVs CBS (EUA, durante 1 ano); TV Cultura/SP (7 anos); TV Globo SP e RJ (4 anos); TV Gazeta/SP (4 anos); TV Record/SP (2,5 anos); TV Bandeirantes SP (2 anos); Rede TV/SP e SBT/SP. Também teve passagem pela rádio Jovem Pan/SP, pelo jornal Folha de S. Paulo e atuou nas assessorias de imprensa do Consulado Americano no Rio e Secretaria de Justiça de SP.	Horista
24. Tatiana de Bruyn Ferraz Teixeira	- Telejornalismo I - Radiojornalismo	Graduada	Mestrado (em andamento em 2011) em Comunicação e Mercado (Faculdade Cásper Líbero). Graduação (1994) em Comunicação Social/Jornalismo (Unesp).	Atuou como repórter, apresentadora, locutora, editora e coordenadora de jornalismo nas seguintes empresas: Rádio Jovem Pan de SP, SBT, Rede Record de Televisão, TV Gazeta de SP, Rádio Eldorado (Grupo Estado) e Rádio e Televisão Cultura.	Horista

Disciplinas e docentes da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da Cásper Líbero. Posicionamento da grade curricular em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime de trabalho
25. Tochio Hilário Yamazaki	- Computação e Planejamento Gráfico em Jornalismo	Especialista	Especialização em Comunicação e Marketing e graduação em Comunicação/Jornalismo (ambos pela Cásper Líbero).	Atuou como diretor de arte na editora Carta Editorial durante 15 anos, nas revistas HV, Gourmet, Casa Vogue e Vogue. Trabalhou 5 anos no extinto selo Continental como diretor de arte e fotógrafo. É diretor de redação dos programas Comercial & Cia, da Rede TV e Comercial & Cia OnRadio, da BandNews.	Horista
26. Vera Lúcia Fiordoliva Gertel	- Radiojornalismo II	Graduada	Graduação (1976) em Comunicação Social/Jornalismo (Unip).	De 1973 a 2004, atuou como repórter nas rádios Jovem Pan, Bandeirantes e Eldorado. Foi pauteira do jornal TJ Brasil (SBT) e repórter do projeto Rádio Globo Rural. Recebeu cinco prêmios Vladimir Herzog e um Libero Badaró.	Horista
27. Walter Teixeira Lima Junior (membro do corpo docente do programa de pós-graduação em Comunicação da Cásper Líbero)	- Jornalismo opinativo	Doutor	Pós-doutorado na área de Comunicação pela Universidade Metodista (2007). Doutorado (2003) em Ciências da Comunicação pela USP. Mestrado (1997) em Comunicação Social pela Universidade Metodista. Graduação (1992) em Comunicação Social/Jornalismo (Universidade Católica de Santos/Unisantos).	Foi editor do Caderno de Informática do jornal A Tribuna de Santos (durante cinco anos), editor geral de Internet de A Tribuna Digital (5 anos) e colunista sobre Internet na rádio A Tribuna AM (2 anos). Trabalhou como assessor de imprensa da Cosipa (2 anos) e da Universidade de São Paulo (5 anos).	Integral (pelo mestrado)
28. Wellington Wagner Andrade (coordenador de ensino de Jornalismo de 2003 a 2006. E vice-diretor da faculdade desde 2007)	- Técnica de Redação I e II	Doutor	Doutorado (2006) em Letras e mestrado (2001) em Literatura Brasileira pela USP. Graduação em Artes Cênicas (1987) pela Uni-Rio e em Letras (1992) pela USP.		Horista

Levando em conta o posicionamento da grade no ano de 2010, é possível notar, de forma comparativa, um número mais representativo de titulados, em termos absolutos, vinculados à Coordenadoria de Ensino de Cultura Geral. Mapeamos a presença de 15 professores desta coordenadoria no curso de jornalismo, sendo 10 doutores (66,7%), 3 mestres (20%) e 2 graduados (13,3%). São professores provenientes de áreas diversas de formação (6 Ciências Sociais; 3 História; 2 Educação; 2 Filosofia; 1 Comunicação; 1 Arquitetura)²⁴⁹. Os dados apontam para a predominância de cientistas sociais, seguido por historiadores, neste eixo de formação humanística, que constituiu - em sentido forte - a vertente teórica do curso. Para a maioria dos professores, o regime de trabalho é parcial ou horista. Somando o número de mestres e doutores, 86,7% de docentes deste eixo são titulados.

Em relação aos professores vinculados às disciplinas da Coordenadoria de Jornalismo²⁵⁰, encontramos, em 2010, 28 docentes com disciplinas no curso, sendo 9 doutores (32,14%), 10 mestres (35,7%); 5 graduados (17,86%) e 4 especialistas (14,3%). São docentes titulados predominantemente na área de Comunicação, com trajetória profissional em jornalismo. Há também nesta coordenadoria a predominância de regime de trabalho de dedicação parcial ou horista²⁵¹.

Considerando o número de mestres e doutores (67,84%), observamos que mais da metade do corpo docente da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo possui titulação, o que expressa a orientação presente no projeto pedagógico de reunir professores que aliam a formação e a titulação acadêmica “com um reconhecido e sólido currículo de atuação jornalística em revistas, jornais, emissoras de rádio e de televisão, sites e comunicação empresarial”; “professores que, após anos de atuação em órgãos da imprensa, voltaram aos bancos escolares cursando mestrado e doutorado” (PROJETO..., 2008, p.7 e 10).

A autoridade para o ensino das disciplinas técnicas e específicas relaciona-se, segundo esta orientação, a um duplo domínio: por um lado, aos conhecimentos adquiridos

²⁴⁹ Indicamos a área de formação levando em conta o maior grau de titulação. As informações foram retiradas da página institucional do curso e/ou do currículo *Lattes* dos docentes.

²⁵⁰ Dois professores da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo – Edson Garcia Flosi (especialista/Ciências Sociais Aplicadas) e Rosangela Petta (Mestre/Ciências Sociais Aplicadas) - estavam licenciados em 2010. Não estando à frente de disciplinas no período considerado, não foram incluídos no quadro acima.

²⁵¹ Apesar de muitos professores manterem relação horista com a instituição - formato que não favorece, entre outros aspectos, a dedicação à pesquisa - o projeto pedagógico ressalta que a faculdade tem aberto oportunidade para que seu corpo docente se qualifique nestes termos, selecionando periodicamente projetos de pesquisa docente. A pesquisa deve ser desenvolvida no prazo de aproximadamente 20 meses e, durante este período de vinculação ao CIP, os professores pesquisadores recebem remuneração equivalente a 50 horas/atividade por mês. O selecionado, segundo o que informa o documento, também “desenvolve atividades de orientação e participação de dinâmicas de discussão acadêmica, além de publicação de resultados de seu trabalho” (PROJETO..., 2008, p. 167).

pela vivência em redações, isto é, segundo critérios de competência profissional e ao tipo de capital acumulado pelos anos de profissão; e por outro, aos sinais específicos de reconhecimento acadêmico, expresso, entre outros aspectos, pela posse de títulos. Há que se ressaltar, entretanto, que embora o critério da titulação, de fato, tenha ganhado nos últimos anos relevância na constituição do perfil docente da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo - expressando, em certo sentido, uma tentativa de alinhamento com as próprias exigências do MEC em termos de qualificação acadêmica²⁵² - isoladamente ele não representa um fator para contratação. Em outras palavras, na relação de forças entre os dois domínios (experiência profissional e trajetória acadêmica), tudo se passa como se este último, sozinho, não “segurasse” a legitimidade do lugar de fala do professor das disciplinas técnicas ou específicas. É o que sugere Carlos Costa, ao pontuar a significativa importância tradicionalmente conferida pela Cásper aos docentes com trajetória no mercado jornalístico - profissionais que estão, ou estiveram no passado, envolvidos concretamente com processos práticos de produção:

Olha, desde que eu entrei aqui, em todos os processos seletivos, se a pessoa não tiver experiência de mercado complica. Então, tem muitos candidatos formados, com mestrado e doutorado na ECA, que vem e a gente percebe que eles não vão dar conta do recado. Concretamente na disciplina de telejornalismo {por exemplo}. Se a pessoa não passou por uma Record, por uma Globo, por um SBT, você entendeu? Ela vai falar de uma coisa que sabe por ouvir dizer. E você percebe isso na aula. O Pedro Ortiz, que é professor de telejornalismo e é diretor da TV USP, tem grande experiência do que é fazer televisão porque é diretor da TV USP e no passado dele... eu não sei agora qual é o currículo dele... fez mestrado e fez doutorado na ECA. O Silvio Barbosa, formado em Direito pela São Francisco, com mestrado em Legislação na São Francisco, fez um curso de jornalismo e fez o doutorado na ECA sobre televisão cidadã. Agora, ele foi o produtor, o diretor do programa do Boris Casoy na Record, no tempo da Record. Ele trabalhou na Globo, trabalha na TV Gazeta, é editor do Jornal da Gazeta. Então, ele sabe o que é equipamento, o que é um *telepronter* etc. A Regina Soler fez mestrado com o Arlindo Machado na área de audiovisual, está fazendo doutorado, acho que também com o Arlindo Machado. Ela trabalhou na TV Cultura, ela trabalha no {programa} Cocoricó, sabe? Ela sabe com quantos paus se faz uma canoa. (...) Então é muito importante ter pessoas que já viveram e sabem do que estão falando. (...) Não

²⁵² Durante a entrevista, Costa (2010) demonstrou preocupação com o caso de alguns docentes da coordenadoria que possuem apenas graduação e que “pontuam contra o curso” nas avaliações feitas pelo MEC. “(...) começa a pesar no curso e assim a gente nunca vai ter nota máxima do MEC, porque tem muitos professores que não tem titulação. O mínimo que o MEC pede é o diploma de especialista, que é uma pós-graduação *lato sensu*”, ressaltou. A fala revela a pressão em termos de exigência por qualificação acadêmica, que recai atualmente sobre os professores/jornalistas, inseridos nos quadros do ensino universitário, e sobre as instituições, por ocasião das avaliações do MEC.

adianta você ter pós-doutorado se não tem um trabalho para mostrar, um trabalho feito, que prove que você é do *metier*. Que acho que é o problema da ECA, né? (Em entrevista à pesquisadora, 2010).

De fato, ao olharmos alguns pontos da trajetória dos docentes da coordenadoria de Jornalismo da Cásper, é possível sublinhar a presença de muitos profissionais cujo currículo revela não apenas inserção no mercado jornalístico (no passado ou no presente), mas a passagem em grandes veículos, cujo peso simbólico em nível nacional, e mais especificamente na cidade de São Paulo, não pode ser negligenciado - entre os quais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, revistas da *Editora Abril*, *Globo*, *Record*, *SBT*, entre outros. O capital simbólico associado à experiência produtiva e ao saber prático cultivado no mercado jornalístico - como recursos diferenciados que fazem apelo a uma autoridade exterior ao campo acadêmico - é um forte critério de legitimidade para os professores chamados a formar as novas gerações de jornalistas, segundo o modelo formativo da Cásper. Considerando a importância dada a este perfil docente, é possível afirmar que a instituição também se apropria deste capital simbólico como forma de construir socialmente a legitimidade e a concepção de qualidade associada ao seu ensino.

Ainda que, em função dos limites impostos pela pesquisa, não tenha sido nosso objetivo mapear as representações construídas pelos docentes das respectivas coordenadorias de ensino sobre o trabalho jornalístico, é possível inferir que - em função da larga folha profissional constituída no mercado, estes professores/jornalistas carregam muito do *habitus* no sentido empregado por Bourdieu (como produto de uma forma específica de trajetória) deste lugar - o que, no limite, acaba por conformar diferenças no trabalho de produção de sentido sobre o jornalismo (em relação aos professores cuja trajetória está estritamente associada ao campo acadêmico e à formação em outras áreas de conhecimento, notadamente no terreno das ciências humanas). Obviamente, seguindo o que nos ensina Bourdieu, não se trata de determinações mecânicas, mas sim de relações prováveis entre a trajetória e a posição ocupada no espaço social por estes atores e os pontos de vista ou visões de mundo correspondentes sobre o jornalismo.

Sintomaticamente, o coordenador de curso - também jornalista com larga folha corrida no exercício profissional, em alguns trechos da entrevista deixou entrever certas diferenças no modo de pensar a prática jornalística, quando considerada a relação entre as duas coordenadorias:

Eu acho que é boa essa divisão {entre as coordenadorias de ensino de Cultura e Jornalismo}, porque a gente {da coordenadoria de Jornalismo} tem uma tendência a instrumentalizar tudo para a prática jornalística. Então é bom que tenha alguém que não seja necessariamente um filósofo-jornalista, um antropólogo-jornalista para abrir algumas portas que o antropólogo-jornalista não teria, você entendeu? Eu acho que é bom. Eu fui contra, queria acabar com a coordenadoria de cultura (...) mas, repensando, eu acho que é bom porque a gente não pode ter o tempo todo tudo pensado por jornalismo. (...) Por outro lado, essa tensão é boa porque toda vez que eu cobro do Claudio {então coordenador de Cultura Geral} que tal professor está enrolando e os alunos estão se queixando, ele fala: “e o que você fez com o professor tal?”. Sabe? Então eu tenho que ter moral de cobrar tendo feito o dever de casa. Eu acho bom, viu? No começo eu dizia que ia acabar com a... eu falava que a coordenadoria de Cultura era uma excrescência da Cásper Líbero (risos). Hoje eu não acho não. (COSTA, em entrevista à pesquisadora, 2010).

Quem faz o projeto pedagógico {do curso} é a coordenadoria de jornalismo. E já teve reunião onde eu falei para eles que é bobagem dizer que o jornalista é um generalista que sabe de tudo, isso é uma visão. *Professores de cultura têm uma visão muito estereotipada de jornalista, sabe?* (COSTA, em entrevista à pesquisadora, 2010).

Ou ainda segundo o que pontuam Welington Andrade e Marco Antonio Araújo, ex-coordenadores de ensino de Jornalismo (o primeiro, professor titulado na área de Literatura Brasileira, o segundo jornalista com trajetória profissional):

Acho que nós somos o único curso do Brasil que é fraturado em duas coordenadorias, me parece, o Carlos Costa já fez essa pesquisa aí. Os cursos, normalmente, têm uma coordenadoria única e os professores das chamadas humanidades estão subordinados a essa coordenadoria. (...) No papel {essa configuração da Cásper} é muito interessante: tem um grupo de professores que é interdisciplinar, que atua em todos os cursos - Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas e Rádio e TV - então esse profissional é mais preparado porque ele transita em todas as áreas da comunicação, ele não fica especializado, e ele tem uma autonomia, inclusive ao projeto, de evitar que o curso vire um curso muito técnico. *Então, a rigor, no plano pedagógico, isso garante essa coordenadoria isenta. Ela consegue não se deixar contaminar pelo tecnicismo do curso. Isso é interessante. Só que, por outro lado, no dia a dia, na prática também, acabam se criando duas esferas que às vezes não se conversam.* Como existem dois coordenadores – não é uma questão somente de trato pessoal – acho que é uma questão de hierarquia. Os professores de Cultura Geral não se sentem participando do curso de Jornalismo porque eles são uma coordenadoria que, como eu falei, transita em todas as outras áreas. E os professores de Jornalismo às vezes

também tem uma é uma hostilidade muito sutil, dissimulada, nunca ninguém chegou às vias de fato – mas existe essa diferença. *Os de Jornalismo também dizem: puxa, mas os professores de Cultura Geral não entendem nada de Jornalismo ou de Comunicação e vem falar de coisas absolutamente disparatadas.* (ANDRADE, em entrevista à pesquisadora, 2009).

Sempre houve a fâisca, sempre houve o embate velado. Eu nunca consegui fazer uma reunião entre as duas coordenadorias, por mais que esteja documentado em ata que eu tentasse, nunca consegui juntar as duas coordenadorias para uma reunião pedagógica. E nunca houve da parte.... aí também não dá para provar, né? *Nunca houve esse reconhecimento do lado de lá de que o lado de cá {Jornalismo} também era pensante.* (ARAÚJO, em entrevista à pesquisadora em 2011).

As falas acima deixam entrever tensões e uma espécie de relação dicotômica no próprio espaço social do ensino, associadas à posição e trajetória dos docentes das respectivas coordenadorias. Esta configuração, no entanto, não se materializa, em última instância, como um movimento que deslegitime a necessidade destes eixos formativos (associados às duas coordenadorias) no projeto atual da Cásper - em que pese às críticas associadas à ausência de diálogo efetivo entre as partes ou à forma como os professores, segundo sua posição neste espaço, tendem a compreender/ou abordar o jornalismo. Seguindo o que aponta Andrade, tudo se passa como se a Cultura tivesse um papel importante no sentido de não permitir que o curso enveredasse para um viés tecnicista – constituindo, de maneira complementar à Coordenação de Ensino Jornalismo, o segundo pilar estruturante deste projeto formativo. Em outras palavras, isto sugere que a vertente profissional (e os professores que falam a partir deste lugar), por si só, não “seguram” a legitimidade e o valor do modelo de ensino reivindicado pela Cásper Líbero - em que pese a titulação reunida por boa parte dos docentes mais fortemente envolvidos com este eixo no cenário atual.

A esse respeito, para além da importância conferida no projeto pedagógico aos professores do eixo de Cultura Geral, é interessante notar como esta faculdade, que traz como forte marca sua capacidade profissionalizante, também reuniu forças para constituir um mestrado em Comunicação strictu senso – esforço que, em última instância, também indica outra fonte de investimento em uma vertente de corte acadêmico (há que se ensinar jornalismo – assim como relações públicas, publicidade, rádio e TV - a partir desta matriz

que valoriza a presença de grandes nomes do mercado profissional, mas também investir em pesquisa e no desenvolvimento da pós-graduação acadêmica em Comunicação)²⁵³.

A faculdade mantém programa de Comunicação em nível de mestrado cuja área de concentração é “Comunicação na Contemporaneidade”, com duas linhas de pesquisa: “Processos Midiáticos: Tecnologia e Mercado” e “Produtos Midiáticos: Jornalismo e Entretenimento”. Quatro dos sete professores que constituem o corpo docente deste programa²⁵⁴ davam aulas no curso de jornalismo (segundo a posição da grade de 2010), sendo que dois deles estavam vinculados à Coordenadoria de Ensino de Cultura Geral (Luis Mauro Sá Martino e José Eugenio de Oliveira Menezes) e dois à Coordenadoria de Ensino de Jornalismo (Dimas Antonio Kunsch, coordenador do programa, e Walter Teixeira Lima Junior). Embora seja um programa recente, com pequeno número de professores, esta presença indica alguma integração entre a pós e a graduação²⁵⁵. O atual programa de mestrado da Cásper entrou em funcionamento em 2006 e na última avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), o

²⁵³ Andrade explica que, antes da estruturação e inauguração do mestrado em 2006, a Cásper já havia colocado em funcionamento um programa de pós-graduação na área de Comunicação, mas este não foi reconhecido pela Capes em sua avaliação de 2001. “{Na época} A fundação pensou o seguinte: vamos criar uma pós, todo mundo cria uma pós, e a gente precisa também sofisticar mais os estudos que a gente oferece. Só que ele {o programa} ficou muito voltado ao mercado. Era uma pós-graduação de questões ligadas à formação profissional somente. E aí o projeto não tinha consistência e foi reprovado pela Capes, foi indeferido”.

Segundo a ficha de avaliação da Capes de 2001, o antigo projeto de mestrado acadêmico da Cásper estava estruturado na área de concentração “Comunicação e Mercado” e entrou em funcionamento em 1984. As indicações da ficha de 2001 sugerem, entretanto, que a primeira avaliação do programa ocorreu naquela ocasião (o período considerado de avaliação foi o biênio 1999-2000 e não o triênio 1998-2000, conforme o modelo adotado para outros programas). Os dados sugerem que o mesmo havia sido credenciado recentemente e não passou pelo crivo da Capes em sua primeira avaliação.

²⁵⁴ Segundo informações publicadas no site do programa. Acesso em dezembro de 2010. <http://www.casperlibero.edu.br/noticias/index.php/1969/12/31/corpo-docente,n=2605.html>

²⁵⁵ Consideramos que um bom desdobramento de pesquisa seria compreender o impacto potencial da instituição deste programa de pós-graduação sobre o curso de Comunicação/Jornalismo da Cásper, cujo perfil historicamente esteve fortemente associado a um modelo profissionalizante. Esta questão, entretanto, não foi enfrentada ao longo de nossa pesquisa, na medida em que iria requerer um esforço investigativo junto à pós-graduação que extrapolava nossos objetivos. Há que se ressaltar, novamente, que o atual programa da Cásper é recente (o primeiro ano de implantação foi 2006), o que nos leva a inferir que, em médio prazo, seu desenvolvimento possa se refletir na relação com a graduação em Jornalismo. Na ficha de 2010 da avaliação do programa da Capes (referente ao triênio 2007-2009) a agência avaliou como bom o item referente à contribuição dos docentes para atividade de ensino e/ou pesquisa na graduação, embora tenha ponderado: “Em relação ao triênio, o quadro docente pouco participou de atividades de graduação. Quanto à orientação de bolsistas de iniciação científica, em 2007, foram 3 (30%) docentes, em 2008 nenhum docente participou desta atividade e em 2009 somente 2 (20%) docentes, todos com um bolsista. Em seu conjunto o corpo docente mostra baixo envolvimento com a graduação e em um caso isolado há sobrecarga de aula” (FICHA..., 2010, p.3). Em conversa com a pesquisadora em 2011, o coordenador de ensino de Jornalismo Igor Fuser afirmou que não tem havido integração da graduação com a pós-graduação *stricto sensu*, que se reflita no desenvolvimento de atividades conjuntas. Na discussão de reforma do currículo de Jornalismo, realizada na instituição em 2011, por exemplo, Fuser afirma que este diálogo não foi estabelecido, embora alguns professores que integram o programa tenham participado do processo, na condição de docentes da graduação.

curso obteve nota 3. Além do mestrado acadêmico, a faculdade também mantém programa lato sensu em Comunicação, que oferece os seguintes cursos de especialização: 1) Jornalismo; 2) Comunicação Organizacional e Relações Públicas; 3) Marketing e Comunicação Publicitária e 4) Teorias e Práticas da Comunicação.

5.4. O jogo pendular entre o que é próprio da Cultura e do Jornalismo

Levando em conta os aspectos sublinhados até aqui, é possível compreender que, em linhas gerais, o currículo adotado pela Cásper, no período considerado, tem como diretriz o desenvolvimento de uma competência social para o jornalista, fundada, por um lado, no aprendizado de repertório cultural, teórico e reflexivo – tributário, sobretudo, da área das ciências humanas e sociais e de viés mais generalista – e, por outro, no domínio de um repertório específico, conformado segundo o próprio horizonte da profissão. Os conhecimentos vinculados a este último eixo encontram predominância na grade curricular e são associados no projeto acadêmico-pedagógico ao lugar da formação técnica ou específica, cujo domínio formativo relaciona-se à autoridade dos professores com trajetória no mercado profissional, dotados de saber prático internalizado sobre o modo de fazer jornalismo em função de sua experiência no mundo do trabalho. Ainda que boa parte destes docentes tenha ou esteja constituindo trajetória no campo acadêmico, a maioria ocupa na estruturação da grade curricular a posição delegada pelo projeto acadêmico-pedagógico a este domínio (associado, em certo sentido, à “transmissão do ofício”) – o que não significa dizer, como ressaltado anteriormente, que estes atores não realizem as potencialidades formativas inscritas aí em termos teóricos/críticos e reflexivos.

É interessante notar como o modelo da Cásper apresenta continuidades significativas em relação a questões que orientaram o contexto mais amplo e histórico de configuração dos currículos mínimos para a área, engendradas em torno do jogo pendular entre generalismo e especialização - dentro de um registro onde o território próprio reivindicado/atribuído ao jornalismo está mais fortemente associado, no projeto acadêmico-pedagógico, à dimensão técnico-profissionalizante e o generalismo, sobretudo, ao domínio de um repertório de fundo humanístico. A Cásper, em certo sentido, tenta compatibilizar essas tendências em sua grade curricular, com reflexos na própria estruturação de suas coordenadorias de ensino (Cultura e Jornalismo) e na posição dos respectivos docentes.

Apesar de demonstrar preocupação com questões associadas à interdisciplinaridade, o discurso institucional e a distribuição curricular acabam demarcando, em certo sentido e

situações, o terreno da teoria e do eixo-técnico profissionalizante (e o lugar dos respectivos professores no currículo). Por outro lado, há que se ressaltar que a própria constituição de um perfil docente mais híbrido (profissional/acadêmico) no domínio das disciplinas vinculadas ao Jornalismo anuncia, em última instância, um movimento de deslocamento destes pares de oposição, embora aquela correlação de lugares ainda guarde eficácia, em nossa compreensão, como princípio estruturante de organização neste currículo.

Considerando a leitura que fizemos do atual projeto acadêmico-pedagógico, da organização curricular e da própria fala da coordenação de ensino de Jornalismo, a Cásper não parece sinalizar (ou dar a ver) preocupações associadas à reivindicação de uma representação dominante, no terreno da teoria, de um “próprio” associado ao jornalismo (isto é, focado teoricamente na especificidade do campo). A vertente teórica que atravessa este modelo indica estar mais associada - em seu sentido forte - ao arcabouço de outras áreas de conhecimento, que constituem o pilar da Coordenadoria de Ensino de Cultura Geral. Embora o investimento na vertente acadêmica de pesquisa em Comunicação, que se materializa na manutenção de um programa de mestrado *stricto sensu*, não possa ser negligenciado.

Talvez a própria identidade reivindicada de forma mais incisiva pela graduação - que invoca o compromisso com a “concretude” do fazer jornalístico e a ênfase num tipo de qualificação para o mundo do trabalho (“o que é o DNA da Cásper? É formar bons jornalistas para atuarem no mercado (...). A gente não tem ambição de formar pesquisadores, embora tenha o centro de pesquisas²⁵⁶”, dizia-nos o coordenador) – nos leve a identificar, aqui, mais atualizações de lutas passadas – como aquelas que atravessam o jogo pendular entre humanismo e tecnicismo - do que propriamente desdobramentos de tensões e disputas associadas ao contexto atual e mais amplo das discussões que atravessam o texto das novas diretrizes naquilo que toca a demarcação de uma base de conhecimento teórica própria do jornalismo (como evidenciamos no capítulo 4). No mesmo sentido, a relação com o campo comunicacional não indica ser geradora de tensões. Tudo se passa como se, na composição de forças materializada no currículo, não houvesse um “outro” capaz de tensionar a especificidade do lugar do jornalismo enquanto campo profissional e sua posição privilegiada dentro deste projeto formativo.

A relação da faculdade com o mercado, como pontuamos anteriormente, indica pontos de convergência significativos. Quer seja pela valorização de um perfil docente que

²⁵⁶ Referência ao Centro Interdisciplinar de Pesquisa (CIP).

constituiu trajetória neste lugar, pela visibilidade dada a alunos e ex-alunos que conseguiram ingressar em veículos de representatividade, pelo reconhecimento que afirma ter conquistado do mercado jornalístico em função de seu perfil de ensino, ou ainda pelo histórico de vinculação com uma empresa jornalística, a faculdade reforça, em diferentes oportunidades, esta relação de convergência²⁵⁷. Algumas destas características são acionadas inclusive pelo discurso institucional como forma de legitimar a qualidade de seu ensino. Esta proximidade com o mercado, por outro lado, impele a instituição – ainda que não explicitamente nestes termos - a conter/contornar uma possível leitura sobre seu modelo formativo que seja associada a uma simples reprodução de práticas jornalísticas consagradas.

Não se observa neste modelo a representação de uma concepção de comunicação em sentido integrado ou de tendências comunicacionais híbridas. O fato de ser uma faculdade especializada em comunicação - que oferece outras habilitações nesta área – não parece tensionar ou “embaralhar” a identidade singular e diferenciada reivindicada à formação do jornalista, desenhada pelo eixo dos conhecimentos específicos vinculados à Coordenadoria de Ensino de Jornalismo. Em outras palavras, a visão de jornalismo da Cásper sugere estar amparada por fronteiras habilitacionais bem demarcadas e a própria ausência de disciplinas vinculadas à área de assessoria de imprensa, comunicação corporativa e suas derivadas no currículo, em certo sentido, são reveladoras desta orientação. Um jornalista tecnicamente competente, culturalmente qualificado para ler o mundo, capaz de responder às exigências de mercado e desempenhar trabalho de mediação independente - sem influência, no exercício de sua atividade, de interesses particulares ou de uma postura explicitamente político-ideológica/combativa - pode-se inferir, é o ideal profissional postulado de forma subjacente ao desenho formativo da Cásper.

²⁵⁷ Embora seja importante ressaltar que a Cásper não mantinha, até o fechamento deste texto, convênios ou parcerias com empresas jornalísticas para a oferta de cursos ou disciplinas específicas em sua grade. Antes de indicar um distanciamento do mercado, entretanto, essa opção, segundo o que indica a fala do coordenador de curso, estaria mais associada à idéia de auto-suficiência da qualidade de seu ensino e de sua capacidade de oferecer efetivamente treinamento profissionalizante com recursos próprios.

Em um campo do projeto pedagógico intitulado “interatividade com o mercado” o documento afirma: “a proximidade com o mercado acaba sendo proporcionada pelo apoio que a Faculdade dá à participação de alunos em cursos, atividades oferecidas por empresas de comunicação, como os tradicionais “Semana de Jornalismo Estado” (Grupo O Estado de S. Paulo), o “Curso Abril de Jornalismo”, e outros programas similares de treinamento. No entanto, a diretriz de ter profissionais atuantes no mercado em seu corpo docente traz como efeito secundário a oportunidade que esses professores têm de atualização constante com novos programas de edição, novas tecnologias da informação, novos processos de apuração de notícias, de checar a informação e até de novas modalidades de gestão. Outro efeito colateral é o fato de que muitos professores convidam alunos a trabalhar ou estagiar nas empresas ou projetos que dirigem, participam ou a que prestam consultoria. No entanto, a Faculdade Cásper Líbero conta com um setor de Estágios que fiscaliza a seriedade das propostas que surgem em elevado número e acompanha o desenvolvimento do aluno, de modo a evitar situações de abuso ou de exploração de mão-de-obra barata.” (PROJETO..., 2008, p. 28).

6. O CURSO DA PUC-SP

“30 anos Jornalismo PUC-SP: crítico, combativo e transformador (1978-2008)”.

Os dizeres acima, reproduzidos do cartaz afixado na sala da coordenação de jornalismo da PUC-SP, conferem uma senha de acesso para a compreensão de um modelo formativo que aciona como importante traço identitário a vinculação à prática de um jornalismo crítico e de contestação, associado a um viés político de atuação e intervenção social. Essa construção de sentido sobre o jornalismo perpassa trechos do projeto pedagógico do curso, a fala de alguns professores do departamento de Jornalismo ouvidos durante a pesquisa e se materializa, em certo sentido, na própria orientação do órgão laboratorial do curso, o jornal *Contraponto*, cuja linha editorial tem como foco a crítica da mídia²⁵⁸. A oposição entre jornalismo hegemônico/jornalismo contra-hegemônico é uma forma de classificação que encontra ressonância na gramática própria do modelo formativo da PUC. A crítica da mídia, da concentração das empresas midiáticas e de sua expressão industrial hegemônica, a reflexão sobre o poder e os constrangimentos a que o jornalismo pode estar submetido, o olhar acolhedor para processos considerados não hegemônicos de comunicação - como o vínculo com movimentos sociais e formas marginais e alternativas de imprensa - são traços que ajudam a definir a identidade atribuída/reivindicada pelo curso, e que atravessam a própria construção de seu projeto pedagógico.

(...) é possível afirmar que o curso de Jornalismo da PUC-SP tem oferecido à sociedade um contingente de profissionais marcados por uma visão universal e crítica das contradições do mundo contemporâneo, por uma postura humanista e democrática frente ao papel que a informação deve desempenhar na promoção do indivíduo e de seu grupo social, e por uma disposição questionadora dos valores de classe que, através da mídia, querem

²⁵⁸ Embora não tenha sido nossa intenção pesquisar/analisar a produção de sentido sobre o jornalismo presente no jornal laboratório *Contraponto*, um rápido olhar sobre alguns títulos de reportagens e artigos publicados neste veículo nos confere pistas sobre sua linha editorial e, de maneira subjacente, sobre traços da concepção de jornalismo projetada pelo modelo formativo da PUC: “Conspiração do silêncio contra manifestações anticapitalistas” (outubro/2001); “Padrão Globo: podemos esperar “cobertura isenta?”” (agosto/2002); “Um outro jornalismo é possível” (setembro de 2002); “Imprensa oculta discussão e distorce plebiscito sobre a Alca” (setembro de 2002); “Grande imprensa ignora o social” (março/2005); “Mídia distorce realidade dos palestinos” (março/2005); “Patrões querem liberdade de imprensa...ao seu modo” (abril/2005); “Jornalistas desinformados ou informação manipulada?” (abril/2005); “Rede Globo, 40 anos domesticando o Brasil”(maio/2005); “Uma alternativa à grande imprensa” (junho/2005); “Mídia ressuscita caras pintadas para atender seus propósitos” (setembro/2005); “Um partido chamado ‘grande mídia’” (março/2010); “Agressividade da Veja não perdoa ninguém” (abril/2010).

perpetuar os modos de dominação econômico-políticos e culturais da sociedade capitalista. Essa filosofia que tem orientado a formação dos estudantes e impedido que o deslumbramento com a técnica se constituía no padrão norteador da ética, é que explica os motivos pelos quais o curso de Jornalismo da PUC-SP é um dos mais procurados de São Paulo e um dos que tem permitido um bom índice de colocação no mercado de trabalho, tanto nas posições da imprensa industrial quanto no variado universo da imprensa alternativa e segmentada cujo público é constituído por grupos sociais em processo de emancipação política. (PROJETO..., 2006, p. 5 e 6).

Nós gostamos do jornalismo, queremos ser jornalistas, nós nos dedicamos à formação do jornalista. Jornalismo é a melhor e a mais importante profissão do mundo, certo? Só que o jornalismo, do jeito que está sendo praticado, está servindo a esse modelo de dominação, de exploração e de reprodução de desigualdades de uma sociedade injusta. Então, nós precisamos fazer um outro tipo de jornalismo que proporcione para a sociedade uma visão mais democrática das coisas, que todo mundo tenha acesso aos meios, que possa se fazer a crítica do sistema em algum tipo de veículo. Nós não estamos querendo acabar com o jornalismo nem desconstruir o jornalismo, nós estamos, na verdade, fazendo a crítica desse tipo de jornalismo feito pelas escolas que enquadram os alunos para serem reprodutores do pensamento dominante. Porque a escola faz isso, a escola enquadra e faz você ser um alimentador desse sistema. Ora, vamos tentar mudar essa lógica. É o que nós temos tentado, pelo menos, senão todos os professores – acho que não são todos que entram nessa – alguns criam esse tipo de discussão. (SOUZA, em entrevista à pesquisadora, 2011)²⁵⁹.

A serviço de quem está a mídia? A grande mídia? A velha mídia? Ela está a serviço das classes dominantes. Esse chavão encontra muita ressonância na PUC. Primeiro porque o aluno da PUC já é um aluno que tem um viés centro-esquerda, ele encontra nisso uma coisa gostosa de ouvir. Segundo, porque há uma forte presença de professores que tem essa postura: o Arbex, o Hamilton, eu de certa forma, o Silvio Mieli... São professores que têm posições políticas definidas, dentro e fora da PUC. São militantes, alguns até com bastante tradição. Imagine o Arbex, um correspondente internacional da Folha de S. Paulo, um defensor incondicional de Hugo Chaves, dos palestinos. Na aula do Arbex o pessoal respira isso. E ele é uma presença muito marcante no curso, e chefe do departamento. Então, ele dá o tom. Tirando o fato de que na PUC tem uma coisa que você tem que levar em conta: a PUC é uma escola, desde que eu estou lá pelo menos, sempre esquentada do ponto de vista político internamente. Greves contra a reitoria, greves dos professores contra isso, manifestações contra aquilo. Os alunos querem gratuidade, aumento de bolsas. (...) Então a PUC é um caldeirão, aquilo está... o curso de

²⁵⁹ Hamilton Octávio de Souza, professor de Jornalismo da PUC e último chefe de departamento, no período de 2001 a 2009.

jornalismo ele encontra... esse é o elemento dele, entendeu? Quando se vai fazer matéria para o *Contraponto* tem essa demanda libertária do jornalismo, que os professores estimulam nas suas aulas, a negação da sociedade alienante industrial, tudo isso presente na mídia. Nossa! Nunca na PUC uma semana foi igual à outra (risos). (FARO, em entrevista à pesquisadora, 2011)²⁶⁰.

O curso de Comunicação Social/Jornalismo da PUC-SP foi criado em 1978, num contexto histórico de forte efervescência política e de discussão sobre os caminhos de redemocratização do País. Meses antes de sua criação, em setembro de 1977, o prédio da PUC havia sido invadido por forças policiais e a ação terminou com a prisão de vários alunos, professores e funcionários²⁶¹. Essa ambientação política de resistência democrática e oposição ao regime militar - que conformou de forma mais ampla a própria vivência estudantil na instituição - ganharia também expressão na constituição do curso, segundo o que relata Steinberger-Elias, então professora do Departamento de Comunicação Jornalística, em livro produzido por ocasião dos 20 anos de Jornalismo da PUC-SP.

Nascemos entre dois dramáticos momentos da história da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: a invasão de nossas dependências pela Polícia Militar em agosto de 1977 e o incêndio criminoso do Tuca um ano depois. A habilitação em Jornalismo do curso de Comunicação Social foi criada pelo Conselho Universitário em 31 de agosto de 1977. No semestre seguinte, aconteceu o primeiro vestibular. Essa turbulenta história de origem inscreveu-nos em uma trajetória inabalável de compromisso político e social que perdura até hoje. (STEINBERGER-ELIAS, 1998, p. 7).

Integrada a então Faculdade de Comunicação e Filosofia²⁶² (COMFIL), do Centro de Ciências Humanas da PUC, a habilitação em jornalismo nasceu subordinada ao departamento de Arte e foi instalada fazendo parte de um ciclo comum a Língua e Literatura Portuguesas e a Secretário Executivo Bilíngüe, devendo a opção ao curso acontecer a partir do terceiro semestre letivo (DOCUMENTA, abril de 1983, p.64). Durante a montagem da nova proposta de habilitação, o departamento de Artes convidou jornalistas para discutir o processo de construção da grade e formou uma comissão com

²⁶⁰ José Salvador Faro, professor do Departamento de Jornalismo da PUC e coordenador do projeto de reforma curricular de 2006.

²⁶¹ Publicado no jornal *Poranduba*, da PUC-SP, o trecho do inquérito instaurado pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de S. Paulo, em 1978, como parte das averiguações sobre a invasão policial no prédio da PUC, concluiu que “há (ou houve) focos de subversão marxista leninista” na universidade.

²⁶² - Atual Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA)

esta finalidade, constituída por professores da universidade e profissionais de trajetória no jornalismo.

Embora inicialmente subordinado ao departamento de Arte, o corpo docente do curso foi formado por professores de diferentes departamentos da instituição, vinculados a outras áreas de conhecimento. A grade curricular, por sua vez, foi construída com a preocupação de contemplar três eixos fundamentais de formação, segundo o que relata Hamilton Octávio de Souza, professor de Jornalismo da PUC-SP desde 1984: disciplinas de humanidades, da área da comunicação (de onde partiu a influência da lingüística e da semiótica no curso) e de natureza profissionalizante.

A grade foi montada dentro dessa preocupação de contemplar professores nas várias áreas do conhecimento nessa visão de formação humanística, que é uma preocupação geral da universidade, não é só o curso de jornalismo, todos os outros cursos entram dentro dessa visão. E aí você tinha um segundo eixo que era o eixo da comunicação. No eixo da comunicação, a PUC estava na época iniciando, tinha já algum acúmulo na parte da Lingüística, tinha um bom setor de Lingüística, que entrava aí como Linguagem, Meio, Língua etc. E tinha um núcleo iniciante que estava se desenvolvendo e estava crescendo, que era o da Semiótica. Então, você tem um eixo da formação humanística – Sociologia, Política, Antropologia etc. Tem um eixo da Lingüística, que entra com algumas disciplinas da comunicação e algumas disciplinas da Semiótica, que estava dentro do departamento de Artes. (...) E você tem um outro eixo, que é o eixo das disciplinas profissionalizantes, técnicas, laboratoriais, etc. São convidados para participar desse eixo, de algumas disciplinas, jornalistas do mercado. Era essa a base da montagem do curso nesse primeiro momento. (Em entrevista à pesquisadora, 2011).

No período de instituição da habilitação em jornalismo, a PUC contava com seu programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica, inicialmente tido como de Teoria Literária e só a partir de 1980, conforme observa Lopes (2005), posicionado na área de Comunicação pela Capes. Este olhar sobre os processos comunicacionais, orientado por uma vertente semiótica, ganharia influência no curso. A esse respeito, o ex-professor da casa e jornalista João Batista Torres, em suas memórias do período, sublinha o contexto de polêmicas e agitação vivenciado por docentes e alunos - marcado, entre outros aspectos,

pela relação de disputa entre professores/jornalistas e acadêmicos da área de semiótica envolvidos na criação da habilitação específica²⁶³.

Entrei na PUC em 1979 – o ano da Anistia: “é para abrir mesmo e quem quiser que eu não abra eu prendo e arrebento”, dizia o JB Figueiredo. Tudo indica que o Curso de Jornalismo na PUC surgiu desse tumulto político-cultural, nascendo “meio a fórceps”, fruto da iniciativa de um grupo de jovens professores de formação, principalmente semioticista.... (Semiótica? O que era isso?). Era, no fundo, eu diria quase uma premonição de alguns iluminados, uma ambição pretensiosa que acabou criando cansativas polêmicas intelectuais. Tudo isso em períodos de greves e muitas paralisações das aulas... *Afinal de contas, para professores jornalistas “tarimbados” (engajados nas questões políticas dominantes), era difícil admitir que jornalistas atuantes das grandes redações estivessem subordinados (ou mesmo ligados) às absurdas invenções semióticas de novas linguagens, como também propunham os inventores do novo curso... Grandes bobagens! (...)* Os alunos da primeira turma queriam polêmicas, outros professores que mudassem a orientação do curso rumo à invenção de um novo currículo capaz de contemplar, principalmente, grandes discussões teóricas (práticas nem tanto?) sobre o novo jornalismo e suas novas linguagens. Na verdade, a reivindicação tinha sua lógica, pois o curso, aquele momento, nascia sem nenhum recurso tecnológico (já na época obrigatório pelo MEC), mas apenas com sala de aula, giz, apagador e um bando de professores e alunos crentes em mudar o mundo, para melhor. Diante do impasse, se não me engano, quase todos os professores da primeira turma tiveram que sair da PUC. Obra polêmica, principalmente, desses alunos inesquecíveis; além do que, atitude inédita, que se saiba, pelo menos na PUC. *Essa atitude, por sua vez, imprimiu a marca que o curso carrega até hoje: um curso “diferente” dos demais cursos da PUC, com professores e alunos rebeldes, participativos (inclusive, isolados do prédio velho), mas pouco engajados com os processos acadêmicos mais formais da Universidade. (TORRES, 1998, p.23, grifos nossos).*

Além de buscar evidenciar alguns aspectos distintivos do curso – como a presença de alunos e professores participativos e contestadores - o depoimento acima revela a existência de uma tensão entre atores provenientes de diferentes lugares de fala, que teria se configurado de forma aguda no momento inicial do ensino, mas que continuaria acompanhando, nos anos seguintes, a trajetória do curso da PUC, segundo o que afirma Souza:

²⁶³ Segundo Urbano Nojosa, coordenador do curso de Jornalismo (2010-2011), esta matriz da área de Linguagem e Semiótica encontra forte representação no Departamento de Arte da PUC, que esteve à frente da graduação em Comunicação/Jornalismo em seu momento fundador.

Existiam visões diferentes, bastante conflitantes, do pessoal profissional para o pessoal que vinha da Lingüística e da Semiótica. Isso era claro. Ao longo do tempo esses conflitos foram aparecendo nas disciplinas, na sala de aula, nos discursos e muitas vezes no conflito entre aluno e professor. O que de certa maneira aconteceu foi que, num determinado momento desse embate, a visão, vamos dizer, mais do jornalismo como ciências sociais aplicadas, a visão mais política do curso acabou predominando. (...) dentro do curso o que aconteceu foi que os alunos começaram a reclamar muito e os professores/jornalistas acabaram aderindo a essa crítica de que essas disciplinas estavam desviando o foco principal da formação jornalística. Elas desconstruíam o jornalismo e não colocavam nada no lugar. (...) Havia várias críticas. Uma crítica era: como esses professores vinham todos da mesma fornalha eles repetiam a mesma bibliografia e o mesmo conteúdo. (...) Ou seja, havia uma sobreposição de conhecimento das mesmas áreas, porque não tinha muita diversidade no pensamento. Em determinados momentos, ficava claro que a preferência por essas correntes significava a omissão de conteúdos mais interessantes ou que seriam obrigatórios para a formação do aluno. Por exemplo, as várias teorias da comunicação. (...) Aí se abandonou, por exemplo, escola de Frankfurt. Você não dar, por exemplo, escola de Frankfurt num curso de jornalismo é simplesmente querer enganar, é estelionato isso, estelionato puro. Então, essa situação foi ganhando um contorno de movimentos dos alunos contra determinadas disciplinas, determinados professores, de onde eles vinham, a origem deles. Os professores de jornalismo, que estavam no comando do departamento, da coordenação, passaram também a questionar isso. E aí, para fortalecer inclusive esse processo de mudança, o MEC, quando esteve no curso, em 1998/1999, deixa isso expresso no relatório: que havia excesso de conteúdo semiótico dentro do curso, que era preciso reequilibrar o conteúdo do curso e tal. Quer dizer, isso aí foi a maneira de... por isso que na reforma que nós fizemos (em 2006) praticamente deixamos acho que duas disciplinas do departamento de Arte, que é de onde vem essa base. O resto foi limpo. (Em entrevista à pesquisadora, 2011).

A fala acima - proferida por um professor com ampla trajetória profissional no jornalismo, atual editor-chefe da revista Caros Amigos, que ocupou em seis mandatos a posição de chefe do Departamento de Jornalismo da PUC - deixa entrever divergências que foram enfrentadas no interior do curso em torno da classificação dos saberes considerados legítimos para a formação do jornalista e o esforço encampado por alguns docentes do departamento no sentido de fazer “deslizar para o passado” aquilo que nosso informante classifica como “excesso de conteúdo semiótico” no currículo. Revela ainda um rearranjo de forças entre docentes e a composição gradativa de um grupo dotado de maior poder político, sobretudo da área profissional, para definir a hierarquia dos problemas e saberes

associados ao processo formativo do jornalista²⁶⁴. Voltaremos a este ponto adiante, quando pontuaremos aspectos da proposta atual gestada dentro do Departamento de Jornalismo em defesa da constituição de uma faculdade superior autônoma, desvinculado da atual Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) – proposta que traz como pano de fundo uma posição de alinhamento com correntes engajadas em torno da afirmação de identidade específica do jornalismo e da formação correspondente no campo acadêmico.

6. 1. O reconhecimento do curso e a reforma da década de 80

Em abril de 1983, no momento de reconhecimento do curso junto ao MEC, a PUC já havia constituído um departamento de jornalismo, responsável pela habilitação específica, e parte de seu corpo docente havia sido renovado, após a mobilização de alunos da primeira turma que levou à substituição de professores de diferentes áreas²⁶⁵. Nos objetivos formativos apresentados ao órgão do governo federal, a PUC pontuava como requisitos básicos para a formação superior do jornalista “sólida formação cultural, um hábil manejo da linguagem, um conhecimento dos métodos de investigação científica e uma familiaridade com a produção da informação nos diferentes meios de comunicação” (DOCUMENTA, abril de 1983). O corpo docente e as respectivas disciplinas apresentados ao MEC no processo de reconhecimento do curso apresentava a seguinte configuração:

²⁶⁴ Faro chama atenção para uma questão significativa relacionada à configuração destas relações de força no interior das agências de ensino. Ele observa que os cursos de comunicação, sobretudo nos anos 80 e 90, experimentaram processo de crescimento e se tornaram “uma coqueluche” no Brasil. No caso específico da habilitação em jornalismo, o fato de se tornar um curso superavitário, muito procurado como opção de carreira e atrair expressivo número de alunos, conferiu, na visão de nosso informante, força aos professores/profissionais. Ele faz referência a um contexto mais geral, mas situa o próprio curso da PUC dentro desta tendência (em entrevista à pesquisadora, 2011).

²⁶⁵ Segundo Souza, os alunos deste período participaram de assembleias contínuas e conseguiram a renovação de parte do quadro docente. Nosso informante, a exemplo da fala de Torres (ver acima), chama atenção para a ambientação política e o espírito de mobilização/reivindicação que atravessa o curso, invocando esta característica como um atributo que define o Jornalismo da PUC. “Isso aí é também uma marca do curso da PUC. Nesses 32 anos, o curso sempre conseguiu aglutinar um alunado muito combativo, muito exigente, muito forte. A gente vive tendo brigas, tendo brigas no bom sentido, porque o curso se mobiliza. (...) Tivemos períodos bastante agitados, revolucionários, e isso de certa maneira marcou um pouco a construção do curso principalmente na conquista de equipamentos, laboratórios. Quase tudo o que o curso foi conquistando, ele foi conquistando com muita luta”. Em entrevista à pesquisadora em fevereiro de 2011.

Relação de professores/disciplinas aprovada pelo MEC em 1983. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo PUC-SP

Disciplinas	Docente	Área de formação e/ou atuação profissional no jornalismo
1. Antropologia e Realidade Brasileira	Elizabeth Frohlich Mercedante	Graduada em Ciências Sociais (UFPR) e Mestre em Antropologia (UFRJ).
2. Comunicação e Expressão Verbal	Maria Aparecida Junqueira	Graduada em Língua e Literatura Portuguesas e Mestranda em Comunicação e Semiótica (PUC-SP).
3. Metodologia Científica	Maria Amália Pie Abib Andery	Graduada em Psicologia (PUC-SP) e Mestre em Psicologia (University of Manitoba, U.M., Canadá).
4. Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo	Américo de Paula e Silva	Graduado em Teologia (Seminário do Verbo Divino), Licenciado em Filosofia e Ciências Sociais (FASP), Mestrado em Ciências Sociais Sociologia e Política (PUC-SP).
5. Psicologia	Vera Lúcia Giffoni	Graduada em Psicologia (PUC-SP).
6. Teoria da Comunicação	Flávio Vespasiano Di Giorgi	Graduado em Letras Clássicas na USP. Defendeu tese de doutorado, com o título Estrutura do aspecto verbal em Português. Foi também professor do Departamento de Linguística da PUC.
7. Sistema de Comunicação no Brasil	Maria Stella Alves Lima dos Santos Pereira	Graduada e Licenciada em História (PUC-SP). Mestre em História Social (USP).
8. Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos	Carlos Gardin	Graduação em Licenciatura Plena Em Português, Inglês e Alemão (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto). Mestrado em Teoria Literária (PUC-SP). Em 1983, era doutorando em Comunicação e Semiótica (PUC-SP).
9. Língua Portuguesa	Helena Hatsue Nagamine Brandão	Graduação em Letras (Unesp). Mestrado em Linguística (USP). Em 1983, era doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP).
10. Técnicas de Jornalismo	Luiz Augusto Egypto de Cerqueira	Graduado em Jornalismo (Universidade Federal de Juiz de Fora) e Mestre em História (PUC-SP). Jornalista com trajetória profissional. Trabalhou para os jornais Versus, Jornal do Brasil, Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo. Foi colaborador em diversas publicações brasileiras.
11. Técnicas de Diagramação	Valdir Mengardo	Graduado pela ECA/USP. Mestrando em Ciências da Comunicação (USP). Foi Secretário Gráfico do Jornal Movimento (1976-1980); editor de arte da Editora Brasileira (1978-1982) e diagramador da Editora Palavra (1978-1982). Foi editor de texto da Revista dos Criadores de Cavalo Quarto de Milha (1981-1982).
12. Técnicas de Fotografia em Jornalismo	Vera Lucia Simonetti Racy	Graduação em Ciências Políticas e Sociais (FESPSP). Licenciatura em Ciências Políticas e Sociais (FFCLS, Santos). Mestranda em Ciências da Comunicação (USP). Fotógrafa atuante. Como free-lance para a Agência F4 de Fotografia (SP), fez trabalhos para veículos alternativos e acadêmicos. Fazia parte do Grupo Maria Bonita, que elaborava audiovisuais sobre temas de interesse ao movimento de mulheres.
13. Telecinejornalismo	Jean-Claude Georges René Bernadet	Doutorando em Cinema (USP). Crítico de cinema, roteirista e cineasta.
14. Radiojornalismo	João Batista Torres Rocha	Jornalista e radialista, com passagens pelo Estádio, Rádio e TV Bandeirantes, TV Manchete, Rádio Gazeta, Rádio Jornal do Brasil.
15. Estética e Comunicação de Massa e Antropologia Cultural	Carmen Cinira Macedo Pinto de Moraes	Mestrado em Antropologia Social (USP).
16. Legislação dos Meios de Comunicação	Euripedes Clóvis de Paula	Graduado em Direito (FMU).
17. Sociologia do Brasil Contemporâneo	Élide Rugai Bastos	Graduação em Filosofia (PUC-SP) e Mestrado em Ciência Política (USP). Em 1983, era doutorando em Ciências Sociais (PUC-SP).
18. Estética e Comunicação de Massa	Francisco Ivan da Silva	Graduação em Letras (UFRN). Mestrado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Em 1983, era doutorando em Comunicação e Semiótica (PUC-SP).

Relação de professores/disciplinas aprovada pelo MEC em 1983. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo PUC-SP.

Disciplinas	Docente	Área de formação e/ou atuação profissional no jornalismo
19. Cultura Brasileira	Josildeith Gomes Consorte	Graduação em Geografia e História; bacharelado (UFBA) e licenciatura (UFRJ), Doutorado em Ciências Humanas (PUC-SP).
20. Deontologia dos Meios de Comunicação	Benedito Eliseu Leite Cintra	Graduação em Filosofia (PUC-RJ) e Teologia (Instituto Teológico Pio XI). Em 1983, era Doutorando em Filosofia (Unicamp).
21. Análise dos Sistemas Audiovisuais	Júlio Plaza Gonzáles	Graduação (não informada). Mestrado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Em 1983, era doutorando pelo mesmo programa.
22. Teoria do Jornalismo	Laymert Garcia dos Santos	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo; Mestrado em Sociologie des Sociétés Industrielles (EHESP, França) e Doutorado em Sciences de l'Information (Université de Paris VII).
23. Diacronia das Técnicas Jornalísticas	Luiz Dagobert de Aguiara Roncari	Graduação em História (USP); Mestrado em História social (USP), Doutorado em Literatura Brasileira.
24. Técnica de Redação Jornalística	Perseu Abramo	Graduado (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Mestre em ciências humanas (Universidade Federal da Bahia). Jornalista com ampla trajetória profissional. Atuou nos jornais o Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo em diferentes funções. Colaborou com diversas outras publicações brasileiras. De 1981 a 1983 editou o Jornal dos Trabalhadores, órgão do Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, e também foi responsável pela segunda fase do Boletim Nacional e outras publicações avulsas do PT.
25. Psicologia Social	Silvia Tatiana Maurer Lane	Graduação em Filosofia (USP) e Doutorado em Psicologia (Faculdade de Ciências e Letras de São Bento).
26. Mercadologia em Jornalismo e Fundamentos da Administração	José Cláudio Correia	Graduação em Administração de empresas (PUC-SP).
27. Jornalismo Comparado	Stella Marris de Freitas Semra	Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Nacional de Direito (UFRJ). Graduação em Cinema pela Université Paris VIII, Doutorado em Ciências da Informação pela Université Paris II.
28. Jornal Laboratório	Caio Túlio Vieira Costa	Graduado em Jornalismo. Foi editor da Folha Ilustrada (1981-1982) e assumiu o cargo de Secretário de Redação da Folha de S. Paulo em 1982.

O parecer de reconhecimento do curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo da PUC, aprovado em 5/4/83 e publicado em Documento (1983, p. 63-67) traz a relação de disciplinas e os respectivos professores (reproduzido acima). As informações sobre a área de formação e/ou atuação dos docentes foi mapeada por meio de consultas aos currículos na plataforma Lattes. No caso de alguns professores com atuação no mercado jornalístico, que não possuem currículo cadastrado nesta plataforma, os dados foram levantados por meio de pesquisas em outras fontes diversas (sobretudo via Internet). Dois docentes foram contatados via email e telefone. Sem desconsiderar a possibilidade de riscos de imprecisões nas informações relacionadas, buscamos destacar alguns pontos significativos da formação acadêmica e/ou atuação profissional (no caso dos professores/jornalistas) destes atores no início da década de 80. Alguns professores, por exemplo, que são localizados no quadro acima na condição de mestrando ou doutorando, atualmente já concluíram seus estudos e reúnem outros títulos, mas para a construção do quadro foi considerada seu nível de titulação no período indicado. No caso dos professores jornalistas, este critério de delimitação - na medida do possível e levando em conta os dados obtidos pela pesquisadora - também foi utilizado: consideramos a posição em termos de formação e atuação no início da década de 80 ou mais precisamente até o ano de publicação do parecer, em 1983.

Olhando a grade do período, é possível observar relativa predominância das matérias associadas à parte profissionalizante ou de conhecimento específico do jornalismo, seguida pelas disciplinas de fundamentação geral humanística e da área de Comunicação²⁶⁶. O currículo atende ao elenco mínimo prescrito pelo Conselho Federal de Educação em 1978²⁶⁷ e acrescenta outras disciplinas à grade, entre as quais Teoria do Jornalismo, Mercadologia em Jornalismo e Fundamentos da Administração, Psicologia Social, Antropologia, Realidade Brasileira, Metodologia Científica e Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo²⁶⁸.

Em relação ao quadro docente, havia a presença de professores com trajetória profissional no mercado jornalístico - responsáveis por disciplinas de classificação técnica ou experimental - como Perseu Abramo (mestre em Ciências Humanas), na cadeira de Técnica de Redação Jornalística; Luiz Augusto Egypto (mestre em História), responsável pela disciplina Técnicas de Jornalismo; Valdir Mengardo (mestrando em Ciências da Comunicação), na cadeira de Técnicas de Diagramação; Vera Lucia Simonetti Racy (mestranda em Ciências da Comunicação), à frente de Técnicas de Fotografia em Jornalismo; João Batista Torres, docente de Radiojornalismo; e Caio Túlio Costa, à frente de Jornal Laboratório. Quatro destes seis docentes, como apontam os dados acima, já estavam constituindo, paralelamente à atuação profissional, trajetória acadêmica em programas de pós-graduação. Há que se ressaltar, entretanto, que - embora a PUC tenha reunido neste momento nomes do campo profissional do jornalismo (entre os quais, um jornalista notório - conhecido e reconhecido - como Perseu Abramo, que se inseriu de maneira significativa na memória do curso e cuja figura exemplar contribuiu para edificar a concepção de jornalismo contemplada neste modelo formativo²⁶⁹) - o perfil predominante

²⁶⁶ As disciplinas Deontologia dos Meios de Comunicação e Legislação dos Meios de Comunicação aparecem na classificação do currículo mínimo de 78 como constituindo o eixo de matérias de natureza profissional e também assim foram posicionadas neste texto, quando considerado o peso das disciplinas de cada área de formação no currículo da PUC.

²⁶⁷ Ver a tabela no capítulo 2. Há apenas uma disciplina que é reclassificada, quando comparado o elenco das obrigatórias prescritas pelo MEC. Jornalismo Comparado entra no lugar de Comunicação Comparada no currículo da PUC.

²⁶⁸ Em função da natureza própria da instituição, vinculada à Igreja Católica, todos os cursos de graduação ofertados na universidade tem em sua grade curricular uma disciplina obrigatória da área de Teologia.

²⁶⁹ Esta contribuição é significativamente projetada em texto publicado por Hamilton Octavio de Souza no jornal *Unidade* (do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo), em edição especial dedicada a Perseu Abramo em março de 1996, com o sugestivo título “O formador de jornalistas”: “O Departamento de Jornalismo da PUC deve muito ao professor Perseu Abramo. Não só pela sua participação efetiva na construção do curso ou pela sua enorme contribuição no enfrentamento dos vários momentos críticos da Faculdade de Comunicação e Filosofia. Mas, especialmente, *pelo seu papel na articulação do departamento e na inspiração política e ética do corpo docente*. Nos 15 anos em que convivi com ele na PUC, nunca se preocupou com o poder formal, com disputa pessoal de cargos ou com mesquinhas que cercam a vida acadêmica. Sua força estava no respeito que tínhamos por ele: todos, no Departamento e na

de docentes, como indica o quadro acima, é acadêmico: atores com titulação ou inserção em programas de pós-graduação na área de ciências humanas e sociais e de Comunicação (alguns provenientes do programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica da instituição).

A respeito das disciplinas associadas à parte profissionalizante, é interessante notar como, nesta organização do currículo da PUC, muitas carregavam em sua denominação a palavra “técnica”. Essa forma de classificação, que tenta evidenciar a natureza própria destas disciplinas (e que funciona como princípio de oposição em relação a conteúdos teóricos), perderá força nos currículos seguintes. Não por acaso, hoje, as disciplinas associadas ao eixo de formação profissional na PUC, como veremos a seguir, não são acompanhadas da expressão “técnica”, embora boa parte delas esteja associada à produção laboratorial. Acreditamos que esta mudança na forma de classificação destas disciplinas, embora aparentemente prosaica, guarda indícios de uma reorientação na maneira de se conceber os conhecimentos próprios do eixo profissionalizante, como evidenciaremos a seguir.

Em 1984, o curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da PUC passa por uma mudança curricular, em decorrência da Resolução 02/84 do Conselho Federal de Educação, que institui o quinto currículo mínimo, e da visita de uma comissão do MEC. Segundo o que aponta o Projeto de Reforma Curricular da habilitação em jornalismo da PUC (2006), consolida-se neste período da década de 80 o elenco das disciplinas laboratoriais e a reorientação dessas disciplinas para a dinâmica de produção laboratorial e experimental²⁷⁰. Essa alteração, de acordo com o documento, implicou na estruturação e modernização dos laboratórios e também na “articulação de corpo docente com experiência profissional acumulada no mercado de trabalho jornalístico e na adequação dos

Faculdade, sabíamos que ele era a pessoa mais importante e mais influente no Jornalismo, e sempre tivemos muito orgulho disso”. (UNIDADE, março de 1996, p. 7, grifo nosso).

Em São Paulo, Perseu Abramo passou também pelos quadros da Faculdade Cásper Líbero (1960-1962), como professor de técnica de jornal, e da FAAP, como coordenador do setor de Jornalismo da faculdade (1970-1971). Mas foi no curso da PUC-SP que constituiu de forma mais duradoura sua trajetória como docente ao longo de 15 anos (1981-1996).

²⁷⁰ Segundo Souza, antes desta reforma, a disciplina de Jornal Laboratório era dedicada apenas à produção de jornal impresso. Ela reunia todos os alunos do quarto ano, que se dividiam em vários projetos para a produção de jornal. Com a reforma de 84, além do impresso, surge a figura dos projetos experimentais na área de vídeo e rádio. Os alunos do quarto ano passaram a ser divididos segundo a área de interesse, em vez de toda a turma trabalhar com um único professor, no mesmo horário, em uma única disciplina – tal qual ocorria no formato anterior.

Os chamados projetos experimentais foram substituídos anos mais tarde no curso da PUC pelos TCCs, atualmente com cinco áreas de opção para o desenvolvimento de projetos. Além de impresso, rádio, TV e videojornalismo, o aluno também pode optar por jornalismo online e fotojornalismo.

professores às respectivas disciplinas específicas do curso”, de forma a “aprofundar e integrar os conhecimentos teóricos e práticos”. Há maior investimento no eixo da formação específica, em sintonia com a própria resolução 02/84 do MEC, cujo currículo desenvolve de maneira mais efetiva a parte profissionalizante dos cursos, num esforço de produção social do valor destas disciplinas e dos respectivos docentes a ela associadas (professores com experiência profissional comprovada). Em 1988, o curso realiza outra reforma, desta vez de menor envergadura, quando se redefinem as denominações e cargas horárias de algumas disciplinas (PROJETO..., 2006, p.1).

Estrutura da grade curricular em vigência antes da reforma de 2006 – Jornalismo PUC-SP

Semestre	Disciplinas	Créditos
1º	1. Comunicação Comparada I	03
	2. Comunicação e Expressão Verbal I	03
	3. Introdução à Filosofia I	03
	4. Introdução ao Jornalismo I	03
	5. Introdução ao Pensamento Teológico I	03
	6. Língua Estrangeira I	03
	7. Sistemas de Comunicação no Brasil I	03
2º	1. Comunicação Comparada II	03
	2. Comunicação e Expressão Verbal II	03
	3. Culturas Contemporâneas	03
	4. Introdução à Filosofia II	03
	5. Introdução ao Jornalismo II	03
	6. Introdução ao Pensamento Teológico II	03
	7. Língua Estrangeira II	03
	8. Sistemas de Comunicação no Brasil II	03
3º	1. Expressão Oral e Escrita	03
	2. Fotojornalismo I	04
	3. Planejamento Gráfico I	02
	4. Sociologia Geral e da Comunicação I	03
	5. Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa em Jornalismo I	03
	6. Teoria da Comunicação I	03
	7. Teoria Geral dos Sistemas I	03
	8. Teoria Política	03
4º	1. Crítica do Texto	02
	2. Fotojornalismo II	04
	3. Planejamento Gráfico II	02
	4. Realidade Sócio Econômica e Política Brasileira	03
	5. Sociologia Geral e da Comunicação II	03
	6. Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa em Jornalismo II	03
	7. Teoria da Comunicação II	03
	8. Teoria Geral dos Sistemas II	03

5º	1. Análise dos Sistemas Audio-visuais I	05
	2. Edição I	03
	3. Estética e Cultura de Massa I	03
	4. Radiojornalismo I	03
	5. Telecinejornalismo I	03
	6. Teoria do Jornalismo I	04
	7. Teoria do Texto em Jornalismo I	03
6º	1. Análise dos Sistemas Audiovisuais II	05
	2. Edição II	03
	3. Estética e Cultura de Massa II	03
	4. Radiojornalismo II	03
	5. Telecinejornalismo II	03
	6. Teoria do Jornalismo II	04
	7. Teoria do Texto em Jornalismo II	03
7º	1. Cultura e Cidadania I	03
	2. Gêneros, Estilos e a Escrita Jornalística	03
	3. Jornalismo Comparado I	03
	4. Legislação e Ética em Jornalismo I	02
	5. Projetos Experimentais I	09
	6. Optativa I	03
	7. Optativa II	03
8º	1. Cultura e Cidadania II	03
	2. Jornalismo Comparado II	03
	3. Legislação e Ética em Jornalismo II	02
	4. Preparação e Revisão de Originais, Provas e Vídeo-Textos	03
	5. Projetos Experimentais II	09
	6. Optativa III	03
	7. Optativa IV	03

Organizada de forma semestral, a grade acima atende ao elenco de obrigatórias prescrito pelo quinto currículo mínimo, acrescenta algumas eletivas do rol indicado pelo CFE, além de manter e/ou acrescentar outras disciplinas não previstas no documento do órgão federal, entre as quais Teoria do Jornalismo; Teoria do Texto em Jornalismo; Jornalismo Comparado; Crítica do Texto; Gêneros, Estilos e Escrita Jornalística; Cultura e Cidadania; Introdução ao Jornalismo; Análise dos Sistemas Audiovisuais e Introdução ao Pensamento Teológico²⁷¹. É interessante notar, nesse sentido, como este currículo, em vigor no curso até 2006, contempla disciplinas de natureza teórica, cuja classificação indica um olhar próprio sobre os fenômenos do jornalismo, como Teoria do Jornalismo, Jornalismo Comparado e Teoria do Texto em Jornalismo – as duas primeiras já presentes no currículo do curso reconhecido pelo MEC em 1983. Se a denominação “técnica”, como

²⁷¹ O currículo também estabelece um elenco de quatro disciplinas optativas, dentre as quais duas ofertadas pelo departamento de jornalismo, e insere a disciplina de projetos experimentais na grade.

ressaltamos anteriormente, perde representação na nomenclatura das disciplinas, é significativo notar, por outro lado, a entrada, neste currículo, de uma disciplina intitulada Teoria do Texto Jornalístico e a saída de Técnica de Redação Jornalística²⁷².

Considerando a grade de maneira geral, há predominância de disciplinas profissionalizantes e de fundamentação específica. A área de fundamentação geral e humanística alcança menor representatividade: parte das disciplinas deste núcleo (como teoria política, realidade sócio-econômica e política brasileira, culturas contemporâneas) não se desdobra em dois semestres, a exemplo da maioria das disciplinas específicas da área da comunicação e do jornalismo.

Em meados da década de 90, a PUC vivencia novo processo de debates sobre os rumos da formação em jornalismo. Problemas no conteúdo programático das disciplinas, ausência no currículo de novas áreas associadas aos avanços e alterações no mercado de trabalho, em função das novas tecnologias e de novas demandas sociais, são alguns dos problemas identificados (PROJETO..., 2006). Em 1997, o departamento e a coordenação de Jornalismo iniciam um diagnóstico do curso e - a partir da coleta de depoimentos de professores, inclusive de outros departamentos, e alunos - identificam os seguintes grupos de problemas:

- a) sobreposição e repetição de conteúdos em algumas disciplinas;
 - b) peso exagerado de uma visão de comunicação em prejuízo de outras correntes de pensamento relevantes para a formação;
 - c) necessidade de inclusão na grade curricular de novos campos da comunicação;
 - d) criação de maior integração disciplinar em processos laboratoriais;
 - e) criação de nova formatação para projetos experimentais e trabalhos de conclusão de curso.
- A própria comissão de especialistas do MEC, que visitou o curso em 1999, deixou registradas em seu relatório várias observações sobre distorções curriculares e pedagógicas. Alguns desses problemas foram atacados nos anos seguintes em reuniões com professores, confrontação e análises dos programas das disciplinas, solicitações de novos enfoques e novas bibliografias. Outras questões apontadas no diagnóstico foram enfrentadas na informalidade, não sendo contempladas de forma oficial no projeto acadêmico-pedagógico do curso de Jornalismo. (PROJETO, 2006, p.2).

²⁷² Podemos questionar o que representaria, em última instância, reivindicar a autoridade da teoria, no lugar da técnica, como forma de tocar em questões próprias do jornalismo? Não iremos recuperar neste momento esta problematização, embora as reflexões do capítulo 4 já tragam indícios de nossa linha argumentativa.

De 2000 a 2004, o curso dá continuidade a dezenas de reuniões e debates com a participação de alunos e professores. Um projeto de reforma curricular é encaminhado ao Conselho Departamental, em 2001, mas em razão de sua formatação o documento não é aprovado, o que desencadeou novos esforços, reflexões e o amadurecimento de propostas para o curso. O atual Projeto de Reforma Curricular, finalizado em 2006, sob a coordenação do professor José Salvador Faro, sintetiza, em certo sentido, esta ampla e prolongada trajetória de discussões, que ganhou força desde meados dos anos 90 e mobilizou alunos e professores (PROJETO..., 2006). Embora não tenha passado, até o fechamento deste texto, por todos os trâmites formais de aprovação em instâncias e conselhos internos da PUC²⁷³, o projeto entrou em vigor no início de 2007 e a primeira turma de alunos formada segundo sua concepção foi diplomada pela PUC em 2010.

6.2. O currículo atual

A atual grade curricular do curso de comunicação/jornalismo da PUC é constituída em torno de cinco eixos de conhecimentos e/ou atividades: linguagens (510 horas); formação humanística (680 horas); formação na área de processos comunicacionais (374 horas); formação profissional (1.105 horas) e atividades de orientação dos alunos (578 horas). A representação desses eixos na composição curricular ganha pesos assimétricos, assim como os departamentos ao qual estão vinculados. A grade está organizada de forma semestral, havendo pré-requisitos para o cumprimento das disciplinas definidas como I e II e para as disciplinas do eixo de formação profissional.

Seriação das disciplinas e vinculação aos respectivos departamentos. Grade curricular em 2010 - Habilitação Jornalismo

	DISCIPLINAS	Aulas/ Semana	Departamentos
1º	1. Ética do Jornalismo	02	Jornalismo
	2. Fundamentos de Teoria Política	03	Política
	3. Introdução ao Jornalismo I (laboratorial)	03	Jornalismo
	4. Introdução ao Pensamento Teológico I	03	Teologia
	5. Língua e Sociedade	03	Linguística
	6. Linguagem e Comunicação	02	Linguística
	7. Novas Tecnologias da Comunicação	02	Jornalismo
	8. Sistemas de Comunicação I	03	Jornalismo
	9. Teoria da Comunicação e Jornalismo I	02	Linguística/Jornalismo
	10. Tutoria I	02	Jornalismo

²⁷³ Segundo Faro, a reforma ainda não havia recebido, no início de 2011, o aval da área de finanças, por exemplo. O professor explica que, na PUC, uma proposta que parte de um departamento tem de passar pelas mãos de diversos pareceristas para ser finalmente aprovada. “É uma espécie de peneira. E se você não conseguir negociar politicamente e produzir um texto convincente, consistente, os pareceres vão derrubando o projeto”. Em entrevista concedida à pesquisadora, fevereiro de 2011.

2°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise do Discurso 2. Introdução ao Jornalismo II (laboratorial) 3. Introdução ao Pensamento Teológico II 4. Jornalismo Online (laboratorial) 5. Legislação da Imprensa e dos M.Comunicação no Brasil 6. Prática de Interpretação Lingüística 7. Processos Políticos Contemporâneos 8. Sistemas de Comunicação II 9. Teoria da Comunicação e Jornalismo II 10. Tutoria II 	<p>03 03 03 03 02 02 02 03 02 02</p>	<p>Lingüística Jornalismo Teologia Jornalismo Direito/Jornalismo Lingüística Política Jornalismo Lingüística/Jornalismo Jornalismo</p>
3°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arte e Cultura Contemporânea I 2. Cultura e Cidadania I 3. Filosofia I 4. Fotografia (laboratorial) 5. Fundamentos de Teoria Econômica 6. História Contemporânea Geral 7. Produção e Análise do Jornalismo Político (laboratorial) 8. Projetos Gráficos em Jornalismo I (laboratorial) 9. Tutoria III 10. Videojornalismo I (laboratorial) 	<p>03 02 02 03 03 02 03 02 02 03</p>	<p>Arte COMFIL Filosofia Jornalismo Economia História Jornalismo Jornalismo Jornalismo Jornalismo</p>
4°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arte e Cultura Contemporânea II 2. Cultura e Cidadania II 3. Economia Contemporânea 4. Filosofia II 5. Fotojornalismo (laboratorial) 6. História Contemporânea do Brasil 7. Produção e Análise do Jornalismo Econômico (laborat.) 8. Projetos Gráficos em Jornalismo II (laboratorial) 9. Videojornalismo II (laboratorial) 10. Tutoria IV 	<p>03 02 02 02 03 02 03 02 03 02</p>	<p>Arte COMFIL Economia Filosofia Jornalismo História Jornalismo Jornalismo Jornalismo Jornalismo</p>
5°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise de Sistemas Audiovisuais I (laboratorial) 2. Crítica da Imprensa 3. Jornalismo e Literatura 4. Língua Estrangeira I 5. Processo de Com. Alternativa e Jornalismo I (laborat.) 6. Radiojornalismo I (laboratorial) 7. Telejornalismo I (laboratorial) 8. Teoria do Jornalismo I 9. Tutoria V 	<p>03 02 03 03 02 03 03 02 02</p>	<p>Jornalismo Jornalismo Jornalismo Lingüística/Língua Estr. Jornalismo Jornalismo Jornalismo Jornalismo Jornalismo</p>
6°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise de Sistemas Audiovisuais II (laboratorial) 2. Elab. Proj. de Pesquisa em Comunicação e Jornalismo 3. Língua Estrangeira II 4. Processo de Com. Alternativa e Jornalismo II (laborat.) 5. Produção e Análise do Jornalismo Cultural (laborat.) 6. Radiojornalismo II (laboratorial) 7. Telejornalismo II (laboratorial) 8. Teoria do Jornalismo II 9. Tutoria VI 	<p>03 02 03 02 03 03 03 02 02</p>	<p>Jornalismo Jornalismo Lingüística/Língua Estr. Jornalismo Jornalismo Jornalismo Jornalismo Jornalismo Jornalismo</p>

7º	1. Antropologia da Cultura Contemporânea I	02	Antropologia
	2. Optativa do Departamento I	03	Jornalismo
	3. Optativa do Departamento II	03	Jornalismo
	4. Orientação Geral de Trabalho de Conclusão de Curso I	03	Jornalismo
	5. Representações Estéticas e Cultura de Massa I	03	Arte
	6. Sociedade e Conflitos Sociais no Mundo Contemp.	02	Sociologia
	7. Trabalho de Conclusão de Curso I (laboratorial)	07	Jornalismo
8º	1. Antropologia da Cultura Contemporânea II	02	Antropologia
	2. Imprensa e Relações Internacionais	02	Jornalismo
	3. Optativa Geral I	03	PUC
	4. Optativa Geral II	03	PUC
	5. Orient. Geral de Trabalho de Conclusão de Curso II	03	Jornalismo
	6. Representações Estéticas e Cultura de Massa II	03	Arte
	7. Trabalho de Conclusão de Curso II (laboratorial)	07	Jornalismo

Observamos a presença nesta grade de 24 disciplinas do eixo de formação profissional, 17 de formação humanística, 11 do eixo de linguagens, 11 de atividades de orientação dos alunos (elaboração de projeto de pesquisa, tutoria e TCC) e nove de processos comunicacionais. Há predominância de disciplinas de responsabilidade do Departamento de Jornalismo, seguida de disciplinas atribuídas a professores de diferentes departamentos da área de formação geral/humanística – Antropologia, Política, Sociologia, Filosofia, Teologia, História, Economia. O Departamento de Arte, que esteve à frente do curso em seu momento fundador, alcança representação modesta, com duas disciplinas (desdobradas em I e II). Já o Departamento de Lingüística conta com o domínio de seis disciplinas, além de outras duas compartilhadas com Jornalismo. Estas disciplinas que aparecem vinculadas a dois departamentos podem ser assumidas por professores das respectivas áreas, segundo os ajustes operados no processo de distribuição de aulas. No mesmo sentido, a cadeira de Cultura e Cidadania I e II é atribuída à antiga COMFIL, podendo ser preenchida por diferentes professores dos departamentos que integram a faculdade.

Grade Curricular em 2010 do Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo - PUC-SP

1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem
Fundamentos de Teoria Política	Processos Políticos Contemporâneos	Arte e Cultura Contemporâneas I	Arte e Cultura Contemporâneas II	Língua estrangeira I	Língua estrangeira II	Representações Estéticas e Cultura de Massa I	Representações Estéticas e Cultura de Massa II
Língua e Sociedade	Análise do Discurso	Fundamentos de Teoria Econômica	Economia Contemporânea	Comunicação Alternativa e Jornalismo I (laboratorial)	Comunicação Alternativa e Jornalismo II (laboratorial)	Sociedade e Conflitos Sociais no Mundo Contemporâneo	Imprensa e Relações Internacionais
Linguagem e Comunicação	Prática de Interpretação Lingüística	História Contemporânea Geral	História Contemporânea do Brasil	Crítica da Imprensa	Produção e Análise do Jornalismo Cultural (laboratorial)	Antropologia da Cultura Contemporânea I	Antropologia da Cultura Contemporânea II
Novas Tecnologias da Comunicação	Jornalismo On-line (laboratorial)	Filosofia I	Filosofia II	Jornalismo e Literatura	Elab de Proj de Pesquisa em Comunicação e Jornalismo	Optativa do Departamento I	Optativa Geral I
Teoria da Comunicação e Jornalismo I	Teoria da Comunicação e Jornalismo II	Fotografia (laboratorial)	Fot Jornalismo (laboratorial)	Teoria do Jornalismo	Teoria do Jornalismo II	Optativa do Departamento II	Optativa Geral II
Sistemas de Comunicação I	Sistemas de Comunicação II	Projetos Gráficos em Jornalismo I (laboratorial)	Projetos Gráficos em Jornalismo II (laboratorial)	Radiojornalismo I (laboratorial)	Radiojornalismo II (laboratorial)	TCC I (laboratorial)	TCC II (laboratorial)
Ética do Jornalismo	Legisl. da Imprensa e dos MC no Brasil	VídeoJornalismo I (laboratorial)	VídeoJornalismo II (laboratorial)	Telejornalismo I (laboratorial)	Telejornalismo II (laboratorial)	Orientação Geral de TCC I	Orientação Geral de TCC II
Introdução ao Jornalismo I (laboratorial)	Introdução ao Jornalismo II (laboratorial)	Produção e Análise do Jornalismo Político (laboratorial)	Produção e Análise do Jornalismo Econômico (laboratorial)	Análise de Sistemas Audiovisuais I (laboratorial)	Análise de Sistemas Audiovisuais II (laboratorial)		
IPT I	IPT II	Cultura e Cidadania I	Cultura e Cidadania II	Tutoria V	Tutoria VI		
Tutoria I	Tutoria II	Tutoria III	Tutoria IV				

EIXOS	
	Linguagens (510 horas)
	Formação Humanística (680 horas)
	Processos Comunicacionais (374 horas)
	Formação Profissional (1.105 horas)
	Orientação (578 horas)

Quando comparado ao currículo anterior, como observa Souza, a reforma amplia a representação do Departamento de Jornalismo. A cadeira de Legislação e Ética do Jornalismo, por exemplo, é desdobrada em duas disciplinas: Legislação da Imprensa e dos Meios de Comunicação do Brasil e Ética do Jornalismo, esta última sob responsabilidade não de um professor da área de Direito, como acontecia no formato anterior, mas sim do eixo de formação profissional. Essa mudança indica um investimento num olhar próprio sobre o campo profissional, que invoca tratamento específico das questões de natureza ética, além de deixar entrever a estratégia do próprio departamento específico para alcançar maior representação na grade²⁷⁴. São inseridas também no novo currículo as disciplinas Crítica da Imprensa e Processo de Comunicação Alternativa e Jornalismo, ambas sob responsabilidade do Departamento de Jornalismo. Teoria da Comunicação transforma-se em Teoria da Comunicação e Jornalismo. Antes sob a responsabilidade do departamento de Lingüística, no novo currículo esta disciplina aparece vinculada de forma compartilhada ao Jornalismo.

A nova grade também confere representação significativa a atividades de orientação docente - sob responsabilidade de professores do departamento específico - expressa, entre outros aspectos, pela criação da figura do professor tutor - espécie de liderança intelectual que articula e organiza atividades, debates e reflexões diversas de interesse do aluno, para além das atividades previstas formalmente no currículo. Esta articulação entre as atividades desenvolvidas pelo estudante e a orientação docente é uma das dimensões que caracteriza a proposta de reforma curricular, segundo o que enfatiza o documento. A disciplina tutoria²⁷⁵ aparece na grade do primeiro ao sexto semestre e permite encontro semanal dos estudantes de cada turma com um professor-tutor.

As disciplinas dos eixos profissional e de orientação são de responsabilidade de professores do Departamento de Jornalismo, assim como a maior parte das matérias do eixo de processos comunicacionais. Isso indica que o conhecimento específico da área de jornalismo e de comunicação tem à frente este núcleo de professores, cujo perfil é

²⁷⁴ “{Na reforma} a gente aumentou um pouco o domínio de algumas disciplinas no controle do Departamento de Jornalismo. Por exemplo, Legislação e Ética, que era dada por Direito, nós desmembramos. A Legislação é dada pelo Direito, a Ética é dada por nós. Por quê? Porque a ética do Direito não é ética jornalística, quem sabe da ética jornalística somos nós”. (SOUZA, em entrevista à pesquisadora, 2011).

²⁷⁵ A disciplina busca “resgatar o papel do professor como personalidade nuclear da reflexão e da experimentação a respeito das possibilidades da formação cultural específica e geral dos alunos e sobre as alternativas de sua intervenção prático-profissional na carreira que escolheu” (PROJETO..., 2006, p. 22). Introduzida na reforma de 2006, a atividade de tutoria, segundo Faro, supõe um processo de amadurecimento intelectual do aluno em relação aos seus temas de interesse, medianamente organizado pela universidade, que, em tese, desembocaria no desenvolvimento de seu projeto de pesquisa (TCC).

delineado no quadro abaixo. Embora em números absolutos, a quantidade de docentes provenientes de outros departamentos seja maior na composição do curso, é este núcleo departamental específico que está à frente da maior parte das disciplinas e é responsável pelo desenho das diretrizes formativas. Há que se ressaltar, entretanto, que esta responsabilidade não significa autonomia plena, já que, segundo o que diz Faro, o curso tem estado permanentemente “sob observação de outros departamentos” e o processo de definição da estrutura curricular na última reforma teve de se dar a partir de ampla negociação com os mesmos²⁷⁶. Voltaremos a este ponto adiante. Até aqui importa chamar atenção para o fato de que há um núcleo de professores de Jornalismo mais fortemente envolvido na produção da fisionomia específica que se quer imprimir à habilitação.

Esta fisionomia, para além de uma concepção de comunicador social em sentido amplo, está mais associada à especificidade do jornalismo enquanto objeto de estudo e prática profissional. Não por acaso, o núcleo profissional (cujas disciplinas carregam em sua nomenclatura a palavra jornalismo ou imprensa), se comparado ao de processos comunicacionais, alcança representação dominante na grade, não apenas quando consideramos o número de disciplinas associadas como também a carga horária dedicada a cada eixo. A especificidade do jornalismo enunciada aqui, entretanto, tenta conter com bastante ênfase a leitura ou associação do curso a um viés praticista e tecnicista de ensino²⁷⁷.

Diferentemente do projeto pedagógico da Faculdade Cásper Líbero cuja organização curricular, como vimos anteriormente, tende a marcar o lugar da teoria e da técnica, na PUC esta oposição é matizada no projeto de reforma curricular - ou seja, perde a força de sua eficácia estruturadora.

É possível afirmar que o projeto não tenta construir uma correlação entre a formação teórica e a parte mais generalista do curso²⁷⁸. O documento argumenta que o eixo

²⁷⁶ Nas palavras de Faro: “{O curso} não tem autonomia para poder, nunca teve, nem mesmo depois da reforma, para decidir qual é a sua estrutura, quais são as disciplinas prioritárias, qual é o peso que uma área de formação humanística vai ter no conjunto da estrutura curricular”. (Em entrevista à pesquisadora, 2011).

²⁷⁷ O documento afirma que as próprias discussões sobre a reforma curricular ocorridas nos últimos anos caminharam no sentido de perceber a necessidade de que a formação do aluno “não podia mais se caracterizar por seu feitiço genérico e dispersivo, mas por uma ênfase nas características particulares da atividade profissional, embora também aqui as discussões tenham apontado para a necessidade de que essas particularidades não fossem abordadas por um viés praticista e tecnicista, mas interdisciplinar e crítico, tal como aparece agora nesta proposta”. (PROJETO..., 2006, p. 33).

²⁷⁸ Importa ressaltar, a este respeito, a influência do texto das diretrizes curriculares produzido pela CEE-COM no projeto de reforma curricular da PUC. O projeto cita textualmente passagens do documento, entre as quais uma nos parece representativa: “Não há correlação entre a formação teórica e a parte geral do curso; nem entre a formação técnico-profissional e a parte habilitacional. Em primeiro lugar, porque estas diretrizes buscam superar a antiga dicotomia entre teoria e prática, introduzindo como diferenciados e essenciais os

da formação profissional “diz respeito às reflexões teóricas e experimentais do Jornalismo, inclusive aquelas relativas ao código ético e social da profissão”. Sintomaticamente, disciplinas de natureza laboratorial vinculadas à produção do jornalismo econômico, político e cultural carregam em sua nomenclatura a palavra “análise”. Novamente, aqui, encontramos um indício de orientação e valorização de uma perspectiva crítica/analítica²⁷⁹ dos processos de produção da imprensa, acionado pelo curso da PUC como traço distintivo do modelo de formação que se quer enunciar.

Embora este eixo seja composto predominantemente por disciplinas de natureza laboratorial, observa-se também a representação de um saber próprio do campo não vinculado formalmente a atividades laboratoriais, como Teoria do Jornalismo (I e II), Ética do Jornalismo, Crítica da Imprensa, Imprensa e Relações Internacionais, Jornalismo e Literatura. A própria formação do Núcleo de Estudos de Jornalismo Perseu Abramo, em 2004, pode ser compreendida como parte deste esforço do departamento no sentido de projetar a necessidade de construção de um arcabouço teórico/reflexivo que dê conta das particularidades da formação dos alunos em jornalismo e do investimento na identidade própria da pesquisa em torno da atividade (PROJETO..., 2006)²⁸⁰. Uma das intenções deste

conteúdos ético-políticos e analítico-informativos acerca da atualidade. Em segundo lugar porque tanto a parte comum quanto o momento habilitacional envolvem reflexões teóricas, conteúdos analítico-informativos e ético-políticos, e perspectivas práticas, relativas às tecnologias, técnicas e linguagens da Comunicação e de suas habilitações”. (PROJETO..., 2006, p. 16). Como observamos anteriormente, o coordenador da última reforma curricular da PUC, José Salvador Faro, foi também integrante da Comissão de Especialistas de Ensino em Comunicação Social, que elaborou o documento que fundamentou o Parecer CNE/CES 492/2001.

Aqui é importante observar que, embora o projeto de reforma deixe transparecer em trechos de sua linha argumentativa a influência das diretrizes de 2001, a posição atual do Departamento de Jornalismo, segundo nossos informantes, é favorável à constituição de um curso autônomo de Jornalismo, estando mais alinhada, naquilo que toca a reivindicação por especificidade, com o atual projeto de diretrizes que tramita no MEC e que, conforme discutimos no capítulo 4, traz rupturas importantes em relação ao texto de 2001. Isso evidencia, em certo sentido, como o texto institucional da reforma, embora seja uma fonte fundamental, apresenta limites para a compreensão do desenho que vem sendo sinalizado pelo departamento específico.

Além das diretrizes curriculares de 2001, recomendadas pelo MEC, e do amplo processo de discussão consubstanciado no interior do próprio curso da PUC, promovido pelo Departamento de Jornalismo, o projeto de reforma curricular de 2006 também aponta os parâmetros consignados no Projeto Institucional da PUC (PPI) como linha de influência na concepção do texto, bem como as reflexões a respeito do perfil comum dos egressos de todas as habilitações oferecidas pelo curso de Comunicação Social da Comfil (atual Faficla), realizada no âmbito do Núcleo de Comunicação entre os anos de 2004 e 2005, desativado após os debates, segundo nossos informantes. São três linhas de convergência que se integram nos projetos pedagógicos das diferentes habilitações.

²⁷⁹ Faro ressalta que todas as disciplinas ligadas ao eixo profissional e da comunicação na PUC tendem a abordar a mídia de uma perspectiva crítica/analítica. Segundo ele, esta característica {a crítica da mídia}, é o que marca a especificidade deste curso. Nesse sentido, a idéia é que a experimentação e a reflexão teórica caminhem de forma intimamente associadas, embora em alguns momentos, na visão de nosso informante, essa postura crítica possa resvalar na negação da própria mídia (quando considerada um instrumento de manipulação, de interesse das classes dominantes, por exemplo). Em entrevista à pesquisadora, 2011.

²⁸⁰ Em conversa com a pesquisadora em agosto de 2011, Arbex ponderou que, a rigor, o departamento tem hoje pouca produção teórica na área de Jornalismo (materializada em publicações acadêmicas). Ele afirmou que a “velha guarda” do departamento, constituída por um grupo de jornalistas de ampla trajetória

núcleo, liderado por José Arbex Júnior, é de articular os projetos de iniciação científica dos alunos com as linhas de pesquisa mantidas pelos professores integrantes. A esse respeito, é interessante notar como a própria classificação de linhas de pesquisa nos confere pistas sobre este olhar em torno do jornalismo reivindicado como um traço identitário do modelo da PUC: “Jornalismo hegemônico e contra-hegemônico”; “Compromissos éticos e sociais do Jornalismo – a prática profissional e a democratização da informação”; “Formação do jornalismo – o ensino e a construção do senso crítico”²⁸¹.

Se a oposição entre teoria e técnica, como ressaltado anteriormente, perde força como elemento estruturante no projeto de reforma curricular do curso da PUC, a diferenciação entre um tipo de conhecimento mais generalista e outro de corte especializado, por sua vez, é evidenciada - cada qual com seu valor complementar ao outro atribuído/reivindicado como fundamental na trajetória acadêmica do aluno. Os fundamentos das Ciências Sociais e das Humanidades são ressaltados como importante característica do processo formativo, capaz de conferir ao estudante competência discursiva e analítica na interpretação dos processos sociais. Não por acaso, depois do eixo profissional, este aparece como o segundo pilar mais representativo na grade curricular atual (se consideramos a carga horária e o número de disciplinas associadas). Ainda que de maneira distinta do projeto da Cásper, também no caso da PUC, a classificação de eixos de formação na estrutura curricular – em que pese a preocupação expressa com um tema caro nos debates atuais como a interdisciplinaridade - pode ser compreendida como uma maneira de defender a fronteira entre aquilo que pertence propriamente ao jornalismo (e aos professores deste departamento) e o que pode ser delegado a outras áreas de conhecimento (e a seus docentes associados).

A proposta permite visualizar algumas dimensões. Em primeiro lugar, ela localiza duas fortes características que o curso de Jornalismo da PUC-SP construiu ao longo de sua existência: a concepção estruturante que o aprendizado dos fundamentos das Ciências Sociais e das Humanidades têm na formação dos estudantes. Trata-se de uma escolha de natureza acadêmico-pedagógica associada ao perfil do profissional que se pretende formar: um jornalista capaz de compreender o mundo contemporâneo a partir do estudo de disciplinas que interpretam a

profissional, não está habituada à produção de pesquisa em moldes acadêmicos num sentido estrito. Arbex pontuou que a constituição de uma faculdade autônoma deve ajudar a mudar esta “cultura”. Por outro lado, o atual chefe do departamento sublinhou que isso não significaria se enquadrar em uma lógica produtivista e competitiva, tampouco se submeter acriticamente às exigências do MEC em torno de títulos. “A universidade não pode se submeter a essa lógica de mercado”, ressaltou.

²⁸¹ A quarta linha de pesquisa do núcleo é “Tecnologia e linguagem jornalística – os meios e as formas”.

realidade sócio-cultural e econômica do presente. Com esse universo de abrangência, a grade curricular procura oferecer ao aluno uma sólida base de estudos humanísticos, elemento fundamental para que ele disponha de **competência discursiva e analítica** na interpretação dos processos sociais que forma a matéria-prima de seu trabalho. Em segundo lugar, a estrutura curricular enfatiza uma percepção crítica dos processos midiáticos, percepção esta tanto vinculada à produção jornalística em torno dos fundamentos das Ciências Sociais e das Humanidades quanto voltada para os processos lingüísticos, tecnológicos e éticos com os quais ela se apresenta na extensão mediata e imediata de suas atividades. Nesse sentido, essa característica da proposta permite oferecer ao aluno os elementos fundamentais de sua **competência técnica e profissional**, isto é, habilitá-lo às rotinas de produção jornalística no âmbito de sua formação geral, evitando-se com isso que o estudante, uma vez formado não tenha condições de avaliar a natureza das atividades que executa. É nessas duas dimensões que se localiza a essência do projeto pedagógico do curso: **a reflexão teórica associada à experimentação crítica do fazer jornalístico** (permitida pelas atividades laboratoriais do curso). (PROJETO, 2006, p. 21, grifos do autor).

Chama atenção na grade disciplinas como Crítica da Imprensa e Processo de Comunicação Alternativa e Jornalismo, cuja representação formal no currículo reforça a atenção dada a um modelo formativo que, como vimos anteriormente, aciona como importante traço identitário a vinculação à prática de um jornalismo crítico e de contestação, associado a um viés político de atuação e intervenção social, atento aos processos de comunicação e produção jornalística contra-hegemônicos. O próprio projeto de reforma pedagógica marca este traço distintivo ao afirmar que a estrutura proposta “leva em conta um território praticamente ignorado pelos cursos de Jornalismo em geral: o da compreensão da cultura popular e de seus projetos de Comunicação”, permitindo que o estudante visualize um “campo de atuação contra-hegemônico”. Este campo de atuação alternativo e ampliado sobre o horizonte profissional, no entanto, não se confunde – quando considerada nossa leitura do documento e da própria estrutura curricular - com uma “mistura” em relação ao papel do jornalismo frente a outros discursos comunicacionais. Sintomaticamente, assim como no caso da Cásper Líbero, disciplinas vinculadas à assessoria de imprensa²⁸², comunicação empresarial, corporativa ou integrada

²⁸² Há que se ressaltar, porém, que dentro das categorias indicadas no Projeto de Reforma Curricular (produto jornalístico; monografia; extensão e assessoria), o TCC pode estar associado ao desenvolvimento de projetos na área de assessoria, como prestação de serviço jornalístico. Entretanto, na prática, os trabalhos de conclusão de curso acabam contemplando outras áreas e assumem, sobretudo, o formato de livros-reportagem ou documentários, segundo o que nos informou o coordenador de curso.

não encontram lugar formal neste currículo, o que deixa entrever uma visão sobre a atividade profissional com fronteiras demarcadas²⁸³. As contradições inscritas na posição do assessor de imprensa – quando confrontadas com uma visão mais ortodoxa sobre o papel do jornalista (valores jornalísticos de desinteresse X interesse, ou a introdução no terreno do “sagrado” de práticas e orientações mais explicitamente comerciais²⁸⁴) – pode-se inferir, levam a um déficit de representação desta atividade na grade destes cursos. Poderíamos pensar a partir de certos indícios (num sentido hipotético que escapa à nossa possibilidade de análise e de fundamentação nesta pesquisa) na posição relativamente “profana” ou de menor prestígio - embora bastante representativa em termos de oferta e inserção em postos de trabalho em São Paulo - que o assessor de imprensa ocupa no campo da produção jornalística.

Na PUC isso é visto... isso não é jornalismo. Assessor de imprensa não é jornalista, no conceito dos professores do departamento. (FARO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

É uma visão clássica. Assessoria não é jornalismo. Dentro da visão do curso, se você pensar criticamente na complexidade dos fatos, se você pensar no jornalismo como um serviço público a ser prestado para a sociedade, o objeto do jornalismo deve ser construído a partir das várias possibilidades de interpretação da realidade, das várias visões, das várias opiniões etc. O caso da assessoria... o assessor ele é um... ele expressa a visão do dono, do patrão, de quem contratou ele. Ele dá uma única visão. (SOUZA, em entrevista à pesquisadora, 2011).

Trata-se de afirmar, no curso, uma concepção de Jornalismo como serviço público que assuma sua própria condição de espaço

O curso de Jornalismo Institucional (que abarca entre outros aspectos a atividade de assessoria de imprensa e comunicação) também aparece como uma das opções de especialização em Comunicação Jornalística oferecidos pela Cogea (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) da PUC-SP. Isto indica que o Jornalismo da PUC não é alheio a este campo de atuação profissional, mas, sobretudo quando considerado o currículo obrigatório da graduação, sua posição é claramente dominada, ou melhor, não representativa, posto que sequer é contemplada na grade formal.

²⁸³ A este respeito, Arbex ponderou em conversa com a pesquisadora que existem certos princípios éticos que definem a profissão e que não guardam relação com a figura genérica de um comunicador social. No que toca especificamente à assessoria de imprensa, nosso informante também foi categórico: “assessoria não é jornalismo”.

²⁸⁴ Em sua análise sobre o campo artístico (1996b), Bourdieu observa que a oposição entre a arte e o dinheiro (o comercial) “é o princípio gerador da maior parte dos julgamentos que, em matéria de teatro, de cinema, de pintura, de literatura, pretendem estabelecer a fronteira entre o que é arte e o que não é arte, entre a arte ‘burguesa’ e a arte ‘industrial’”. Transpondo estas reflexões para o jornalismo, seria possível em última instância pensar que a oposição entre interesse e desinteresse, que atravessa fortemente certas representações sobre a prática jornalística (estar a serviço do interesse público em oposição a interesses privados e/ou particulares), funciona como um destes princípios geradores de fronteiras entre aquilo que é considerado o jornalismo legítimo e outras formas subalternas ou intermediárias de fazer jornalismo ou estar jornalista – princípio que pode explicar, em certo sentido, a posição ambígua e contraditória associada à figura do assessor de imprensa neste campo de produção.

democrático moderno e pautado pela ética, que tenha na natureza de sua origem universitária o desafio de oferecer à sociedade um profissional com formação densa e pertinente à sua responsabilidade. (...) {A proposta de reforma curricular} consolida a fisionomia específica que se pretende dar à formação do estudante de Jornalismo da PUC-SP: um profissional com consistente autonomia intelectual e com forte compreensão analítica do universo em que se insere sua atividade profissional. (PROJETO..., 2006, p. 13 e 18)

A gente forma um aluno que consegue também ser assessor de imprensa, mas normalmente ele trabalha com assessoria de imprensa como bico. A nossa formação é ainda dentro de uma articulação da grande imprensa, de formar um jornalista capaz de tecer a opinião pública na sociedade, essa é a matriz do curso. Não é que ele vá trabalhar na grande imprensa, não é isso. Mas a aura do debate da grande imprensa, das diretrizes políticas, das diretrizes econômicas... Isso se reflete nos TCCs, por exemplo. (...) Nós ainda temos essa referência de um jornalismo vinculado à opinião pública, ao debate de interesse público. É muito forte dentro do curso. (NOJOSA, em entrevista à pesquisadora, 2011).

Sobressai dos trechos acima um olhar sobre o papel do jornalista como mediador público de grandes temas e acontecimentos de interesse social, um ator dotado de poder de fala no terreno midiático, capaz de intervir no debate público como um tipo de intelectual, com postura ética, autonomia e independência em relação aos poderes e injunções externas (autonomia que não significa, no entanto, alheamento em relação às questões políticas, muito pelo contrário).

É interessante notar, segundo essa concepção, como a grade curricular, dentro de um corte mais especializado, confere atenção a determinadas áreas de atuação no jornalismo, simbolicamente valorizadas, como economia, política, relações internacionais e cultura²⁸⁵. Vê-se também por alguns indícios²⁸⁶ que o impresso, consagrado por sua

²⁸⁵ Um jornalismo aproximado do entretenimento ou de temas considerados menos “sérios” e respeitáveis para ocupar a arena do debate público parece ser aqui objeto de suspeita. Ainda que o projeto pedagógico não trate a questão nestes termos, esta é a leitura que depreendemos desta obra e da própria organização curricular, nos limites de nossa interpretação.

²⁸⁶ Segundo o coordenador de curso, Urbano Nojosa, dentro das cinco modalidades optativas de TCC (jornalismo impresso; radiojornalismo; TV e videojornalismo; fotojornalismo; jornalismo online), o impresso chega a ter 40% de procura por parte dos alunos. “É forte, é uma tradição ainda muito forte”, ressalta. O professor Hamilton Octávio de Souza destaca que esta modalidade é dominante na grade curricular do curso, presente desde o primeiro ano de ensino. “Teve assim um modismo pela TV e tal, mas o pessoal refluiu, mudou, voltou para o impresso. Porque na verdade quando o cara domina o impresso ele domina os outros. Na verdade o impresso é dominar a linguagem jornalística. É isso, ele domina a linguagem jornalística” (em entrevista à pesquisadora, 2011).

Há que se ressaltar também que o principal órgão laboratorial do curso - independente da produção experimental desenvolvida em disciplinas desta natureza, ou seja, não vinculado diretamente à estrutura curricular - é um jornal impresso, o *Contraponto*. Criado em 2001 e produzido sob a orientação acadêmica de

tradição no campo, conserva seu prestígio no projeto da PUC - em que pese a representação na grade de disciplinas associadas ao vídeo, rádio e fotojornalismo e o esforço de contemplar novas áreas relacionadas com os avanços e as alterações no mercado de trabalho, em função das novas tecnologias, como jornalismo online. O próprio fato de o impresso não aparecer classificado ou ter um lugar demarcado e “controlado” na estrutura curricular, a exemplo de outras áreas de atuação no jornalismo (rádio/TV/online/fotografia), pode ser compreendido como um indício de sua posição dominante - “referência invisível” através do qual se subordinam/organizam outras áreas.

Segundo o projeto de reforma, a proposta do curso afasta a idéia de um “curso operacional”, instrumentalizado ou condicionado pelas demandas e necessidades empresariais e de mercado. Ou seja, o discurso institucional evita sinais claros de aproximação com o mercado, marca distância crítica em relação à expressão industrial/hegemônica do jornalismo e à orientação para um viés praticista e tecnicista de ensino. A concepção de um “jornalismo crítico, combativo e transformador”, invocada pelo curso da PUC, parece marcar tanto mais distância do pólo comercial quanto mais a diferenciação que se quer evidenciar corresponde menos diretamente às formas de se fazer jornalismo da grande mídia (ou quanto mais crítica se mostra em relação a elas). Por outro lado - apesar deste esforço de produção da diferença, fundamental para a constituição identitária do jornalismo da PUC - o projeto afirma a capacidade de o curso dialogar com o mercado, de trazer para a composição de seu grupo professores que também são jornalistas atuantes²⁸⁷, além de formar quadros com boa inserção no campo profissional e na grande

professores, ele reúne alunos de todas as séries com participação voluntária. Neste caso, porém, à ênfase conferida a um órgão laboratorial impresso pode também estar associada a ausência de infra-estrutura para o desenvolvimento de projetos em outras áreas do jornalismo, cujos laboratórios exigem maior investimento em recursos tecnológicos, como tele e radiojornalismo, por exemplo.

Além do jornal *Contraponto*, o curso também colocou em funcionamento a partir do primeiro semestre de 2011 um novo órgão laboratorial de suporte midiático digital: a *Agência de Jornalismo On-line*. Sua orientação editorial foi estruturada a partir de três linhas, segundo Nojosa: temas de cunho educacional, direitos humanos e movimentos sociais. “Na pauta permanente da agência estarão os temas de combate à discriminação religiosa, étnico-cultural, sexual e ideológica. Investiremos em pautas de defesa do meio ambiente, melhoria da qualidade de vida, uso racional de recursos naturais e conscientização política do cidadão brasileiro, temas que não estão recebendo a devida atenção da grande mídia” (PROJETO..., 2006, p. 32).

²⁸⁷ Diz o projeto: “Esse quadro {de inovações tecnológicas e transformações no mundo do trabalho} pede, mais do que nunca, o constante diálogo entre a Universidade e o chamado mercado, já que o risco de defasagem entre esses dois mundos cresce devido à própria velocidade das mudanças. A presença no corpo docente do curso de professores que também são profissionais da imprensa, a realização constante de eventos e debates com convidados externos, o envolvimento de professores e alunos em pesquisas, o convênio com empresas e a prestação de serviços à comunidade, são fatores fundamentais para manter a dinâmica do ensino (PROJETO..., 2006, p.11)”. Apesar da referência ao “convênio com empresas”, a PUC não mantinha, até o fechamento desta pesquisa, este tipo de parceria para a oferta de cursos em sua grade, nem tinha a intenção de fazê-lo, segundo a Coordenação de Jornalismo.

mídia. Neste último caso, tudo se passa como se, apesar do espírito crítico e de contestação apregoado pelo curso, sobretudo em relação à chamada mídia hegemônica, a qualidade do alunado e do modelo de formação oferecido pela PUC fosse capaz de preparar um significativo número de jornalistas com potencial para ingressar neste lugar de visibilidade e poder representado pela grande mídia.

De toda forma, a nosso ver, se comparada à concepção do curso da Cásper Líbero, a relação do Jornalismo da PUC com o mercado - por todos os indícios até aqui apontados - poderia ser definida como sendo de maior antagonismo do que convergência.

Trata-se, portanto, de imperativos: operar a reforma da estrutura curricular do curso de Jornalismo negando que seu arcabouço fundamental possa se confundir com a lógica que tem inspirado a instalação de cursos da mesma natureza no amplo processo de privatização mercantil da universidade brasileira; negando que o centro gerador de sua demanda se confunda exclusivamente com a lógica do mercado; negando que a eficácia profissional do jornalista se esgota nas rotinas de produção de sentidos a-crítica e dissociada de seu papel socialmente comprometido; afirmando, em contrapartida, o discernimento e a autonomia intelectual do estudante; afirmando o caráter epistêmico de sua subjetividade e a conduta independente que deve embasar sua atuação no mundo do trabalho e no universo mais amplo da sociedade em que vive. (PROJETO, 2006, p. 8).

6.3. O corpo docente

Existe uma disputa de natureza intelectual, cultural, mas também uma disputa de natureza profissional. Se o curso de jornalismo enxuga a grade curricular da disciplina de Línguas, ele reduz a carga horária dos professores da área de Línguas e das áreas de Letras, da área de Filosofia. Então, isso é uma situação que acaba provocando certa acomodação dos vários interesses presentes na Faculdade de Filosofia e Comunicação {atual Faficla} dentro da estrutura curricular do curso e, portanto, o curso não conseguia adquirir uma fisionomia própria, uma identidade cristalina, na medida em que ele era um espaço de disputas entre essas várias áreas do conhecimento. Eu não digo que são disputas apenas do ponto de vista profissional, salarial, são também disputas intelectuais. Que orientação nós vamos dar para a formação do jornalista? Você tem lá, então, uma guerra. Embora essa guerra seja gentil, elegante, educada, cavalheiresca e tal, ela se reflete na distribuição de carga horária, na hora de alterações curriculares. (FARO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

O homem que assim fala - professor que coordenou a última proposta de reforma curricular do curso de comunicação/jornalismo da PUC, José Salvador Faro - sublinha as disputas de natureza intelectual, mas também corporativa e política, que atravessaram as discussões sobre a construção da última grade curricular e o respectivo peso das disciplinas e áreas de formação associadas. Estas disputas deixam entrever, por conseguinte, o trabalho de negociação levado a cabo pela comissão encarregada pela reforma para acomodar os interesses de diversos departamentos na construção da grade e podem ser compreendidas como sendo constitutivas do pano de fundo que envolve o projeto de criação de uma faculdade autônoma de jornalismo na PUC, como veremos a seguir.

De fato, quando olhamos a composição do corpo docente do Jornalismo da PUC, nos deparamos com a complexidade do desenho de um curso que é, em certo sentido, “fatiado” por vários departamentos, embora, como ressaltado anteriormente, exista um núcleo de professores, que compõem o Departamento de Jornalismo, responsável mais fortemente pela orientação do modelo formativo. Este núcleo detém a maior fatia das disciplinas (todas do eixo profissionalizante e parte do eixo comunicacional), embora esteja em menor número, quando considerada a quantidade total de professores posicionados na grade em 2010. Ele constitui um quadro relativamente estável, ao contrário dos docentes vinculados a outros departamentos, que podem ser substituídos de um semestre/ano para outro, em função da distribuição de aulas e cargas horárias e dos arranjos operados por seus departamentos de origem (que atendem a outros cursos dentro da universidade). Ou seja, a “aderência” deste segundo grupo de professores ao curso é, em certo sentido, fraca. A esse respeito, Souza aponta alguns problemas enfrentados pela coordenação de Jornalismo na composição da grade, como a rotatividade de professores deste núcleo (que chamaremos por falta de melhor denominação de núcleo não/específico), bem como a ausência de vinculação e/ou investimento em pesquisas mais diretamente associadas às áreas de comunicação e jornalismo - em função da presença de docentes que trabalham temas próximos de seu interesse, não necessariamente articuladas com a dimensão formativa específica. No mesmo sentido, Faro chama atenção para a existência de professores de outros departamentos que “não tem relação com o curso” - situação que coloca obstáculos, em última instância, para a própria construção de um diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento, na visão de nosso informante. “Às vezes é um professor que tem antipatia pela área de comunicação, como aconteceu muitas vezes”, ressalta.

Segundo o que afirma Hamilton Octávio de Souza:

Isso tem sido inclusive objeto de discussão permanente dentro da universidade porque muitas vezes os departamentos indicam para os cursos professores que não estão qualificados, preparados para determinada área de conhecimento. Ou não é a área de pesquisa dele, ou ele não tem nenhum tipo de dedicação à área, ou não tem interesse. Para você ter uma idéia: nós sempre tivemos no curso {a disciplina de} Legislação e desde o começo é dada para o Direito. E o Direito da PUC nunca se dedicou ao estudo da comunicação. (...) O que acontece na prática é que o professor não se adapta ao curso e aí você pede para substituir ou os alunos acabam derrubando o professor. Ou quando o professor é legal você conversa com ele e ele passa a se dedicar um pouco mais à área específica. Porque não adianta vir um professor do Direito dar legislação geral e não na área que nos interessa. Isso acontecia nas várias áreas. Aconteceu nas várias áreas e ainda acontece hoje (...) Muitos professores preferem concentrar as suas aulas dentro das suas áreas principais. Então, vamos dizer, o professor que vai dar aula no nosso curso vindo do Direito, para ele interessa pegar o penal, o civil, dentro da área dele, porque é onde ele cresce profissionalmente e que combina com a vida profissional dele fora da universidade etc. (...) Então, você tem muitos professores que foram dar aula no curso de jornalismo meio contrariados. Era o último que tinha direito a escolher aula no departamento, aí os caras falavam “vai dar aula no jornalismo”. (...) Se você for contar os episódios de briga com os departamentos por causa de professores que não se adaptaram ao curso é muito grande. (Em entrevista à pesquisadora, 2011).

O quadro que apresentamos a seguir, com dados referentes à relação professores/disciplinas no ano de 2010 da habilitação em Jornalismo, fornecida pela Coordenação de curso, nos permite traçar um perfil aproximado destes docentes do núcleo não específico – se considerarmos as ressalvas associadas ao contexto de variações e reajustes em sua composição. Nossa opção metodológica consistiu em delimitar os docentes que aparecem posicionados na grade curricular do curso em 2010 considerando que essa opção exclui outros professores que assumiram disciplinas no Jornalismo em anos anteriores ou em 2011.

*Docentes vinculados a outros departamentos. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da PUC-SP. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010**

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	**Grau de Titulação	***Área de Formação	**** Departamento
1. Amaílton Magno Azevedo	- História Contemporânea Geral - História Contemporânea do Brasil	Doutor	Doutorado (2006), Mestrado (2000) e Graduação (licenciatura e bacharelado) em História (todos pela PUC-SP)	HISTÓRIA
2. Berenice Wanderley Pompílio	- Língua Estrangeira (Francês) - Teoria da Comunicação e Jornalismo	Mestre	Mestrado (2001) em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas e Graduação em Letras (ambos pela PUC-SP)	FRANCÊS
3. Carlos Eduardo Figueiredo Cabral	- Economia Contemporânea	Mestre	Mestrado em Economia (2009) e Graduação em Ciências Econômicas (ambos pela PUC-SP)	ECONOMIA
4. Claudio Picollo	- Cultura e Cidadania	Doutor	Pós-Doutorado (2008) na área de Educação (PUC-SP). Doutorado (2005) em Educação e Mestrado (1981) em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, ambos pela PUC-SP. Graduação em Letras Germânicas (bacharelado) e graduação em Letras: Português Inglês e Latim (licenciatura), pela PUC-SP	INGLÊS
5. Edmilson Felipe da Silva	- Antropologia da Cultura Contemporânea	Doutor	Doutorado (2001), Mestrado (1996) e Graduação em Ciências Sociais (todos pela PUC-SP)	ANTROPOLOGIA
6. Edson Donizete Toneti	- Introdução ao Pensamento Teológico	Mestre	Doutorado em andamento (em 2010) em Teologia pela PUC-Rio. Mestrado (2007) em Filosofia (PUC-SP). Mestrado (2003) em Teologia (Centro Universitário Assunção). Graduação em Direito (Universidade São Marcos), Teologia (Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção) e Filosofia (Centro Universitário Assunção)	TEOLOGIA PRÁTICA
7. Egon de Oliveira Rangel	- Análise do Discurso - Língua e Sociedade	Mestre	Mestrado (1994) e Graduação em Lingüística (ambos pela Unicamp)	LINGÜÍSTICA
8. Eliane Gonçalves	- Língua Estrangeira (Espanhol)	Doutora	Doutorado (2007) e Mestrado (2000) em Filologia e Língua Portuguesa (ambos pela USP). Graduação (bacharelado) em Língua Portuguesa e Espanhola e licenciatura em Letras/habilitação Espanhol (ambos pela USP)	LINGÜÍSTICA

* A relação docentes/disciplinas foi fornecida pela Coordenação de Jornalismo. Os dados referentes à titulação e à área de formação foram mapeados a partir de consulta ao currículo Lattes dos respectivos professores.

** Consideramos como grau máximo de titulação, para fins de análise, o título de Doutor, segundo critério adotado pelo próprio MEC, para avaliar a qualificação docente. Porém, indicamos no quadro acima os professores que também possuem o título de livre-docente.

*** Apenas no caso dos professores que não possuem título de mestre ou doutor foram elencadas informações referentes à área de formação em pós-graduação lato sensu (especialização).

**** As informações sobre o departamento de origem foram mapeadas no site da PUC-SP.

Docentes vinculados a outros departamentos. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da PUC-SP. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010*

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	**Grau de Titulação	***Área de Formação	**** Departamento
9. Flámmia Manzano Moreira Lodovici	- Linguagem e Comunicação - Prática de Interpretação Linguística - Análise do Discurso - Elaboração de Projetos de Pesquisa em Comunicação e Jornalismo	Doutora	Doutorado (2007) em Linguística pela Unicamp. Mestrado (1990) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Graduação em Letras (Unisantos)	LINGÜÍSTICA
10. Fernando Ribeiro Leite Neto	- Economia Contemporânea	Doutor	Doutorado (2006) em Ciências Sociais, Mestrado (2002) em Economia e Graduação em Ciências Econômicas, todos pela PUC-SP	ECONOMIA
11. Gloria Cortes Abdalla	Língua Estrangeira (Espanhol)	Mestre	Doutorado em andamento (em 2010) e Mestrado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ambos pela PUC-SP. Graduação em Letras (Faculdades Integradas Teresa D'Avila)	LINGÜÍSTICA
12. João Batista Teixeira da Silva	- Cultura e Cidadania - Língua Estrangeira (Inglês)	Mestre	Mestrado (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Graduação em Letras-Inglês (PUC-SP)	INGLÊS
13. Jonnefer Francisco Barbosa	- Filosofia	Mestre	Doutorado em andamento (em 2010) - Filosofia (PUC-SP). Mestrado (2007) em Direito (UFSC) e Graduação em Direito (UEPG)	FILOSOFIA
* 14. Jorge Claudio Noel Ribeiro Junior	- Introdução ao Pensamento Teológico	Doutor/ Livre-docente	Professor titular, é livre-docente (2009) na área de Ciências da Religião (PUC-SP). Tem Pós-Doutorado em três instituições (Columbia University, Unicamp e École des Hautes Etudes en Sciences Sociales). Doutorado (1991) em Ciências Sociais e Mestrado (1981) em Educação (História, Política, Sociedade), ambos pela PUC-SP. Graduação em Jornalismo (USP) e Filosofia (Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira). Graduando em Teologia em 2010 (Instituto Teológico de São Paulo).	CIÊNCIAS DA RELIGIAO
15. Leila Barbara	- Língua e Sociedade	Doutora	Professora titular, tem pós-doutorado (1993) em Linguística Aplicada (Universidade de Liverpool). Pós-Doutorado (1974) em Linguística Aplicada (University of Reading). Doutorado (1971) em Letras/Inglês e Graduação em Letras Anglo Germânicas, ambos pela PUC-SP.	LINGÜÍSTICA
16. Luis Carlos Petry	- Filosofia	Doutor	Doutorado (2003) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação em Psicologia (Unisinos)	CIÊNCIA DA COMPUTACAO

* Ribeiro é também jornalista com trajetória no mercado profissional. Trabalhou nas redações da Folha de S. Paulo (redator de S. Paulo (redator de Comportamento/Geral), na Agência Dinheiro Vivo e Estado. É fundador e publisher da editora Olho d'Água

*Docentes vinculados a outros departamentos: Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da PUC-SP. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010**

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	**Grau de Titulação	***Área de Formação	**** Departamento
17. Luiz Carlos Rondini	- Sociedade e Conflitos Sociais no Mundo Contemporâneo	Doutor	Doutorado (2005), Mestrado (1996) e Graduação em Ciências Sociais, todos pela PUC-SP	SOCIOLOGIA
18. Maria Cibele Gonzalez Pellizzari Alonso	Língua Estrangeira (Espanhol)	Mestre	Doutorado em andamento (no ano de 2010) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Mestrado (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Mestrado (2001) em Metodologia En La Enseñanza Del Español Como Lengua (Universidad Antonio de Nebrija). Graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (Universidade Iguazu). Licenciatura em Línguas Portuguesa e Inglesa e bacharelado em Tradução e Interpretação (ambos pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas Ibero Americana). Licenciatura (complementação) em Língua Espanhola (PUC-SP)	LINGÜÍSTICA
19. Maria Fachin Soares	- Língua Estrangeira (Inglês)	Doutora	Doutorado (2006) e Mestrado (1982) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ambos pela PUC-SP. Graduação em Letras: Língua e Literatura Portuguesas e Inglesas (UFRGS)	INGLÊS
20. Maria Inês dos Santos Duarte	- Arte e Cultura Contemporânea	Mestre	Mestrado (1977) em Teoria Literária (PUC-SP). Graduação em Letras – Francês/Português (pela antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae)	ARTE
21. Mara Lucia Faury	- Língua Estrangeira (Francês)	Doutora	Professora titular, tem Pós-Doutorado (1995) na área de Literatura Comparada (École des Hautes Études en Sciences Sociales). Doutorado (1980) em Estudos Portugueses e Brasileiros: Literaturas (Université de Paris III - Sorbonne-Nouvelle). Mestrado (1975) em Literatura Francesa (Université de Paris IV - Paris-Sorbonne). Graduação em Letras – Português/Francês (PUC-Campinas).	FRANCES
22. Maria Luiza Guedes	- Introdução ao Pensamento Teológico	Doutora	Doutorado (1998) e Mestrado (1988) em Educação (PUC-SP). Graduação em Língua e Literatura Francesa (PUC-SP)	CIÊNCIAS DA RELIGIAO
23. Mariana Ribeiro Jansen Ferreira	- Fundamentos de Teoria Econômica	Mestre	Mestrado (2007) em Economia (PUC-SP). Graduação em Ciências Econômicas (Unicamp)	ECONOMIA
24. Pedro Pedrossian Neto	- Fundamentos de Teoria Econômica	Graduado	Mestrado em andamento (no ano de 2010) em Economia (PUC-SP) e Graduação em Ciências Econômicas (PUC-SP)	ECONOMIA

*Docentes vinculados a outros departamentos: Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo da PUC-SP. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010**

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	**Grau de Titulação	***Área de Formação	**** Departamento
25. Rafael de Paula Aguiar Araujo	- Fundamentos de Teoria Política - Processos Políticos Contemporâneos	Doutor	Doutorado (2009), Mestrado (2003) e Graduação em Ciências Sociais (PUC-SP)	POLÍTICA
26. Rejane Caetano Augusto Cantoni	- Representações Estéticas e Cultura de Massa	Doutora	Pós-Doutorado (2009) na área de Artes e Ciência da Computação (USP). Doutorado (2001) e Mestrado (1989) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Mestrado (1996) em Études Supérieures des Systèmes d'Information (University of Genève). Graduação em Jornalismo (PUC-SP)	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
27. Rita de Cássia Alves Oliveira	- Antropologia da Cultura Contemporânea	Doutora	Pós-Doutorado em andamento (em 2010) pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), Argentina. Doutorado (2001). Mestrado (1995) e Graduação em Ciências Sociais, todos pela PUC-SP	ANTROPOLOGIA
28. Rodrigo Barbosa Ribeiro	- Antropologia da Cultura Contemporânea	Doutor	Pós-Doutorado (2009) na área de Antropologia (Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne). Doutorado (2008) e Mestrado (2001) em Ciências Sociais (PUC-SP). Graduação em Ciências Sociais (Unesp)	ANTROPOLOGIA
29. Rodrigo Priolli Oliveira Filho	- Legislação da Imprensa e dos Meios de Comunicação no Brasil	Mestre	Doutorado em andamento em Direito (PUC-SP). Mestrado (2002) e graduação em Direito (ambos pela PUC-SP)	TEORIA GERAL DO DIREITO
30. Rosemary Segurado	- Fundamentos de Teoria Política	Doutora	Pós-Doutorado (2006) na área de Ciência Política (Universidad Rei Juan Carlos de Madrid). Doutorado (2002), Mestrado (1996) e Graduação em Ciências Sociais (PUC-SP)	POLÍTICA
31. Sergio Bicudo Veras	- Cultura e Cidadania	Doutor	Doutorado (2007) e Mestrado (2002) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação em Arquitetura e Urbanismo (Mackenzie)	LINGUISTICA
32. Thais Curi Beaini	- Filosofia	Doutora	Professora titular, tem pós-doutorado (1991) pelo Musée de l'Homme. Doutorado (1985) em Filosofia (USP) e mestrado (1980) em Filosofia (PUC-SP). Graduação em Filosofia (Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira)	FILOSOFIA
33. Victoria Claire Weischtordt	- Língua Estrangeira (Inglês)	Mestre	Mestrado (1980) em Teoria e Prática da Tradução Literária (University of Essex). Graduação em Comunicação/Jornalismo (ECA/USP) e em Língua e Literatura Inglesa (PUC-SP)	INGLES

Observamos a presença de 33 professores não vinculados ao departamento de Jornalismo e provenientes de diferentes áreas de conhecimento, mais fortemente associados aos eixos de formação humanística e de linguagem. Dos 33 professores, 16 estão localizados em departamentos da própria Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (Faficla): 7 de Lingüística, 4 de Inglês, 2 de Francês, 2 de Filosofia, 1 de Arte. Fora do universo desta faculdade, encontramos docentes provenientes dos departamentos de Economia (4); Antropologia (3); Política (2); Ciências da Religião (2); Ciências da Computação (2); além de Sociologia (1), História (1), Direito (1) e Teologia (1). Há predominância de professores responsáveis pelas disciplinas de língua estrangeira: além das áreas de Francês (2) e Inglês (4), outros três docentes posicionados no departamento de Lingüística aparecem à frente da disciplina Espanhol. Apesar da presença significativa do departamento de Lingüística nesta listagem, uma análise mais atenta nos mostra que esta inserção não indica maior representação desta área de conhecimento na grade quando comparada ao eixo de fundamentação humanística, segundo o que aponta a própria distribuição de disciplinas e respectivas cargas/horárias no currículo. Saindo do eixo de linguagens para o de fundamentação humanística, observamos a predominância de docentes da área de ciências sociais (3 antropologia, 2 política e 1 sociologia), seguido por economia (4). No conjunto, noventa e sete por cento deste núcleo de docentes possui titulação (mestrado e/ou doutorado). São 20 doutores (60,6%), 12 mestres (36,4%) e 1 graduado (3%). A maioria construiu trajetória acadêmica em programas de pós-graduação da própria PUC-SP. Há predominância de titulados na área de Lingüística, seguido de Ciências Sociais – dado que revela certa coerência quando observamos que este grupo de docentes, não vinculados ao Departamento de Jornalismo, está predominantemente à frente das disciplinas do eixo de fundamentação humanística e de linguagem. Apenas três professores deste quadro são titulados na área de Comunicação (pelo programa de Comunicação e Semiótica da PUC).

Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo. PUC/SP. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010

Professor	Disciplinas	*Grau de Titulação	Área de Formação	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
1. Aldo Patrício Flores Quiroga	- Telejornalismo - Videojornalismo - Tutoria - Jornalismo Político	Especialista	Especialização em Jornalismo Social (2002) pela PUC-SP. Graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo (PUC-SP)	É repórter e apresentador do Jornal da Cultura (TV Cultura). Desde 1995, trabalha nesta emissora, onde exerceu diferentes funções no jornalismo (rádio-escuta, reportagem, edição), com destaque para o desenvolvimento do trabalho de videoreportagem de 1996 a 2003.	Integral
2. Célia Regina Menezes Mello	- Fotojornalismo - Fotografia - Perspectiva da Fotografia Contemporânea Brasileira (optativa)	Mestre	Doutorado em andamento em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP). Mestrado em Ciências da Comunicação (2001), pela ECA-USP e Graduação em Biologia Marinha (Faculdade de Biologia e Psicologia Maria Thereza- Niterói)	Fez trabalhos como fotógrafo free-lance para os jornais Notícias Populares e Folha de São Paulo (década de 90), para revistas especializadas e também para empresas de assessoria de imprensa. É curadora, realizadora e editora da feira de fotografia Captura Luz e do Site: www.fotografiacontemporanea.com.br .	Integral
3. Cristiano Franco Burnmaster	- Fotojornalismo - Jornalismo Ambiental (optativa) - Orientação TCC	Mestre	Doutorado em andamento em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Mestrado em Ciências da Comunicação/ECA-USP (2006). Graduação em Ciências Econômicas (FAAP-SP)	É fotógrafo editorial e publicitário para diferentes veículos, empresas e agências de propaganda. Produz fotos jornalísticas, como free-lance, para veículos como Terra, Horizonte Geográfico, Náutica, Mergulho.	Integral
4. Elias José Novellino	- Radiojornalismo	Graduado	Graduação em Comunicação Social/Habilitação Jornalismo (Faculdades Integradas Alcantara Machado)	Atualmente, é chefe de reportagem de Esportes na rede Record. Trabalha como jornalista desde 1977. Atuou na Rádio Jovem Pan de 1977 a 1979. A partir de 1980, passou a integrar o quadro de jornalistas da Rádio Bandeirantes. Lá exerceu a chefia de reportagem de 1984 a 1992. Coordenou coberturas jornalísticas de eventos representativos, como a campanha pelas Diretas Já e eleição de Tancredo Neves. Em 1992, foi contratado pela TV Record para atuar na Chefia de Reportagem da Geral (que cobre assuntos relacionados à cidade, política, sindicalismo, polícia, entre outros) e permaneceu neste cargo até 1996, quando assumiu a chefia de Reportagem na área de Esporte, da mesma emissora. Em 1998 voltou para a chefia de reportagem da TV Bandeirantes e em 2000 foi contratado para trabalhar novamente na TV Record (onde exerceu, antes de chegar ao cargo atual, a chefia de reportagem da Geral e a Chefia de Pauta do Departamento de Esportes).	Parcial

* Apenas no caso dos professores que não possuem título de mestre ou doutor foram elencadas informações referentes à área de formação em pós-graduação lato sensu (especialização). Consideramos o grau de titulação no ano de 2010.

Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo. PUC/SP. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Área de Formação	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
5. Fabio Cypriano	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos Sistemas Audiovisuais - Ética do Jornalismo - Processo de Comunicação Alternativa e Jornalismo - Produção e Análise do Jornalismo Cultural 	Doutor	Doutorado (2002) e Mestrado (1995) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação em Comunicação/Jornalismo (PUC-SP)	É crítico de arte da Folha de S. Paulo desde 2000, colaborador das revistas Frieze (Inglaterra) e Flash Art (Itália). Foi assessor de comunicação na Câmara Municipal de S. Paulo (1989-1995).	Integral
6. Hamilton Octavio de Souza (chefe do Departamento de Jornalismo de 1991 a 1995 – dois mandatos – e de 2001 a 2009 – quatro mandatos)	<ul style="list-style-type: none"> - Produção e Análise do Jornalismo Político - Produção e Análise do Jornalismo Econômico - Orientação de ICC em Jornalismo Impresso 	Especialista	Especialização em Jornalismo Comparado (Universidade de Navarra, Espanha). Graduação em Comunicação/Jornalismo (FAAP-SP)	Atua no mercado jornalístico desde 1972, quando foi registrado como repórter do jornal O Estado de S. Paulo. Trabalhou no Estadão e Folha de S. Paulo por mais de 12 anos; na revista Nova Escola (Editora Abril) por três anos; em vários jornais sindicais populares, de bairros e alternativos. Foi editor da revista Sem Terra (do MST) por mais de cinco anos e Diretor de Comunicação da Unifob por quatro anos. Atualmente, é editor-chefe da revista Caros Amigos, mantém uma coluna semanal no jornal Brasil de Fato e no jornal Correio do Brasil. É analista político da Rádio Comunitária Cantareira e colaborador do jornal mensal Cantareira. Também escreve artigos para jornais e sites do interior de São Paulo.	Integral
7. José Arbex Junior (chefe do Departamento de Jornalismo de 2009-2011. Coordenador do programa de especialização em Jornalismo da PUC-SP)	<ul style="list-style-type: none"> - Imprensa e Relações Internacionais - A construção do “eu” na cultura ocidental (optativa) - Século XX – Terrorismo, guerra, cultura (optativa) 	Doutor	Doutorado em História Social/USP (2000) e Graduação em Comunicação/Jornalismo (ECA/USP)	É membro do Corpo Editorial de Caros Amigos e ex-diretor do jornal Brasil de Fato (SP). Foi correspondente da Folha de S. Paulo em Nova York (1987) e Moscou (1988-1990). Atua como jornalista desde 1977, quando escreveu em “jornais clandestinos, sindicais e de outros tipos contra a ditadura”. Vencedor do prêmio Jabuti na categoria reportagem de 1997, com o livro “O Século do Crime”, em co-autoria, Ed. Boitempo.	Integral
8. Jose Salvador Faro	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de Comunicação - Teoria do Jornalismo 	Doutor	Doutorado em Ciências da Comunicação – ECA/USP (1996); mestrado em Comunicação Social/Unesp (1992) e graduação em História (USP)	Foi repórter de agência de notícias Ansa (Agenzia Nazionale Stampa Associata) durante 10 anos	Parcial

Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo. PUC/SP. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Área de Formação	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
9. Julio Wanner	- Videojornalismo - Trabalho de Conclusão de Curso	Mestre	Mestrado em Comunicação e Semiótica (2010), pela PUC-SP. Graduação em Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP)	É diretor geral da TV-PUC desde 2006. Foi Videorrepórter da TV Cultura (1993). Produziu mais de 100 títulos de vídeos de caráter social, educativo e ambiental, de 1984 a 2005. Foi sócio-fundador da Alter Cyber Mídia S/C LTDA, empresa de comunicação especializada na produção de vídeos (1995-2006); e sócio-fundador da VTV Vídeo, produtora independente de vídeos (1983-1992). É sócio da Academia Internacional de Cinema.	Integral
10. Laís Guaraldo	- Processos de comunicação alternativa e jornalismo - Comunicação visual para jornalismo - Direção de arte editorial	Doutora	Doutorado (2007) e Mestrado (2000) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação em Língua e Literatura Portuguesa (PUC-SP)	Colabora eventualmente para jornais, revistas e programas de TV, como consultora de conteúdos relacionados às artes plásticas. Teve atuação na produtora Vídeo Metrópole (pautas e entrevistas); e na Produtora Documenta Brasil (consultoria de conteúdo e assistência de direção para série de TV "Mundo da Arte" - TV SENAC). Foi Secretária de redação de jornal empresarial (Notícias Cardápio). Participou da produção de material didático para o encarte "Lição de casa" (Estado de São Paulo e "Para Saber Mais" (Ed. Abril). Fez pesquisa iconográfica para CD Room - Almanaque Abril. Produziu matérias sobre artistas plásticos (Ed. Símbolo) e para o portal Itodas.	Integral
11. Luiz Carlos de Oliveira Ramos (coordenador de curso 1991-1992)	- Crítica da Imprensa - Radiojornalismo - Produção e Análise do Jornalismo Político - Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	Graduado	Graduação em Direito (Faculdade de Direito do Sul de Minas)	Iniciou a carreira no jornalismo em 1964. Trabalhou no jornal O Estado de S. Paulo por 37 anos (1969 a 2006), em diferentes funções (foi editor de Esportes, Cidades e Geral, Interior e Primeira Página; foi repórter especial; escreveu textos para diferentes editoriais do jornal). Foi membro do Conselho Editorial do jornal Unidade, do Sindicato dos Jornalistas do Estado de S Paulo. Trabalhou, entre outros veículos, no Jornal da Tarde, jornal Última Hora e Mundo Esportivo, na revista O Cruzeiro, nas rádios CBN, Record, Trianon, 9 de Julho, Eldorado e Capital. Teve passagem pela TV Gazeta (1993-1995) e TV CBI (1998-2004). Desde 2000, é professor no Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado do Grupo Estado. Atualmente, é também diretor de Jornalismo da Rádio Capital AM, de São Paulo.	Integral

Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo. PUC/SP. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Área de Formação	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
12. Marcos Luiz Crippa (coordenador de curso 2008-2009)	- Vídeojornalismo - Telejornalismo - Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	Mestre	Mestrado em Ciências da Comunicação (2007), pela ECA/USP. Graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo (PUC-Campinas)	Foi diretor Nacional de jornalismo do SBT (2010/2011), Diretor de programa jornalístico da TV Brasil (2010), Chefe de Redação do SBT-SP (2005/2006), Chefe de Redação da Record/SP (2004/2005). Também trabalhou na Folha de S. Paulo, Rádio Excelsior (CBN) e Rádio Capital. Atua no mercado jornalístico há 34 anos.	Integral
13. Milton Pellegrini	- Tutoria - Processo de Comunicação Alternativa e Jornalismo Online - Jornalismo Online	Doutor	Pós-Doutorado em andamento na área de Comunicação/Universidade do Minho/Portugal (2011). Doutorado (2005) e Mestrado (1990) em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo (Universidade Braz Cubas)	Foi editor new media da Agência Estado, um dos responsáveis pelo desenvolvimento e edição do site www.estadao.com.br , de 2000 até 2005.	Parcial
14. Pollyana Ferrari Teixeira	- Novas Tecnologias da Comunicação - Cultura e Cidadania - Crítica da Imprensa - Jornalismo Online - Processo de Comunicação Alternativa e Jornalismo Online - Tutoria	Doutora	Doutorado (2007) e Mestrado (2001) em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo (PUC-SP)	Jornalista, com 23 anos de atuação no mercado editorial de informática. Dedicou os últimos 14 anos à Internet, acumulando os cargos de diretora de conteúdo da MANDJIC, diretora de portal do iG e diretora da Editora Globo Online (exerceu a função de editora do website da Revista Época).	Integral
15. Rachel Pereira Balsalobre	- Tutoria - Teoria do Jornalismo - Orientação Geral de TCC - Introdução ao Jornalismo - Elaboração de Projetos de Pesquisa em Comunicação e Jornalismo - Trabalho de Conclusão de Curso	Mestre	Mestrado em Psicologia Social (1991) pela USP.		Integral

Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo. PUC/SP. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Área de Formação	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
16. Renato Levi Pahim	- Videojornalismo - Orientação de TCCs	Doutor	Doutorado (2002) e Mestrado (1996) em Ciências da Comunicação - ECA/USP. Graduação em Rádio e TV (FAAP)	É produtor e diretor de documentários. Foi videoreporter na TV Gazeta (TV Mix), de 1988 a 1989, e produtor na TV Cultura, de 1992 a 1993. Tem experiência como fotógrafo e cinegrafista. Fez trabalhos como fotógrafo free-lance para a Folha de S. Paulo, Revista AZ, e prefeitura de São Paulo. Como cinegrafista, entre outras experiências, fez trabalhos como free-lance para os programas Imprensa na TV (rede Record), e Por Acaso (TV Bandeirantes). Atualmente, coordena a Rede PUC.	Integral
17. Salomon Cytynowicz	- Fotografia - Fotojornalismo - Tutoria	Graduado	Graduação (1978) em Comunicação com ênfase em Audiovisual pela Universidade de Brasília (UNB)	É fotógrafo profissional desde 1971. Trabalhou no Jornal de Brasília (1972-1973) e na sucursal de Brasília da revista Veja (1978-1983). Foi fotógrafo free-lance das revistas Visão, Veja e Istoé, no período de 1973--1978. No início da década de 80, trabalhou no hospital Sarah Kubitschek como realizador de vídeos institucionais, educativos e documentários. De 1984 a 1985, foi editor de fotografia do Correio Braziliense. Foi sócio fundador da Agência F4, cooperativa independente de fotógrafos (1985 a 1991). Desde o início da década de 90, realiza diversos trabalhos na área de fotografia como prestador de serviços. Desenvolve, atualmente, trabalho técnico de digitalização do acervo do Museu Paulista. Nos últimos cinco anos, tem feito curadoria, coordenação de exposições e publicações na área. Algumas de suas obras integram o acervo da Coleção Pirelli / MASP de Fotografia. Ao longo de sua carreira, ganhou prêmios como o 1º lugar da Revista Realidade (1971) e o Prêmio Abril de Fotografia Jornalística (1979).	Integral

Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo. PUC/SP. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Posicionamento da grade curricular obrigatória em 2010

Professor	Disciplinas	Grau de Titulação	Área de Formação	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
18. Sérgio Pinto de Almeida	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao Jornalismo - Duas práticas jornalísticas: o perfil e a entrevista (optativa) 	Graduado	Graduado em Comunicação/Jornalismo (Faculdades Integradas Alcantara Machado)	No jornalismo há 35 anos, trabalhou na Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Jornal da Tarde, Status, Rede Bandeirantes, Veja e outras revistas da Editora Abril. Atuou em produtoras independentes de rádio e televisão, jornais e revistas alternativos (como Canja e Retratos do Brasil), assessorias de imprensa e campanhas políticas. Foi colaborador de Caros Amigos e apresentador do programa Jornal dos Trabalhadores, na Rádio 9 de Julho. É editor de livros na Editora Papagaio e jornalista na rádio Estação ESPN.	Parcial
19. Silvio Roberto Mieli	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de Sistemas Audiovisuais - Teoria do Jornalismo 	Doutor	Doutorado em Comunicação e Semiótica (1998), pela PUC-SP e Mestrado em Multimídios (1992), pela Unicamp	Foi repórter e redator da editoria de Política do jornal Folha de S. Paulo; repórter da editoria Geral da Revista Veja; assistente de Produção do Departamento de Rádio da Rádio e Televisão Cultura (RTC); repórter da Revista AU.	Parcial
20. Urbano Nobre Nojosa (coordenador de curso 2010-2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoria - Ética do jornalismo - Teoria do jornalismo - Jornalismo internacional 	Mestre	Doutorado em andamento em Filosofia (Unicamp). Mestrado em Ciências da Comunicação (2002) pela ECA-USP. Graduação em Filosofia (Universidade Estadual do Ceará)	É editor da Nojosa Edições desde 2004. De 1998 a 2001, foi editor das publicações revista Livro Aberto e revista Editor.	Integral
21. Valdir Mengardo (chefe de departamento entre 1986-1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos Gráficos em Jornalismo - Orientação Geral de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso 	Mestre	Mestrado (1989) em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Graduação (1979) em Comunicação Social/ Jornalismo (ECA/USP)	É editor do Jornal PUCViva desde 1992. Foi secretário gráfico do Jornal Movimento (1976-1980) e diagramador da Editora Palavra (1978-1982). Na década de 70, foi também editor de arte do jornal O Trabalho, secretário gráfico do jornal Leia Livros e revisor do jornal semanal Aqui São Paulo. Foi editor do Jornal Porandubas na década de 80 e editor de arte da revista PUCviva (1995-2003).	Integral
22. Wladyr Nader (coordenador de curso por quatro anos, entre o fim dos anos 90 e o início de 2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao Jornalismo - Jornalismo e Literatura - Processo de Comunicação Alternativa e Jornalismo - Tutoria 	Graduado	Graduação em Direito (USP)	Entre os anos de 1968 a 1975, foi repórter e redator da Folha de S. Paulo e editor da extinta Folha da Tarde, da mesma empresa. Atualmente, atua como jornalista free-lance e é o editor responsável pela escritablog.com.br - blog exclusivamente voltado para a divulgação de produção literária e assuntos ligados à literatura.	Parcial

Em relação ao quadro dos professores originários do Departamento de Jornalismo (ver acima), nossa opção metodológica também merece ressalvas. A exemplo do procedimento anterior, consideramos para fins de análise os professores vinculados ao departamento que aparecem com disciplinas na grade curricular de Jornalismo em 2010²⁸⁸. Alguns docentes vinculados a este núcleo departamental não ministram necessariamente disciplinas no Jornalismo, estando mais fortemente inseridos em outros cursos ofertados na Faculdade²⁸⁹. Isso se explica, segundo o que diz Souza, em função da seguinte configuração: assim como outros departamentos da universidade mantém aulas no curso de Comunicação/Jornalismo, o Departamento de Jornalismo também é responsável por determinadas disciplinas em Publicidade e Propaganda e Comunicação e Mídias. Nesse sentido, alguns professores foram originalmente contratados para atender de forma mais específica a esta demanda “externa”, o que não os impede de assumirem disciplinas no Jornalismo.

Considerando a grade de 2010, observamos a presença de 22 professores com disciplinas no curso²⁹⁰, sendo 8 doutores (36,4%), 7 mestres (31,8%), 2 especialistas (9,1%) e 5 graduados (22,7%). São professores titulados fundamentalmente na USP e PUC-SP, sobretudo nos programas de Comunicação das respectivas instituições. Encontramos 8 docentes que reúnem algum título (mestrado, doutorado e/ou ambos) no programa de Ciências da Comunicação da ECA/USP e 6 no programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. É interessante notar, a esse respeito, a presença de titulados no programa da PUC, embora não haja integração entre a graduação em Comunicação/Habilitação Jornalismo e a pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação e

²⁸⁸ Nesse sentido, não posicionamos em nosso quadro os respectivos professores vinculados ao Departamento de Jornalismo: Eliane Robert Moraes, licenciada no ano de 2010; Douglas Canjani, professor que, embora alocado no Departamento de Jornalismo, não ministrava aulas neste curso, mas no de Comunicação e Mídias; e Francisco das Chagas Camelo, sem disciplinas no Jornalismo em 2010 - segundo a relação docentes/disciplinas fornecida pela coordenação de curso.

²⁸⁹ A faculdade mantém hoje, em nível de graduação, além do Bacharelado em Comunicação Social (habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), outros sete cursos: 1) Comunicação e Mídias; 2) Comunicação das Artes do Corpo; 3) Letras; 4) Arte: História, Crítica e Curadoria; 5) Filosofia; 6) Secretariado Executivo Trilíngue (Português/Inglês/Espanhol); 7) Superior de Tecnologia de Conservação e Restauro. In: <http://www.pucsp.br/universidade/faculdades>

²⁹⁰ As informações do quadro de professores foram organizadas com base nas respostas dos docentes ao questionário enviado pela pesquisadora, consulta ao currículo *Lattes*, informações fornecidas pela Coordenação de Jornalismo e consulta a fontes na Internet (sites institucionais ou páginas mantidas pelos próprios autores). Apesar dos cuidados observados, não podemos descartar riscos de imprecisão ou ausências significativas nas informações mapeadas, sobretudo no que diz respeito aos docentes que não deram retorno ao questionário. Em relação ao campo “pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo”, há o caso de uma docente que não respondeu ao questionário e sobre a qual não localizamos informações por meio de nossas fontes de consulta que permitissem posicioná-la do ponto de vista da produção jornalística.

Semiótica, quando consideramos o posicionamento dos atores na atividade docente²⁹¹: nenhum dos professores do Departamento de Jornalismo integra o corpo docente credenciado do programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica²⁹². Já em relação ao programa *lato sensu* de especialização em Comunicação Jornalística da PUC²⁹³, há significativa presença dos professores do Departamento de Jornalismo.

²⁹¹ Embora seja preciso ressaltar que identificamos dois docentes posicionados na grade curricular da habilitação em Jornalismo da PUC em 2010 com inserção em outros programas de pós-graduação *stricto sensu*: José Salvador Faro é docente permanente do programa de pós-graduação em Comunicação da Umesp e Milton Pelegrini é professor titular do programa de Comunicação (Mestrado) da Unip. Não consideramos para fins de análise a inserção ou trajetória destes docentes em outras instituições de ensino.

²⁹² Faro observa que, durante a última reforma curricular de Jornalismo, concretamente não se levou em conta a necessidade de integrar a graduação com a pós-graduação em Comunicação e Semiótica. Um argumento convergente levantado por Faro e também pelo coordenador de curso, Urbano Nojosa, para justificar essa ausência de integração entre os dois níveis de ensino, está associado a questões de natureza epistemológica/intelectual, que conformam posicionamentos diferentes sobre a importância desta área de conhecimento para o Jornalismo. “Por que a Semiótica no Jornalismo? Por que nós temos que entender a primeira página do jornal do ponto de vista de sua semiologia? (...) O curso de pós-graduação da PUC se chama Comunicação e Semiótica. O título dele já provocava arrepios nesse grupo {profissional, que integra o Departamento de Jornalismo}”, sublinhou Faro durante a entrevista.

Nas palavras de Nojosa: “Recentemente eles {da Comunicação e Semiótica} discutiram que acham um absurdo pensar uma reforma de um curso que não parta da pós-graduação. Então, eu poderia dizer que absurdo seria pensar uma reforma que não parta da sociedade, de um dilema real. Eu acho que são elementos valorativos”. Nojosa argumenta que essa falta de aproximação entre a habilitação em Jornalismo e a pós-graduação *stricto sensu* está associada a horizontes de compreensão distintos sobre o que é ou deveria ser um curso de Comunicação/Jornalismo. “Enquanto, por exemplo, a gente tem desde professores que não tem *Lattes*, e acha que é importante que eles estejam no curso, dentro dessa matriz mais acadêmica eles acham que não. Então são horizontes de compreensão do que é um curso muito distintos. Inevitavelmente, tem esse tensionamento. Apesar de terem alguns professores {da pós-graduação}, o próprio Aidar {José Luiz Aidar Prado}, alguns outros, que fazem pesquisas que envolvem a questão do jornalismo. A gente tem uma relação próxima, não temos problemas com isso. Mas o apelo que a gente está sinalizando é outro”. Em entrevista à pesquisadora, 2010.

No item que diz respeito à contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou pesquisa na graduação, a última ficha de avaliação da Capes, de 2010 (referente ao triênio 2007-2009), sobre o programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, apontou fraco desempenho do corpo docente. Nos documentos de 2001 e 2007, este item foi assumido pela comissão como não sendo aplicável, em função de o programa não ter relações diretas com a Graduação. No documento de 2001, a Capes recomendava interação sistematizada com a Graduação em Comunicação de modo a viabilizar a aplicação deste item. Na última avaliação de 2010, a agência pontuava: “Em 2007, 3 (17%) docentes permanentes ministraram aula na graduação e nenhum orientou trabalhos de monografia de final de curso; em 2008 foram 4 docentes e em 2009. Nenhum apresentou sobrecarga de atividades na graduação. Em 2007, nenhum dos docentes permanentes orientou bolsistas de iniciação científica no período, em 2008 2 docentes e em 2009 nenhum. Durante todo o triênio praticamente não houve integração do corpo docente permanente do programa com as atividades da graduação”. (FICHA..., 2010, p.3).

²⁹³ O programa *lato sensu*, coordenado pelo professor e chefe de Departamento do Jornalismo José Arbex Júnior, mantém os seguintes cursos: 1) Jornalismo Político, 2) Jornalismo Social, 3) Jornalismo Econômico, 4) Jornalismo Cultural, 5) Jornalismo Internacional, 6) Jornalismo Multimídia, 7) Jornalismo Institucional, 8) Formação Didática em Jornalismo e 9) Pesquisa (com enfoque na elaboração de projetos de pesquisa em jornalismo especializado). Ao delinear o perfil dos professores conferencistas que integram os cursos, é possível ler na página institucional do programa: “Para tratar dos principais temas da atualidade, a PUC-SP selecionou um quadro de profissionais combinando a experiência prática em Jornalismo com a profundidade da reflexão teórica adquirida em muitos anos de pesquisa. Mais de 90% desses profissionais têm títulos de mestre e doutor e, os que não têm, pertencem à categoria de notório saber, isto é, são reconhecidos publicamente por sua excelência na respectiva área”. Disponível em: <http://cogea.pucsp.br/cogea/curso/200>. Acesso em março de 2011.

Consideramos relevante chamar atenção para o fato de que os quatro últimos atores que ocupam ou ocuparam posições-chaves no Jornalismo da PUC (chefia de departamento e coordenação pedagógica)²⁹⁴, e que demonstraram, quer seja em entrevista ou conversas informais com a pesquisadora, alinhamento na defesa da constituição de uma faculdade específica de jornalismo, não estão entre este grupo de professores titulados pelo programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica. Arbex, chefe de departamento (2009-2011) tem doutorado em História Social pela USP, Nojosa (coordenador de 2009 a 2011) tem mestrado em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e era doutorando em Filosofia pela Unicamp no período de fechamento desta pesquisa. Marcos Luiz Cripa (coordenador entre 2008-2009) é mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, e Souza (chefe de departamento de 2001-2009) não era portador de titulação acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Exceto por Nojosa, todos são atores com ampla trajetória profissional na imprensa. É uma hipótese a se considerar que a composição de forças no interior do departamento e a posição de maior ou menor poder político dos atores posicionados neste espaço favoreça a projeção daquele alinhamento, como exploraremos a seguir.

Somando o número de mestres e doutores, é possível observar que 68,2 % dos docentes do Departamento de Jornalismo, com disciplinas no curso em 2010, são titulados. Os que não reúnem estes títulos têm, entretanto, trajetória constituída no mercado jornalístico, a maioria com passagens na grande imprensa e/ou em veículos que, embora não dotados de poder quando consideradas sua tiragem e inserção comercial, possuem peso simbólico não negligenciável ou um nome – conhecido e reconhecido no campo – como é o caso da revista Caros Amigos (cuja identidade reivindicada/atribuída é de um veículo impresso alternativo à grande mídia). A idéia de “notório saber” – acionada como recurso capaz de atestar/testemunhar conhecimento adquirido fora da trajetória acadêmica formal (aquele que sabe por experiência própria do que fala) - pode ser compreendida aqui como uma das formas de reconversão deste capital específico no ambiente de ensino. A autoridade de fala destes docentes relaciona-se, em certo sentido, com o mundo do trabalho e com o saber decorrente desta inserção, além da experiência acumulada na própria carreira docente²⁹⁵. Nomes como de Sérgio Pinto de Almeida, Hamilton Octavio de Souza, Luiz

²⁹⁴ Considerando o período de fechamento deste texto, em julho de 2011.

²⁹⁵ A este respeito, é interessante notar a observação feita pelo docente e jornalista Luiz Carlos de Oliveira Ramos em sua resposta ao questionário enviado pela pesquisadora: “Optei por fazer com que minha longa experiência jornalística fosse o ponto forte de minha carreira de professor. Respeito os cursos de mestrado e doutorado, mas faço parte de uma minoria entre os professores de Jornalismo: aqueles cujos principais recursos são o conhecimento adquirido em campo, nos diversos trabalhos jornalísticos, em jornal, revista, rádio, TV, internet, livro”.

Carlos de Oliveira Ramos, Elias José Novellino, Salomon Cytrynowicz, todos com mais de uma década de atividade docente na PUC²⁹⁶, ampla folha corrida no exercício do jornalismo e sem titulação acadêmica em nível de mestrado e doutorado, são exemplares neste sentido.

Ou seja, assim como no caso da Cásper Líbero, na PUC, a presença de professores que tem ou tiveram experiência profissional no jornalismo – e que, portanto, acumularam um saber no mundo do trabalho – é critério valorizado para integrar este núcleo que constitui o Departamento de Jornalismo²⁹⁷. Embora, a nosso ver, na Cásper esta referência – sobretudo quando relacionada à passagem pela grande mídia (experiência reconhecida como valor de competência e prestígio na área) – seja acentuada/valorizada de forma mais agressiva, como traço de legitimidade acionado para conferir autoridade de fala aos professores chamados a formar as novas gerações de jornalistas.

Há que se ressaltar também o vínculo (no passado ou no presente) de professores do Departamento de Jornalismo da PUC com militância e/ou aproximação de movimentos sociais²⁹⁸, com a chamada imprensa alternativa ou inserção em veículos de orientação política mais alinhada à esquerda – como Caros Amigos e Jornal Brasil de Fato. Este é o caso, por exemplo, dos dois últimos chefes de departamento, Hamilton Octávio de Souza e José Arbex Júnior. Esta característica, em nossa compreensão, reforça a produção de sentido sobre o jornalismo que atravessa este modelo formativo²⁹⁹. Não por acaso, um dos professores que se inscreveu de maneira significativa na memória do Jornalismo da PUC, como ressaltamos anteriormente, foi Perseu Abramo – jornalista que empresta seu nome ao núcleo de estudos mantido pelo departamento, e que constituiu ampla trajetória de

²⁹⁶ Hamilton Octavio de Souza é docente da PUC desde 1982 e atua no mercado jornalístico desde 1972. Sérgio Pinto de Almeida é docente da PUC desde 1985 e atua no jornalismo há 35 anos. Luiz Carlos de Oliveira Ramos é docente da PUC desde 1989 e atua no mercado jornalístico há 47 anos. Elias José Novellino é docente da PUC desde 1990 e trabalha como jornalista desde 1977. Salomon Cytrynowicz é docente da PUC desde 1999 e atua como fotógrafo desde 1971.

²⁹⁷ Segundo o coordenador de curso existe, neste núcleo de docentes, uma “identidade forte de formação profissional”. Em relação ao processo de seleção de professores do departamento, ele afirma que a titulação é sempre considerada um critério paritário, mas não decisivo. Dependendo da disciplina, pressupõe-se que o currículo do professor tem de apresentar forte vivência profissional associada à área. “Não vou contratar um cara para fazer telecine que vai ficar falando de estética do cinema. Não, tem que ser um cara que vai ensinar o aluno a fazer telecine”, ressalta Nojosa. Aqui, há pontos de convergência significativos em relação à fala do coordenador de ensino de Jornalismo da Cásper (ver capítulo anterior).

²⁹⁸ Infelizmente, não foi possível mapear este dado por meio do questionário distribuído aos professores (uma pergunta que contemplasse diretamente este tipo de inserção não foi inserida neste instrumento), mas esta referência apareceu na fala de docentes do curso entrevistados ao longo da pesquisa.

²⁹⁹ Embora não tenhamos mapeado estas representações, trabalhamos com a visão, de influência bourdieusiana, de que a posição ocupada por estes atores no universo profissional em veículos “alternativos” ou à margem da produção considerada de “grande mídia” tem relação de correspondência com a concepção ou concepções sobre o jornalismo por eles encampadas.

militância política e sindical no Brasil. Ou seja, pelo menos em parte, o curso da PUC parece ter reunido alguns professores cujo perfil aponta para um engajamento simultaneamente político, profissional e acadêmico nas questões associadas à prática de jornalismo (há que se refletir, teorizar, produzir experimentação sobre essa prática, mas também vinculá-la a processos de intervenção no mundo social e a lutas sociais)³⁰⁰.

Em linhas gerais, é possível observar que parte dos professores do departamento específico tem construído trajetória que poderíamos classificar como sendo “híbrida”: são atores que combinam reflexão teórica e de pesquisa desenvolvida em programas de pós-graduação com experiência profissional em jornalismo (tanto num sentido mais ortodoxo – associado, por exemplo, a funções de redação, reportagem, edição, direção, fotografia em veículos jornalísticos tradicionais - quanto num sentido mais alargado – relacionado a produções independentes ou alternativas na área de vídeo e documentários, consultoria de conteúdos, manutenção de blogs e trabalhos para assessoria de comunicação).

Se o “núcleo” do Departamento de Jornalismo da PUC, assim como no caso da Coordenação de Jornalismo da Cásper Líbero, tem acolhido um perfil docente “híbrido”, este é um indicativo de que pares de oposição como acadêmico/profissional (princípios de visão e de divisão que marcam posição neste espaço e, ao mesmo tempo, o lugar das disciplinas que lhe são associadas) - não dão conta, por si só, das relações configuradas em torno do processo formativo dos jornalistas. Não queremos dizer que estes pares de oposição não guardem eficácia no cenário atual ou que não se façam presentes com intensidade diversa dependendo do contexto, da situação e das apostas em jogo. Mas sim que, considerando a própria configuração do perfil docente e a posição delegada/reivindicada ao que é próprio do jornalismo no currículo, o contexto contemporâneo - como indica o caso da PUC – coloca em cena outros arranjos que projetam movimentos de deslocamento e de construção de posições não redutíveis àqueles princípios (quer seja em relação às disciplinas que marcam a especificidade do jornalismo, quer seja em relação aos professores que falam a partir deste lugar). Voltaremos a este ponto adiante.

Por hora, queremos chamar atenção para o fato de que parte dos profissionais inseridos nestes cursos, posicionados no lugar que marca a especificidade do jornalismo,

³⁰⁰ O coordenador Urbano Nojosa destaca que a matriz “de um jornalismo que tem posição política no mundo” é muito forte dentro do curso.

também investiram ou tem investido na constituição de um *habitus* acadêmico³⁰¹, o que representaria, em última instância, o acúmulo de um duplo recurso de autoridade para o ensino. Por outro lado, e seguindo nossa interpretação de que aqueles pares ainda guardam eficácia, é interessante notar a referência feita pelo coordenador de curso da PUC, como veremos abaixo, à presença no departamento de professores/jornalistas que não possuem (e não querem ter) currículo *Lattes*. Este é um exemplo pontual, porém significativo, de uma atualização no presente de lutas passadas que envolvem olhares distintos sobre a autoridade conferida/reivindicada para falar/ensinar jornalismo (uma mais fortemente influenciada pelo valor baseado no notório saber acumulado em função da trajetória no campo profissional; outra em sinais acadêmicos de consagração e acúmulo de autoridade). De toda forma, ainda que não tenham transitado pelo caminho da formação e qualificação científico-acadêmica em programas de pós-graduação e acumulado capital específico em estado institucionalizado, consolidado em títulos, isso não significa dizer que estes jornalistas de trajetória não reivindiquem a autoridade de um saber analítico/reflexivo sobre o jornalismo, não redutível a reprodução, mas a produção do novo - embora não sejam portadores de um *habitus* científico num sentido forte ou de produtividade teórica materializada em publicações acadêmicas.

6.4. O projeto de construção de um “próprio”

A manutenção de um programa de especialização em Jornalismo e a criação de um núcleo de estudos, cujas linhas de pesquisa estão voltadas para a especificidade da área de formação, deixam entrever o compromisso sinalizado pelo departamento da PUC com a natureza própria do Jornalismo, quer seja como prática profissional ou objeto de estudo. Ao lado destas iniciativas concretas, outras propostas que vem sendo gestadas como apostas de lutas presentes ou futuras dentro do departamento específico expressam, em nossa compreensão, a tentativa de “conquista” territorial ou o investimento em uma posição de identidade favorável (e com contornos bem definidos) ao que é próprio do Jornalismo na estrutura universitária.

Uma dessas propostas, registrada no documento de reforma curricular, é a criação de um programa de mestrado profissional “como desdobramento do nível de aprofundamento teórico-prático em torno das questões atuais da produção jornalística

³⁰¹ A esse respeito, não se pode negligenciar a própria influência das exigências do MEC em torno de titulação. Outro aspecto a ser considerado é a implicação financeira, ou seja, o aumento da base salarial associado ao acúmulo de títulos.

ocorrido no âmbito do curso de graduação” (PROJETO..., 2006, 35). Outra, não materializada no documento, mas que atravessa de maneira significativa a fala de professores do departamento ouvidos pela pesquisadora, é a criação de uma faculdade autônoma de Jornalismo, desvinculada da atual Faficla. Este projeto, embora não seja consensual no Departamento de Jornalismo, expressa o posicionamento da maioria dos docentes, segundo nossos informantes, entre eles o coordenador de curso, Urbano Nojosa.

A nossa base agora é criar autonomia do curso de jornalismo com uma faculdade própria. De certa forma a gente está muito alinhado com as novas diretrizes que estão sendo discutidas no MEC e as diretrizes da UNESCO. Então, no lugar de compreender o jornalismo como Comunicação Social mais ampla, {compreendê-lo} como um curso que tem suas características, sua independência. E aí, temos a especialização {hoje} e temos o vislumbre de discutir o mestrado mesmo com formação em jornalismo. (...) Desde o momento em que, lá na primeira reforma, na segunda, o Departamento de Jornalismo sai do Departamento de Arte, a gente sempre compreendeu aquilo que as diretrizes defendem hoje. Nós já discutimos isso há 20 anos. Então a PUC nunca se alinhou com essa coisa de Comunicação e Semiótica, o curso de jornalismo não. Sempre tivemos essa compreensão de entender que a formação do jornalista tem um diferencial, no sentido de que tem a ver com o jogo político, faz parte de uma articulação de sociedade. Aquilo que a UNESCO está defendendo hoje na realidade sempre foi nosso ponto de vista. Por isso que até mesmo quando você pega os 26 professores do departamento, os professores da área vinculada à formação profissional, tem professores que não tem Lattes e não vão fazer, não querem fazer, não terão Lattes. O próprio Hamilton, que é da Caros Amigos, não tem Lattes. O Lattes dele é a formação profissional. (NOJOSA, em entrevista à pesquisadora, 2010).

Qual é a questão que está em discussão hoje? O jornalismo tem uma fisionomia própria? Ou é uma manifestação de um processo mais amplo chamado comunicação? Se o entendemos dessa segunda maneira, ele é um aspecto, ele é um fenômeno comunicacional e, portanto, eu só o entendo se eu entender a comunicação. Eu diluo o jornalismo numa área maior. Mas se eu digo assim: não, embora ele seja uma atividade comunicacional, ele tem regras próprias, ele se caracteriza por uma atividade profissional e comunicacional específica, que não se reproduz em nenhuma outra área, nem na publicidade, nem nas relações públicas, portanto, ele não pode se diluir no campo da comunicação. Ele tem que ter um tratamento específico. (...) Qual é a solução que o pessoal do departamento encontrou para por fim a essa briga? Porque essa briga não termina. Com essa estrutura nova {do currículo} ela continua. Porque eu tenho que pensar: o que é que o aluno está aprendendo nessa disciplina que não está sob o controle do departamento? Essa aqui, por exemplo, mídia e sociedade? Como é que eu garanto que em mídia e sociedade ele

está reforçando essa compreensão específica do jornalismo ou ele está se perdendo, sendo desviado? A reivindicação é criar uma faculdade de jornalismo. A maior briga do departamento hoje é transformar o curso numa faculdade, desmembrá-lo da filosofia. Aí, como faculdade, nós poderíamos dispensar todos esses professores, os professores não, todas essas perspectivas de ensino presentes aqui. Agora, a Faculdade de Filosofia e Comunicação reage com a faca na boca. Porque se tirar jornalismo daí ela fica deficitária (...) O jornalismo é garantia que tem aula, porque tem aluno e os alunos não desistem do curso. Segundo porque a menina dos olhos da faculdade em termos de receita e despesa é o jornalismo. Ficamos sem ele. E querendo ou não o curso de jornalismo, pelo papel que os alunos têm depois de formado no mercado, pelo papel que vários professores têm na vida social brasileira, o curso tem prestígio. (...) E a faculdade não tem isso entre os professores de filosofia. Não que seja um... é porque é outro campo, de menor visibilidade. (...) E a faculdade, portanto, se sentiria muito prejudicada. Isso é uma visão minha, mas ela mostra que, para o departamento, só existe uma maneira de resolver essa briga, que é dar autonomia para o curso. Fazer mais ou menos aquilo que o curso de Santa Catarina fez. (FARO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

A gente já tinha textos circulando defendendo uma faculdade de jornalismo há treze anos. Por quê? Porque na verdade nós tínhamos uma situação esdrúxula, que continua esdrúxula. O curso de jornalismo foi colocado dentro de uma faculdade de letras, comunicação e filosofia - a maior parte dos professores é da parte de letras lá e eles têm um domínio da faculdade. Então, nesses 33 anos nós nunca tivemos um diretor da faculdade ligado ao jornalismo. (...) E nós temos um curso querendo crescer, querendo expandir, querendo sair para o mundo. Nós temos condições de aumentar a turma, nós temos condições de desenvolver projetos, nós temos uma energia, nós temos uma mobilização dos alunos. É o curso com o maior número de alunos, maior mobilização, com o departamento mais coeso da PUC nos últimos 15 anos. Ele sempre atuou de forma unitária nas lutas que interessa. (...) O segundo ponto que passou a ser importante: ora, durante anos se criou um discurso muito forte em função de interesses internacionais, interesses do imperialismo americano, de que a comunicação tinha que estar toda dentro do mesmo pântano. Por isso que se abriu 300 cursos de comunicação no Brasil e colocaram o jornalismo. O jornalismo já existia, já existe há 200 anos, tem outra função social, outro objeto, e colocaram o jornalismo dentro desse pântano. Agora se descobriu que não, que é possível... Você tem uma área específica de conhecimento, um objeto próprio, você tem estudos do jornalismo. Então {descobriram} que o jornalismo pode caminhar sozinho, por conta própria, sem estar relacionado com relações públicas, com publicidade, com outros modismos aí que os caras inventam. Ora, isso daí... agora é o momento que nós temos... Primeiro, nós temos a oportunidade dentro da PUC de criar uma faculdade que vai escapar dessas amarras que nos impediram de crescer durante anos e que na verdade só tem contribuído para o embotamento do desenvolvimento do jornalismo. Segundo que hoje você tem uma construção moderna

do MEC, o MEC modernizou, os caras... caíram a ficha deles de que o jornalismo não precisa obrigatoriamente estar junto com a publicidade, no meio do mesmo campo da comunicação social, que você pode ter o jornalismo como uma coisa própria. Ora, nós temos a oportunidade. Então nós estamos trabalhando num projeto de montar o curso. Tem gente que não está convencida? Tem. Tem gente tensa? Tem gente que não quer porque isso daí prejudica seus interesses pessoais, particulares, de grupo etc. Agora, é a nossa possibilidade de a gente não ser levado à falência dentro da PUC. (SOUZA, em entrevista à pesquisadora em 2011).

Os depoimentos acima deixam entrever duas questões significativas associadas ao projeto de constituição de uma Faculdade de Jornalismo na PUC: a primeira, e que interessa particularmente aos objetivos de nossa pesquisa, pode ser compreendida como o investimento de um grupo de professores do Departamento de Jornalismo na construção de uma identidade para o curso e seu modelo formativo com fronteiras demarcadas - alinhada, em certo sentido, com a proposta atual de diretrizes desenhada pela comissão de especialistas nomeada pelo MEC (como discutido no capítulo 4). Este processo, segundo nossa compreensão, está associado à tentativa de forjar uma diferenciação mais estrita do jornalismo em relação a outras práticas comunicacionais, estabelecendo sentido singular e diferenciado para a identidade do jornalista. Não obstante, e de forma complementar, está associado à tentativa de postular um lugar próprio, de legitimidade acadêmica, para o jornalismo e de um corpo de conhecimentos que dialogue e considere as especificidades deste lugar, sem diluir a compreensão sobre o jornalismo no terreno mais amplo da comunicação. De forma subjacente – como deixa entrever os depoimentos acima – compreendemos este processo dentro de um contexto de disputa que mobiliza diferentes olhares sobre os conhecimentos considerados legítimos no processo formativo, os problemas e sentidos acionados sobre o que é ser jornalista no mundo contemporâneo, bem como sobre o perfil dos professores chamados a participar da formação.

Em segundo lugar, essa busca pela autonomia do curso de jornalismo na PUC, encampada por atores do departamento específico, também coloca em jogo disputas que deixam entrever não apenas concepções diversas sobre a formação específica, mas que evidenciam interesses políticos e administrativos associados a posições de poder e de autonomia no âmbito da própria instituição (e as vantagens correlativas associadas). Dois de nossos informantes acima sugeriram que, comparado a outros cursos da Faficla, o Jornalismo da PUC é forte tanto do ponto de vista de geração de receitas, quando de reconhecimento social (o que se mediria, entre outros aspectos, pela procura no vestibular e baixo nível de evasão dos alunos no curso, como também em função da posição de

visibilidade alcançada por alunos e professores no mundo do trabalho, devido ao próprio potencial deste campo profissional como lugar de poder simbólico). Tudo se passa, em última instância, como se o jornalismo tivesse de “carregar” outros cursos menos rentáveis ou bem-sucedidos da faculdade e que, apesar de sua posição de prestígio, permanecesse “sob a supervisão de outros departamentos”³⁰², subordinado dentro de uma hierarquia administrativa que acomoda determinados atores em posições de maior poder para definir os rumos e projetos da faculdade – não diretamente ou necessariamente engajados nos interesses mais imediatos gestados no núcleo departamental específico. Não é nossa intenção aqui explorar este segundo grupo de problemas, mas o pontuamos, ainda que de maneira restrita e parcial (conformada pelas indicações fornecidas por nosso pequeno número de informantes), com o objetivo de evidenciar, nos limites de nossa investigação, como a proposta de autonomização do Jornalismo da PUC sugere a existência de uma complexa teia de interesses e relações de força, não redutíveis a disputas de natureza intelectual.

Em linhas gerais, considerando o que foi dito até aqui, é possível compreender que o modelo de formação em jornalismo da PUC tenta marcar sua diferença, e, portanto, construir sua identidade, sua especificidade, a partir de um apelo significativo à concepção de um jornalismo como serviço público, crítico e contestador, capaz mesmo de se comprometer do ponto de vista social e político em sua atuação concreta. A nosso ver, esta concepção de jornalismo, fundamental para a auto-imagem do curso, embora valorize o vínculo com processos não hegemônicos e alternativos de comunicação e, com isso, uma visão mais alargada do campo de atuação profissional, postula uma especificidade para o lugar de fala do jornalista - que não se confunde, na dimensão do dever-ser e dos referenciais ético-políticos, com outras práticas comunicacionais de caráter híbrido ou mais fortemente vinculadas, em sua expressão ou representação corrente a interesses comerciais.

O próprio projeto de constituição de uma faculdade de jornalismo, gestado no núcleo departamental específico, deixa entrever - para além de vantagens mais imediatas associadas à autonomia pedagógico-administrativa³⁰³ - o esforço encampado por um grupo de professores do departamento no sentido de marcar a especificidade, e com isso produzir

³⁰² Expressão utilizada por Faro durante entrevista, situada em nota anterior.

³⁰³ Nojosa destaca que esta autonomia traria a possibilidade de fazer tramitar vários projetos de interesse do departamento, como a criação do mestrado profissional e acadêmico na área de jornalismo, permitiria maior investimento no núcleo de pesquisas (Perseu Abramo), bem como a ampliação de vagas no curso, entre outros aspectos. Em entrevista à pesquisadora, 2010.

a diferença, do modelo formativo do jornalista e, com ele, da identidade profissional que se busca forjar – dotada de fisionomia própria e não diluída no terreno maior da comunicação.

Isso não significa, naquilo que é mais fortemente evidenciado por nossas fontes, orientar-se para um modelo tecnicista ou praticista de ensino – visão rechaçada de forma significativa pelo próprio projeto de reforma curricular, como ressaltado anteriormente. Os conhecimentos vinculados a um “próprio” do jornalismo não são redutíveis aqui à sua dimensão técnica, mas, pelo contrário, enfatizam sua natureza teórica e analítica e sua necessária articulação com outras áreas de conhecimento. Não por acaso, embora haja maior representação na grade curricular de disciplinas do eixo profissionalizante, os fundamentos das ciências humanas e sociais são apontados como importante pilar deste modelo formativo, que aciona correntemente palavras como análise, crítica e reflexão para produzir o seu valor - não apenas quando considerada as disciplinas de eixos de formação generalista, como também as de corte específico, sob responsabilidade do Departamento de Jornalismo. A presença das ciências sociais é muito bem vinda no Jornalismo da PUC, inclusive porque, em nossa compreensão, a dimensão política que se quer imprimir ao curso favorece este alinhamento.

Em outras palavras, do que foi possível depreender da leitura de nossas fontes, este modelo não nega, ao contrário, valoriza, a necessidade de a formação do Jornalista ser acompanhada por um arcabouço tributário de outras áreas de conhecimento que se articule às questões próprias do horizonte profissional - considerado fundamental para a formação de uma competência intelectual, cultural, discursiva e crítica. Mas, em meio a estes empréstimos e articulações, a necessidade de manter uma abordagem/fisionomia própria do jornalismo tem sido reforçada dentro do núcleo departamental específico - o que, no limite, “justificaria” o projeto de constituição de um curso autônomo.

Em nossa compreensão, quando considerada as disputas de natureza intelectual, o que está em jogo de maneira mais evidente nas estratégias encampadas por atores do Departamento de Jornalismo - notadamente por aqueles que têm ocupado posições-chaves no curso nos últimos anos (chefia de departamento, coordenação pedagógica)³⁰⁴ - é o

³⁰⁴ Tivemos a oportunidade de acompanhar duas reuniões do departamento em maio e agosto de 2011. Em ambas as ocasiões, o tema do projeto de constituição de uma faculdade autônoma de jornalismo veio à tona. Nenhum professor manifestou objeção ao tema, o que nos leva a crer, em princípio, que havia certo alinhamento a este respeito entre os presentes.

Considerando especificamente os professores que ocupam ou ocuparam os cargos de chefe de Departamento e coordenador pedagógico nos últimos anos – Hamilton Octavio de Souza (chefe de departamento de 2001 a 2009), José Arbex Jr. (chefe de departamento de 2009-2011), Marcos Luiz Cripa (coordenador pedagógico de 2008-2009) e Urbano Nobre Nojosa (coordenador pedagógico de 2010-2011) – sabemos que seu posicionamento é explicitamente favorável ao projeto.

esforço de afirmar a especificidade do jornalismo como forma de comunicação (estritamente vinculada a compromissos políticos e sociais, forma de comunicação social que tem papel eminentemente político, dizia Perseu Abramo³⁰⁵), e, com isso, estabelecer certos limites para o enfoque formativo - esforço que traz como pano de fundo, em última instância, a centralidade das seguintes questões: “que tipo de jornalista queremos formar?”. “Que orientação vamos dar para a formação do jornalista?”. Nesse sentido, a tensão aqui indica se materializar mais na relação com o campo comunicacional - receio de diluir o jornalismo numa área maior e destituí-lo de tratamento específico ou de conformá-lo segundo correntes menos ajustadas à identidade política e profissional que se quer imprimir ao curso (tensão esta que parece invocar, em certo sentido ou situações, o “fantasma” de um possível retorno ou domínio da vertente semiótica³⁰⁶ sobre o território do Jornalismo).

³⁰⁵ ABRAMO, Perseu. O papel social do jornalista. In: *Um trabalhador da Notícia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 1. ed, 1997, p. 281-286.

³⁰⁶ Em conversa com a pesquisadora, Arbex invocou a figura dos “pós-modernos” (segundo a classificação utilizada por nosso informante) como este “outro” que tensiona, no ambiente acadêmico, a fisionomia específica que se quer imprimir à concepção de jornalismo da PUC - sugerindo que o mesmo, ao reduzir o jornalismo a um fenômeno de linguagem, desvincula a compreensão desta prática como sendo fortemente associada a lutas políticas e sociais.

7. O CURSO DA ECA-USP

Nome forte, conhecido e reconhecido, a Escola de Comunicações e Artes (ECA) ocupa peso específico no espaço social constituído pelas agências de ensino brasileiras dedicadas ao ensino e pesquisa nos diversos segmentos do campo da Comunicação e das Artes, peso que se define, entre outros aspectos, em função de sua própria vinculação, como unidade de ensino, a uma das mais renomadas instituições universitárias do País - a Universidade de São Paulo (USP). Com 45 anos de trajetória, a escola, segundo dados de 2010 do *Anuário Estatístico da USP*, abriga oito cursos de graduação³⁰⁷ (que se desdobram em 24 habilitações³⁰⁸), seis programas de pós-graduação (em nível de mestrado e doutorado), um universo de aproximadamente 3,5 mil alunos (2.314 da graduação e 1.069 da pós-graduação) e 204 docentes, entre os quais 172 em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP). Outorgou 155 títulos de pós-graduação (96 de mestrado e 59 de doutorado) em 2010 e teve dois de seus cursos de graduação (Publicidade e Propaganda e Jornalismo) entre os mais concorridos segundo a relação candidato/vaga do vestibular de 2011 da Fuvest³⁰⁹. É constituída por oito departamentos - Jornalismo e Editoração (CJE), Comunicações e Artes (CCA), Relações Públicas, Propaganda e Turismo (CRP), Cinema, Rádio e Televisão (CTR), Artes Cênicas (CAC), Artes Plásticas (CAP), Biblioteconomia e Documentação (CBD), Música (CMU) – além de uma escola técnica, a Escola de Arte Dramática.

As informações acima nos conferem indícios da representatividade desta escola, embora seu peso simbólico, não redutível a dados numéricos, seja mais difícil de dimensionar. Alguns marcadores identitários acionados pelo próprio discurso institucional, entretanto, nos dão pistas sobre o valor diferencial atribuído/reivindicado pela ECA, no conjunto das instituições de ensino brasileiras dedicadas ao campo da Comunicação e das Artes. Entre eles, a característica de ser uma escola pública, voltada não apenas para formação de profissionais, mas também de pesquisadores e dedicada à produção de conhecimento científico (centro de formação acadêmico e profissional); a atuação como

³⁰⁷ São eles: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Biblioteconomia, Comunicação Social, Curso Superior do Audiovisual, Educação Artística, Música e Turismo.

³⁰⁸ O curso de Comunicação Social da ECA oferece as seguintes habilitações: Editoração (matutino); Jornalismo (matutino e noturno); Publicidade e Propaganda (matutino e noturno); Radialismo (diurno); Relações Públicas (matutino e noturno)

³⁰⁹ A relação de candidatos por vaga no vestibular de 2011 para as habilitações de Jornalismo e Publicidade e Propaganda, no período matutino, foi a maior da ECA e, de fato, uma das mais concorridas da USP: 77,9 (Publicidade e Propaganda) e 48,9 (Jornalismo). A concorrência por uma vaga em Publicidade e Propaganda foi a segunda maior do vestibular da Fuvest, ficando apenas atrás de Medicina. Dados do *Anuário Estatístico da USP*, 2010. In: <http://sistemas3.usp.br/anuario>.

instituição de “referência para toda a América Latina”, que se destaca pelo número e diversidade de cursos oferecidos e também pela qualidade do corpo docente; a consolidação, no cenário internacional, de seu prestígio como instituição “que mantém o nível de excelência nas áreas de Comunicações e das Artes”; a responsabilidade pela formação de “inúmeros profissionais e cientistas de alto nível”.

Qualidade, nível de excelência, referência, prestígio são alguns marcadores identitários reforçados e reunidos em poucas linhas no discurso público projetado pela instituição que parecem dizer algo sobre a posição paradigmática reivindicada/atribuída à escola, particularmente se consideramos o universo das agências de ensino que oferecem cursos na área de comunicação na cidade de S. Paulo, onde a ECA está localizada:

A ECA é uma instituição pública de ensino superior voltada à formação de profissionais e pesquisadores nas áreas das comunicações e das artes e para a produção de conhecimento científico, por meio de seus laboratórios e centros de estudos. (...) Pela diversidade de áreas oferecidas, a ECA caracteriza-se por ser uma Escola que vive sua contemporaneidade, sempre atenta às inovações e à *qualidade do ensino superior*. Seus cursos estão entre os mais concorridos. A relação candidato/vaga para o vestibular é a mais alta da USP. Nessas quatro décadas de investimento em ensino e pesquisa científica, a ECA já *formou inúmeros profissionais e cientistas de alto nível*. A primeira turma se formou em 1970. De lá para cá, a Escola tem se destacado não apenas em número e diversidade de cursos, mas também pela *qualidade do seu corpo docente*. Hoje, a Escola de Comunicações e Artes é *referência para toda a América Latina*. No cenário internacional *consolidou o seu prestígio* como uma instituição que mantém o *nível de excelência nas áreas de Comunicações e das Artes*. São muitos alunos estrangeiros vindos da África, Europa e América que aqui estudam. A rigor, a ECA tornou-se uma Escola internacional (ECA/USP, 2011, grifos nossos).

Criada pelo decreto estadual 46.915, de junho de 1966, a escola começou a funcionar no ano letivo de 1967, sem sede própria, no edifício da reitoria na Cidade Universitária, com seis cursos constituindo sua estrutura didática original: Jornalismo; Rádio e TV; Cinema; Artes Dramáticas; Relações Públicas e Documentação. Nasceu como Escola de Comunicações Culturais (ECC) e somente em 1970 se transformaria na Escola de Comunicações e Artes.

É instalada na estrutura universitária da USP em plena ditadura militar, situação que colocaria obstáculos para o desenvolvimento de seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo na década de 70, no período de cassações brancas de professores da

universidade, concretamente afetados em suas trajetórias pela ação do regime. Somado as particularidades da conjuntura política, há que se ressaltar que a ECA é criada num momento de transformações culturais e econômicas, marcada entre outros aspectos pelo crescimento do mercado de trabalho das indústrias culturais e de comunicação no País. Surgiu como promessa de uma escola aberta ao novo, capaz de articular pares como teoria e prática, produção de conhecimento e experimentação, reflexão e técnica num todo dinâmico e integrado, conforme define relatório da Comissão Interdepartamental de Reestruturação da ECA, em 2000.

Ao reunir campos como as Comunicações, as Artes a Ciência da Informação, a ECA não se propôs simplesmente a aglutinar o historicamente novo. Tal tarefa, na realidade, não significaria uma inovação, na medida em que problemas relativos a esses campos sempre foram também objeto de outras áreas de conhecimento. Na realidade, o efetivamente novo da ECA era a reunião desses conteúdos num modo distinto de construção do conhecimento e que repousava não mais na justaposição de disciplinas, mas na articulação e na interpenetração de saberes, aliados por suas vez a fazeres que as formas tradicionais de criação científica não consideravam (COMISSÃO..., 2000, p.6).

Em que pese as expectativas anunciadas, a integração será historicamente um desafio para a escola. Tradicionalmente responsável pelo desenho administrativo e pedagógico da ECA, a organização departamental favorecerá a composição de unidades justapostas, desconectadas entre si e abrigadas, inclusive, em construções fisicamente separadas. Em tendência acentuada nos anos 90, os departamentos da ECA orientaram-se para suas especificidades, sem conseguirem articular-se em um projeto pedagógico mais abrangente (COMISSÃO..., 1998). Desafio tanto mais claro quanto mais se observa esforços afirmativos nesta direção, a pauta da integração, no que diz respeito especificamente à graduação, será atualizada em múltiplas iniciativas e debates que enfatizaram, nos últimos anos, a necessidade de reorganização pedagógica da escola. Ela esteve presente, por exemplo, em 1998, quando a direção da escola constituiu a chamada Comissão Interdepartamental de Reestruturação da ECA, cujas propostas apresentadas – orientadas pela marca da integração e da transversalidade departamental – não tiveram, concretamente, desdobramentos efetivos³¹⁰. Voltou à tona recentemente, em abril de 2010, com a criação do Fórum de Debates sobre a Graduação³¹¹.

³¹⁰ A comissão foi constituída pelo diretor Tupã Gomes Correa e implantada em outubro de 1998, com a tarefa de levantar/produzir subsídios para a elaboração de “propostas de reorganização pedagógica da escola”. O grupo concluiu seus trabalhos em 2001, mas as propostas apresentadas, na prática, não tiveram

Além da integração entre departamentos, a própria afirmação identitária da escola como centro de formação acadêmica e profissional também será uma questão desafiadora para a graduação, na medida em que esta ambivalência, conformará, em certo sentido e situações, posições diferenciadas em relação ao acento que deveria ser impresso aos cursos (mais inclinado a uma identidade crítico-acadêmico ou profissionalizante):

A ECA, ao longo de sua existência, não foi capaz de definir uma identidade que integrasse o perfil acadêmico com escola profissionalizante. Nem bem angariou a plena inserção universitária lato sensu, nem se destacou pela total adequação às demandas do mercado. Serviu a Deus e ao Diabo e continua no limbo (COMISSÃO..., 1998, p.46)³¹².

Buscaremos evidenciar a seguir certas características mapeadas durante nossa investigação que dizem respeito ao momento fundador da escola e mais especificamente ao curso de jornalismo, embora seja necessário ressaltar que não temos a pretensão de dar conta da multiplicidade de aspectos que envolvem sua trajetória e modelo formativo. Dedicaremos atenção diferenciada para um período identificado por nós como sendo emblemático para a compreensão do contexto atual: o das reformas vivenciadas pela ECA no início dos anos 90 que, em outros aspectos, culminou com novo projeto pedagógico e currículo para a habilitação em Jornalismo - a última grande reformulação vivenciada pelo curso até o fechamento desta pesquisa em 2011. Ressaltamos que, embora nosso interesse esteja diretamente associado a questões referentes ao Jornalismo, o texto será tangenciado por discussões mais amplas organizadas no interior da escola, posto que as iniciativas de reformulação e de diagnóstico do ensino mapeadas durante nossa pesquisa - sobretudo no período de reformas dos anos 90 - estão associadas, de maneira geral, a esforços de reflexão conjunta sobre este todo chamado ECA.

desdobramentos concretos, segundo o que afirma Dulcília Buitoni (em entrevista à pesquisadora, 2011), então professora do Departamento de Jornalismo e Editoração, que assumiu à época a vice-presidência da comissão.

³¹¹ O Fórum de Debates sobre a Graduação foi convocado pelo atual diretor da Escola de Comunicações e Artes, professor Mauro Wilton de Sousa e instalado em abril de 2010. Segundo nos informou o professor José De Paula Ramos Júnior, representante do Departamento de Jornalismo e Editoração na Comissão de Graduação da ECA, o fórum teve como objetivo, em um primeiro momento, incitar, a partir de amplo processo de discussão, iniciativas de atualização e reformulação do projeto político pedagógico e da estrutura curricular de cada habilitação abrigada pela escola. Na segunda etapa, o objetivo do fórum é discutir e propor projetos que garantam maior articulação e integração entre os cursos e departamentos da ECA.

³¹² Trecho de relatório produzido pela Comissão Interdepartamental de Reestruturação da ECA. Uma versão deste relatório foi publicada na *Revista Comunicação & Artes* (São Paulo, jan-abril de 1998, p. 35 e 40), com o título “ECA em revista: o desafio da renovação”. O texto é assinado pelos professores Carlos Augusto Calil, Dulcília Schroeder Buitoni, Sandra Maria Ribeiro de Souza e Silvana Garcia, integrantes da referida comissão.

7.1. O desenho inicial da Escola de Comunicações Culturais

O primeiro diretor da chamada ECC foi Júlio Garcia Morejón, catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Morejón foi um dos integrantes da comissão especial instituída pelo reitor da universidade, Gama e Silva, com o objetivo de estudar a criação de uma escola de Comunicações na USP, em março de 1965³¹³. Ele permaneceu no cargo até 1968, quando a direção foi assumida por Antonio Guimarães Ferri (1968-1972), professor catedrático da USP, formado em medicina veterinária³¹⁴. Até o final da década de 80, a escola foi dirigida por uma série de docentes proveniente de outras unidades. Como a ECA não possuía ainda professores titulares e o estatuto da USP impunha esta condição para se assumir o cargo, seus dirigentes inicialmente não foram escolhidos dentro dos quadros da própria escola (BOLETIM INTERCOM, n. 24, 1980).

A chamada ECC entrou em funcionamento em 1967, com estrutura curricular que sofreria uma série de reformulações nos anos seguintes. Em texto publicado por Morejón na primeira edição da Revista da Escola de Comunicações Culturais, é possível localizar algumas diretrizes da orientação pedagógica inicial que se buscava imprimir aos cursos da recém-criada unidade. No artigo intitulado “Primeiras palavras”, Morejón pontuava o que considerava ser requisitos mínimos para o “bom funcionamento” de uma escola ou faculdade desta natureza. Chamava atenção para a necessidade de oferecer aos alunos um repertório de cultura geral articulado no currículo sob a responsabilidade da própria escola, do qual partiriam os conhecimentos especializados nas diferentes áreas da comunicação. Expressava também preocupação em dotar a unidade de recursos que garantissem atividades de experimentação, a partir da articulação do ensino prático e teórico das “modernas técnicas de comunicação coletiva”.

(...) quais serão os requisitos mínimos para o bom funcionamento de uma Escola ou Faculdade de Comunicações? Do ponto de vista curricular ou de disciplinas, aquelas que atendam às mais urgentes necessidades da nossa juventude brasileira: uma formação histórica clara, voltada para os nossos dias; uma formação lingüística rigorosa, dentro dos mais modernos métodos da lingüística geral aplicada à comunicação de massas; uma formação estética modelar – a juventude brasileira se ressentida desta formação e clama por tais conhecimentos, como temos a cada instante ocasião de comprovar; uma formação filosófica que,

³¹³ Participaram desta comissão Tarcísio Dany de Souza, Moacyr do Amaral Santos, Eddy Mattos Pimenta da Gama e Silva, Maria Luisa Monteiro da Cunha, Rone Amorim, Guelfo Oscar Campiglia, Alfredo Mesquita, Cícero Cristiano de Souza, Enéas Machado de Assis, Manuel dos Reis Araújo (BRUDER, 2003).

³¹⁴ Ferri foi também diretor do Instituto Oceanográfico, vice-reitor da USP e presidente da TV Educativa da Universidade de São Paulo. Cf.: http://www.usp.br/sibi/sobre/linha_do_tempo_presidentes.htm#

embora elementar, situe o jovem numa trajetória de inquietações em torno dos mais transcendentais problemas humanos; conhecimentos básicos em torno das pesquisas científicas; e, muito especialmente, uma formação histórica nacional que contribua para o engrandecimento dos ideais pátrios numa nação nova que logo sairá do subdesenvolvimento e deverá estar apta para liderar o continente. Todos esses conhecimentos, e alguns outros de caráter especificamente político, sociológico, econômico e psicológico, deverão ser a base cultural imprescindível da qual partem os conhecimentos especializados nos diferentes campos da comunicação. E esses conhecimentos deverão ser ministrados nas próprias Escolas ou Faculdades de Comunicação, porque só serão eficientes se enquadrados no contexto teórico e prático da comunicação coletiva. (...) As Escolas de Comunicação devem encarar elas mesmas, duma maneira integral, as suas responsabilidades docentes face aos problemas básicos de cultura do homem de comunicação. Tudo isso deve estar intimamente relacionado com o ensino prático e teórico das modernas técnicas de comunicação coletiva: jornalismo, rádio, televisão, cinema, etc. Até o presente a maioria das experiências no nosso campo tem sido mais teóricas do que práticas. Talvez a pobreza de recursos tenha nos obrigado a isso. Mas, de agora em diante, à vista do desenvolvimento dos meios de comunicação e, como consequência, das responsabilidades que nos cercam, impõe-se, cada vez mais com maior força, um ensino prático da comunicação. Por tal motivo tivemos, ou estamos tendo, o cuidado de dotar a nossa Escola dos veículos próprios para a experimentação. (MOREJÓN, 1967, p. 14 e 15).

Compreendemos este desenho inicial do modelo formativo da ECC dentro de uma perspectiva que atribuía notada ênfase ao embasamento humanístico-cultural, desenho este que pode ser, em certo sentido, situado de forma mais clara quando considerada a própria origem acadêmica de Morejón e o perfil predominante dos docentes que vão ser abrigados inicialmente na nova unidade³¹⁵. Camargo (1971, p. 53) observa que a concepção da formação básica do aluno da ECC, na estrutura curricular de 1967, priorizava as línguas, a literatura e a história, estando representada ainda de maneira reduzida a fundamentação em torno da Comunicação. Neste período fundador, a equipe de docentes era quase toda originária das áreas de Letras e Ciências Humanas (BOLETIM INTERCOM, n. 47, 1984). Professores que tinham trajetória acadêmica nestes campos de conhecimento foram responsáveis por boa parte das disciplinas constitutivas do currículo.

³¹⁵ Em reportagem publicada na Folha, em 1988, sobre os 20 anos do Jornalismo da ECA, Morejón reconhecia, em entrevista ao jornal, que a pretensão inicial ao se criar o curso era priorizar a formação cultural do aluno. No texto, a fala do ex-diretor aparece em meio a sua argumentação contrária à obrigatoriedade do diploma de jornalismo, em defesa da abertura de mercado e à mudança de currículo nas escolas. “A idéia básica é que elas {escolas} forneçam uma cultura geral aos alunos, formando um macro-jornalista. Era nossa pretensão ao criarmos o curso” (FOLHA, 5 de fevereiro, 1988, p. 18).

No período de estruturação da escola, foram criados em 1967 e instalados em 1968 seis departamentos profissionalizantes, (Jornalismo, Relações Públicas, Artes Dramáticas, Cinema, Rádio e Televisão, Biblioteconomia e Documentação), e outras três unidades que reuniam disciplinas de fundamentação geral – Departamento de Ciências e Técnicas da Comunicação, Departamento de Estudos Históricos e Filosóficos, Departamento de Estudos e Pesquisas Lingüísticas e Literárias (MELO, 1983). Inicialmente, este último departamento era o que concentrava o maior número de professores na escola, seguido por Estudos Históricos e Filosóficos (CAMARGO, 1971). Ambas as unidades não aparecem mais na estrutura da ECC no início da década de 70. Já o Departamento de Ciências e Técnicas da Comunicação tem seu número de professores significativamente ampliado em 1969, constituindo uma equipe de trabalho interdisciplinar para a análise dos fenômenos da Comunicação, conforme pontua Nelly de Camargo (1971, p.64): “O Departamento de Ciências e Técnicas da Comunicação expande-se, aumentando o número de suas áreas de estudo, estabelecendo seus propósitos de “promoção da pesquisa nas áreas de Comunicação no Brasil”. Camargo, então licenciada em pedagogia pela USP e especialista em educação visual, com curso em Ciências da Informação pelo Ciespal, em Quito, foi a primeira chefe desta unidade, posteriormente renomeada como Departamento de Comunicações e Artes (CCA). A chefia do CCA seria assumida no início da década de 70 por Egon Schaden, doutor em Ciências e Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundador da disciplina Antropologia da Comunicação na ECA e um dos principais articuladores da instalação do curso de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, em nível de mestrado, em 1972 (DIVITIIS, 2009, p. 41 e 77)³¹⁶.

Originalmente integrado “por professores vinculados, em sua maioria, às áreas de Linguagem e das Ciências Humanas”³¹⁷, o CCA assume papel singular na escola. Configura-se como espécie de “núcleo” em torno do qual gravitavam os diferentes cursos de formação profissional, apresentando vocação para o desenvolvimento teórico e metodológico de uma nova área de conhecimento a ser consolidada – a ciência da Comunicação, conforme destacava o segundo diretor da ECC, Antonio Guimarães Ferri, em 1969:

³¹⁶ Schaden havia construído sua carreira na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Nesta unidade, cursou doutorado, concluiu a livre-docência e se tornou catedrático em Antropologia (DIVITTIS, 2009).

³¹⁷ CCA/ECA-USP. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/cca>. Acesso em maio de 2011.

Esta Escola tem organização peculiar: seus diferentes cursos de formação profissional gravitam em torno do Departamento de Ciências e Técnicas da Comunicação – o que “mutatis mutandis” traduz sua orientação filosófica: tecnologia e artes apoiadas pela ciência, ou, em outras palavras, o jornalismo, cinema, relações públicas, televisão, etc, representam meios de comunicação ou comunicação aplicada, que não podem deixar, portanto, de apoiar-se na ciência da Comunicação. Talvez seja prematuro pretender definir a Comunicação como uma nova ciência, mas estou convencido que brevemente, com o estabelecimento de metodologia própria, assim será conceituada (apud CAMARGO, 1971, p. 64).

Os docentes do CCA serão responsáveis pelas disciplinas de formação básica e de fundamentação para as várias habilitações ofertadas pela escola. Seu papel, entretanto, será questionado, notadamente, no processo de revisão dos programas de graduação no período emblemático das reformas do início da década de 90, que culminou com a garantia de autonomia curricular para os diferentes cursos da ECA. Documento elaborado a partir de recomendações de docentes e discentes, neste período, apontava que vários departamentos insistiam na revisão das disciplinas oferecidas pelo CCA e indagavam sobre a necessidade ou não do tronco comum, sugerindo “ser mais produtivo ter disciplinas voltadas para um objetivo profissional, desde o início do curso” (ECA/USP, 1991, p.14). Essa configuração orientada para a especificidade habilitacional, de fato, pode ser observada na grade obrigatória de 2010 do curso de jornalismo - toda ela sob responsabilidade dos professores do próprio departamento (CJE). Voltaremos a este ponto adiante. Aqui importa destacar que, ao lado dos departamentos profissionalizantes, o CCA foi inserido na estrutura da escola como unidade-chave, cujos docentes, antes de vincularem-se especificamente a uma graduação, ofereciam disciplinas de fundamentação para os diferentes cursos da ECA. Somente a partir de 2011, o departamento assume a dianteira de um curso próprio de graduação: a Licenciatura em Educomunicação³¹⁸.

³¹⁸ Conforme explicitado na página institucional do departamento: “Com a reforma curricular de 1993-1994, que garantiu a autonomia curricular para os diferentes cursos oferecidos pela ECA, enquanto mantinha a oferta de disciplinas obrigatórias e/ou optativas para os diversos cursos da ECA e para a própria USP, o CCA passou a diversificar seu foco de trabalho, quer intensificando a pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação, quer consolidando a oferta de ações formativas, no nível da especialização e da extensão (...). Tais fatos, em seu conjunto, propiciaram a construção dos referenciais epistemológicos e metodológicos indispensáveis para a oferta de um novo curso de graduação para a ECA, a Licenciatura em Educomunicação, finalmente aprovada pela congregação da Escola, em 2006, e pelo Conselho Universitário em 2009”. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/cca>. Acesso em maio de 2011.

7.1.2. Primeiros passos do Departamento de Jornalismo

A estrutura curricular inicial dos cursos da ECC havia sido construída pela comissão nomeada pelo então reitor, Gama e Silva, para a criação da escola e foi apresentada como ponto de partida aos regentes das primeiras cátedras instaladas, que tiveram a tarefa de promover reformulação pedagógica e propor novas diretrizes para a graduação (MELO, 1983, p. 17). No caso do Jornalismo, o currículo original havia sido elaborado segundo o modelo de universidades espanholas e de outros cursos em funcionamento na Europa, sendo considerado inicialmente um “protótipo europeu” (BRUDER, 2003). O curso sofreria reformulação pedagógica logo nos primeiros anos, sob a coordenação de José Marques de Melo, que, à convite de Morejón, assume a chefia do Departamento de Jornalismo - uma das seis unidades pioneiras da escola, criada pelo Conselho Universitário em fevereiro de 1968, no período de estruturação da ECC. Melo havia sido selecionado por concurso público e contratado, aos 25 anos, para a Regência de Cátedra³¹⁹ de Técnica e Prática de Jornal e Periódico. Permaneceu à frente do departamento até 1972. Neste período foram definidas as “linhas mestras” do Jornalismo da ECA, que seriam mantidas e aprimoradas, segundo ele, no primeiro quinquênio da trajetória da escola (1968-1972).

Era uma orientação {que contemplava o} equilíbrio teoria e prática, aulas teóricas e aulas práticas, um pé na academia e um pé no mercado e também uma visão aberta para a sociedade. A grande dificuldade que nós tivemos no início foi a de implantar um modelo de ensino que implicava em liberdade de ação. E não havia liberdade exatamente em pleno golpe militar. Em 67 as coisas já começaram a ser mais difíceis. (Em entrevista à pesquisadora, 2011).

Melo buscava diferentes referenciais para a construção do programa do curso de Jornalismo, entre as quais, as experiências da escola da Universidade de Missouri (EUA)³²⁰, com forte atenção para a produção laboratorial, e o modelo implantado por Luiz Beltrão na Universidade de Pernambuco que, entre outros aspectos, projetou o jornal-laboratório como instrumento didático básico. A Agência Universitária de Notícias (AUN) foi o primeiro órgão experimental do departamento, criado em 1968 e definido por nosso

³¹⁹ A figura da Cátedra, “unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor” foi extinta das universidades com a Reforma Universitária em 1969, que introduziu o regime departamental (FÁVERO, 2006, p. 8).

³²⁰ O modelo da Universidade de Missouri, segundo Melo (1992b), segue o padrão característico dos cursos de medicina, em que o aluno pode vivenciar a aplicação de conhecimentos no hospital-escola. O projeto de ensino desenvolve-se em torno do jornal-laboratório, sendo um veículo de circulação diária, dirigido à comunidade local.

informante como “o carro chefe da aprendizagem” do Jornalismo da ECA neste período. Em texto de 1967, publicado no volume 1 da *Revista da Escola de Comunicações Culturais*, o autor pontuava a centralidade do jornal-laboratório para a formação dos jornalistas. Esta herança, no sentido de valorização da atividade experimental, pode ser sentida hoje no curso da ECA, que vincula a produção de seus principais veículos laboratoriais a disciplinas do currículo obrigatório, como veremos adiante.

O jornal-laboratório constitui o instrumento básico de um Curso de Jornalismo no sentido de integrar os estudantes na problemática da futura profissão. A sua finalidade é a de permitir um treinamento adequado na própria Escola, de modo que os alunos tenham oportunidade de colocar em execução, ainda que experimentalmente, o acervo de conhecimentos teóricos adquiridos nas diversas disciplinas de natureza técnico-profissional (MELO, 1967, p. 185).

Marques de Melo seria afastado da USP durante o período de “cassações brancas” ocorrido em meados da década de 70. Retornou à escola depois da anistia política, em 1979, juntamente com outros professores que haviam sido atingidos pela ação do regime militar. No início da década de 80, foi aprovado em concurso público realizado pelo Departamento de Jornalismo e Editoração. Em 1983, assumiu novamente a chefia deste departamento e, em 1989, foi nomeado diretor da escola, estando à frente do cargo até 1992. Aposentou-se como professor da USP no ano seguinte e, em 1996, assumiu a Cátedra Unesco de Comunicação Regional na Universidade Metodista de São Paulo. Teórico cuja obra é vastamente citada, ganhador de honrarias, autor e organizador de diversas publicações, fundador e ex-presidente da Intercom, ele ocupou papel emblemático na trajetória do Jornalismo da ECA, projetando-se como liderança intelectual. Sintomaticamente, sua figura é acionada como personalidade exemplar em alguns textos que se debruçam sobre o período inicial de funcionamento desta escola³²¹. Seguindo a gramática de Bourdieu, poderíamos afirmar que Melo acumulou significativo capital no campo acadêmico, isto é, “fez um nome”, um nome próprio, conhecido e reconhecido,

³²¹ A esse respeito ver Bruder (2003) e Vianna (2004). Esta última autora, por exemplo, associa a figura de Marques de Melo a de um personagem de exceção. Em suas palavras: “Passados mais de trinta anos, ao nos debruçarmos nos documentos oficiais, mantidos em um Dossiê, dos Relatórios do DJ relativos ao período de 1968 a 1972, que explicam detalhadamente a construção do Departamento de Jornalismo na, hoje, Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, verificamos, em nossas análises não só a criatividade do jovem jornalista alagoano, recém-chegado a São Paulo, mas todo o seu dinamismo, vigor e principalmente a *excepcionalidade de um ser humano e profissional à frente de seu tempo*, construindo bases e pilares do ensino de jornalismo e da comunicação como um todo; sedimentando os estudos de graduação e pós-graduação em jornalismo; pesquisa e extensão; intercâmbios nacionais e internacionais”. Grifos nossos.

capaz de lhe conferir visibilidade e uma marca distintiva. No que diz respeito à sua trajetória dentro da ECA ou mais especificamente no CJE, essa marca foi reforçada pela própria projeção alcançada por Melo em função da série de posições-chaves por ele ocupada neste espaço: professor fundador, primeiro chefe de departamento, primeiro professor titular de Jornalismo, primeiro diretor da ECA escolhido entre os quadros da própria escola.

Além de Marques de Melo, a equipe original de docentes do Departamento de Jornalismo foi formada por Flávio de Almeida Prado Galvão, José Freitas Nobre, Alfredo Weiszflog³²², Francisco da Rocha Morel e Helcio Deslandes (BOLETIM, março de 1968). Constituíam este departamento, inicialmente, as disciplinas Técnica e Prática de Jornal e Periódico, Técnica e Prática de Rádio e Telejornalismo, Jornalismo Especializado, Jornalismo Comparado, Administração de Empresas Jornalísticas e História da Imprensa, a maioria classificada no currículo de 68 como de natureza instrumental (conforme quadro a seguir). O curso também contava, neste momento, com estágios obrigatórios como atividade adicional, a partir do segundo ano, “no sentido de tornar efetivamente prática a formação dos futuros jornalistas” (BOLETIM, n. 1 e n. 2, 1968).

Entre os anos de 1968 e 1970, localizamos três estruturas curriculares diferentes para o Jornalismo da ECA. De fato, em seus primeiros anos de funcionamento, não apenas o Jornalismo como os demais cursos da escola experimentaram uma série de reformulações e atualização curriculares, o que revela um esforço de definição dos conhecimentos considerados fundamentais no processo formativo - quer seja pelo próprio desafio de amadurecimento das diretrizes pedagógicas de uma escola recém-criada³²³ (que buscava consolidar-se como espaço de referência), quer seja, notadamente no caso do Jornalismo (ou da área de Comunicação como um todo, a partir do currículo mínimo de 1969), pela necessidade de se enquadrar às recomendações que partiam do Conselho Federal de Educação.

³²² Weiszflog permaneceu pouco tempo como professor da unidade. Em setembro de 1968, já não aparecia no quadro de docentes, segundo a edição n. 3 do Boletim do Departamento de Jornalismo (1968).

³²³ Vianna (2004) observa que o projeto pedagógico adotado pelo Jornalismo da ECA sofreu aprimoramento durante todo o período de 1968 a 1972.

Quadro 1: Estrutura curricular do Jornalismo da ECA em 1968 (BOLETIM, n. 1, março de 1968)

Disciplinas Instrumentais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnica e Prática de Jornal e Periódico 2. Técnica e Prática de Rádio e Telejornalismo 3. Jornalismo Especializado 4. Jornalismo Comparado 5. Administração de Empresas Jornalísticas
Disciplinas Fenomenológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução às Ciências e Técnicas da Comunicação 2. Língua Portuguesa e Comunicação Lingüística 3. Psicologia da Comunicação Coletiva 4. História da Imprensa 5. Teoria da Comunicação 6. Publicidade e Propaganda 7. Ética e Legislação das Comunicações
Disciplinas Culturais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura e Civilização do Brasil Contemporâneo 2. História da Civilização Contemporânea 3. Pensamento Filosófico e Científico Contemporâneo 4. História da Arte Moderna e Contemporânea 5. Línguas Estrangeiras 6. Literatura Brasileira e Hispano-Americana 7. Princípios de Sociologia e Análise da Sociedade Brasileira 8. Economia e Planejamento Econômico

No currículo em vigor no ano letivo de 1968, as disciplinas do curso de Jornalismo da ECA foram divididas e classificadas em três níveis: cultural, fenomenológico e instrumental, seguindo indicação esboçada pelo próprio Conselho Federal de Educação em seu parecer 984/65 (que embasou o segundo currículo mínimo)³²⁴. O nível instrumental refere-se ao conjunto de matérias técnicas ou específicas, sob responsabilidade do Departamento de Jornalismo, representadas em menor número no currículo, quando comparadas aos outros dois eixos formativos. O fenomenológico reunia disciplinas associadas fundamentalmente aos estudos de comunicação³²⁵, e o terceiro nível, cultural, foi constituído por disciplinas de formação humanística. No *Boletim do Departamento de Jornalismo*, o documento curricular não é apresentado de forma seriada, o que nos impediu de compreender a distribuição das disciplinas nos respectivos anos letivos. De toda forma, é possível observar nesta classificação uma forma de organização curricular que aponta

³²⁴ Diz o parecer 984/65, aprovado em abril de 1966: “A formação de Jornalismo, à luz dos estudos promovidos pela Ciespal, decorre destes três aspectos essenciais: o fenomenológico, para o conhecimento dos efeitos psico-sociais decorrentes de sua atuação; o instrumental, para conhecimento e aprimoramento da linguagem essencial à comunicação, nas suas técnicas modernas; e cultural, para assegurar a base de conhecimentos gerais de que necessita o jornalismo contemporâneo” (DOCUMENTA, 1966, n. 50, p. 69)

³²⁵ Nota-se também neste eixo a presença da disciplina Publicidade e Propaganda, o que, em certo sentido, se ajusta a própria concepção “alargada” sobre o trabalho jornalístico inaugurada no currículo de 66. A esse respeito ver capítulo 2.

para fronteiras demarcadas entre as áreas de conhecimento – organização esta que – pode-se inferir – se refletia na própria estruturação dos departamentos da ECA neste momento.

Em 1969, a graduação em Jornalismo inicia o ano com novo currículo. Segundo o *Boletim do Departamento de Jornalismo*, as modificações implementadas constituíram, por um lado, “uma necessidade pedagógica, a partir da experiência de dois anos de funcionamento do curso”. Por outro, algumas adaptações se fizeram necessárias no sentido de atender à Portaria n. 238/66 do Conselho Federal de Educação e às exigências básicas impostas em termos curriculares. O texto destacava que os professores tinham “várias restrições” às diretrizes do currículo-mínimo, mas eram “obrigados a cumpri-lo, nos termos do artigo 70 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BOLETIM..., março de 1969, p. 1). De fato, a nova estrutura curricular do Jornalismo da ECA é acrescida de quatro disciplinas listadas no currículo mínimo de 66, que não haviam sido incluídas na grade do curso em 1968: História do Brasil, Geografia do Brasil, Teoria da Informação e Redação de Jornalismo³²⁶. São acrescentadas também novas disciplinas na área “instrumental”, como destaca o próprio boletim do departamento, observando que o corpo docente de Jornalismo havia sido ampliado em função deste acréscimo. Thomas Farkas, Alexandre Kadunc e Francisco Gaudêncio Torquato do Rêgo são novos professores admitidos.

Na estrutura curricular de 1969 (ver quadro a seguir), o primeiro ano - comum introdutório - era equivalente para todos os cursos oferecidos na ECA, sendo constituído de disciplinas de fundamentação geral e humanística. Somente a partir do segundo ano, o aluno fazia a opção profissional, momento em que se observa a entrada de disciplinas específicas do Departamento de Jornalismo. Embora a representação de matérias próprias do Jornalismo tenha ganhado maior relevo no currículo de 69, nota-se, a exemplo do documento anterior, predominância de disciplinas de fundamentação humanística e do eixo fenomenológico na grade.

As matérias de fundamentação geral e de formação profissional, até este momento, eram dispostas paralelamente ao longo da seriação curricular. A partir da década de 70, adotando a orientação oficial do CFE, o currículo será dividido em dois ciclos distintos: o básico (formação humanística e fenomenológica), concebido como espécie de pré-requisito

³²⁶ A disciplina de Ética e Legislação da Comunicação é transformada em Ética e Legislação da Imprensa. As disciplinas de Introdução às Ciências e Técnicas da Comunicação e Teoria da Comunicação saem do currículo, porém são introduzidas novas matérias vinculadas à área da comunicação, como Sociologia da Comunicação, Processo da Comunicação, Pesquisa de Opinião Pública, Teoria da Opinião Pública e Teoria da Informação.

para a segunda etapa do percurso formativo, o ciclo diversificado (formação profissional). Para além da reestruturação curricular, outra mudança significativa vivenciada no início da década de 70 refere-se à ampliação do Departamento de Jornalismo. Em 1972, a ECA começa a oferecer também o Curso de Produção Editorial, posteriormente denominado Curso de Editoração. Juntos, eles passaram a constituir o Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE).

Quadro 2: Estrutura seriada do currículo de Jornalismo da ECA em 1969 (BOLETIM..., n. 4, março/1969)

	DISCIPLINAS	Nº de Aulas
1º Ano Comum Introdutório	1. Língua Portuguesa e Comunicação Lingüística I 2. Língua Estrangeira I (Alemão, Espanhol, Inglês, Italiano e Francês) 3. Civilização Contemporânea 4. Matemática e Estatística 5. Estudos Sociais e Econômicos I – Introdução aos Estudos Sociais 6. Processo da Comunicação 7. História da Cultura Artística e Literária I – História da Arte (semestral) 8. Evolução do Pensamento Filosófico e Científico (semestral)	02 03 03 03 02 03 04 04
2º Ano	1. Língua Portuguesa e Comunicação Lingüística II 2. Língua Estrangeira II (Alemão, Espanhol, Inglês, Italiano e Francês) 3. Pesquisa de Opinião Pública 4. Técnica de Jornal e Periódico I (1. Metodologia do Jornalismo; 2. Jornalismo Informativo, 3. Jornalismo Interpretativo) 5. Artes Gráficas e Diagramação 6. História da Imprensa 7. Sociologia da Comunicação (semestral) 8. Psicologia da Comunicação (semestral) 9. Literatura da Língua Portuguesa (semestral) 10. História do Cinema (semestral) ou Teatro Brasileiro (semestral)* 11. Estágio Supervisionado**	02 03 03 02 02 03 03 03 03 03 04
3º Ano	1. Teoria da Opinião Pública 2. Estudos Sociais e Econômicos I*** – Estudos Sociais 3. Publicidade e Propaganda 4. Técnica de Jornal e Periódico II (1. Jornalismo Opinativo; 2. Fundações de Secretaria; 3. Agências Noticiosas) 5. Fotografia e Fotojornalismo 6. Jornalismo Audiovisual (Técnica de Radiojornalismo, Telejornalismo e Cinejornalismo) 7. História da Imprensa**** 8. História do Brasil (semestral) 9. Geografia do Brasil (semestral) 10. Estágio Supervisionado	03 02 03 02 02 03 02 03 03 04
4º Ano	1. Teoria da Informação 2. Ética e Legislação da Imprensa 3. Estudos Sociais e Econômicos II – Economia e Desenvolvimento 4. Redação de Jornalismo e Jornalismo Especializado	03 02 03 03

5. Jornalismo Comparado	03
6. Administração de Empresa Jornalística	02
7. Cultura Brasileira (semestral)	03
8. História da Cultura Artística e Literária II – História da Literatura (semestral)	03
9. Estágio Supervisionado	04
<p>*Disciplinas opcionais de complementação cultural. ** O estágio supervisionado destina-se à aplicação prática dos conhecimentos ministrados nas aulas teóricas. Todos os professores das matérias profissionais trabalharão conjuntamente em projetos experimentais e/ou de pesquisa, na área do Jornalismo, com a participação obrigatória dos alunos. *** Disciplina de adaptação, destinada a cumprir a Portaria 238/66. Deixará de ser ministrada no 3º ano em 1971, uma vez que foi localizada definitivamente na programação do 1º ano. **** Disciplina de adaptação destinada a cumprir a portaria 238/66. Deixará de ser ministrada no 3º ano em 1970, uma vez que foi localizada definitivamente na programação do 2º ano.</p>	

Melo pontua dificuldades enfrentadas pelo departamento, em seu momento fundador, no processo de contratação de docentes para as disciplinas de jornalismo, em função dos próprios critérios de recrutamento adotados pela universidade, que impediam, por exemplo, a contratação de jornalistas que se destacavam na carreira, mas que eram destituídos de diploma universitário. Veremos que a ECA acoplará, a exemplo de outras universidades públicas, a efetivação e progressão na carreira docente à posse de títulos, característica que definirá, em certo sentido, o perfil de seus professores.

Para contratar os professores {nos primeiros anos} foi a maior dificuldade porque se exigia títulos. E a maioria dos jornalistas que eu gostaria de ter levado para lá não tinha titulação {universitária}. Cláudio Abramo, que era o maior profissional... eu não podia levar porque não tinha nem ginásio completo. Se quisesse trazer o Alberto Dines, do Rio de Janeiro, era a mesma coisa. (...) Os professores eram selecionados por concurso. A gente ficava rezando para aparecer jornalistas porque, de modo geral, os que apareciam eram advogados... quem tinha título universitário. Mas tivemos a sorte de contratar inicialmente alguns jornalistas. O Gaudêncio Torquato, por exemplo, se candidatou e entrou (MELO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

Quadro 3: Relação disciplinas/professores do Departamento de Jornalismo em 1969 (BOLETIM, n. 4, 1969)

Professor	Disciplinas	Alguns pontos da trajetória acadêmica/profissional até o final da década de 60
1. José Marques de Melo	Técnica de Jornal e Periódico I (Metodologia do jornalismo, Jornalismo Informativo e Interpretativo)	Bacharel em Jornalismo pela Universidade Católica de Pernambuco e bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Recife. Especialista em Ciências da Informação pelo Ciespal. Diretor do Departamento de jornalismo da ECC e Professor-regente da cadeira de Técnica de Jornal e Periódico. Professor Titular de Teoria e Pesquisa da Comunicação da Faculdade Cásper Líbero. Membro da Associação Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Informação e da União Latinoamericana de Imprensa Católica (REVISTA, vol. 2, 1968).
2. Hélcio Deslandes	Artes Gráficas e Diagramação	Engenheiro-Arquiteto pela Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais. Em Belo Horizonte, desempenhou funções de diretor de arte e layoutman em várias agências de propaganda. Ex-diretor da Gráfica do Instituto Adventista de Ensino. Capista da Editora Itatiaia (BH). Participou de salões de São Paulo e do interior paulista como artista plástico (REVISTA, vol. 2, 1968).
3. José Freitas Nobre	História da Imprensa	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Ex-presidente da Federação Nacional dos Jornalistas. Professor-colaborador de História da Imprensa da Escola de Comunicações Culturais da USP. Professor-Titular de Legislação da Imprensa e Ética, da Faculdade Cásper Líbero. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo e da União Brasileira de Escritores. (REVISTA, vol.1, 1967).
4. Flavio de Almeida Prado Galvão	Técnica de Jornal e Periódico II (Jornalismo Opinativo, Funções de Direção e Secretaria, Agências Noticiosas)	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da USP. Jornalista profissional, integra desde 1950 o corpo de redação de O Estado de São Paulo. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e da Associação Paulista de Imprensa. Advogado do jornal O Estado de São Paulo e da Rádio Eldorado (REVISTA, vol. 1, 1967).
5. Thomas Farkas	Fotografia e Fotojornalismo	Graduado em engenharia mecânica e elétrica na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (POLI/USP). Iniciou sua carreira de fotógrafo na década de 40. Integrou o Foto Cine Clube Bandeirante de São Paulo e expôs em salões nacionais e internacionais. Em 1949, realizou sua primeira mostra individual no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP). Entre suas obras, destaca-se o ensaio sobre a construção e a inauguração de Brasília, feito no período de 1957 a 1960. Assumiu a direção da Fotóptica em 1960, após o falecimento do pai, sócio-fundador da empresa. A partir da década de 60, começou a atuar como produtor, patrocinador e diretor de cinema e fotografia em documentários sobre cultura popular no interior do Brasil (ENCICLOPÉDIA, 2011).
6. Alexandre Kadunc	Jornalismo Audiovisual (Técnica de Radiojornalismo, Telejornalismo e Cinejornalismo)	Graduado pela Faculdade Cásper Líbero e discípulo de Hermínio Sacchetta, assumiu a direção de jornalismo da Rádio Bandeirantes em 1962. Em sua gestão, na década de 60, foram implantados o jornal "Primeira Hora", os programas "O Trabalho", "Titulares da Noite" e "O Correspondente Renner", "todos com novas linguagens e formatos", que conquistaram grande audiência (FREITAS, 2008).
7. Gaudêncio Torquato do Rêgo	Jornalismo Interpretativo	Bacharel em Jornalismo pela Universidade Católica de Pernambuco. Iniciou sua trajetória como jornalista em 1962, no Recife. Trabalhou para alguns dos principais jornais e revistas do País, como repórter, redator e editor. Em 1966, recebeu o Prêmio Esso de jornalismo na categoria de "Informação Científica". Em 1968, passou a integrar o corpo docente da Faculdade Cásper Líbero, ministrando os cursos de Jornalismo Interpretativo e Comparado. No mesmo ano, ingressou como professor-assistente na ECA-USP (JORNALISMO, 1971).

A relação de disciplinas e respectivos professores foi retirada do Boletim do Departamento de Jornalismo (n. 4, 1969, p. 7-8). As informações sobre a trajetória acadêmica e/ou profissional de parte dos docentes (Freitas Nobre, Hélcio Deslandes, Marques de Melo, Flávio Galvão) foram mapeadas nos volumes 1 e 2 da Revista de Comunicações Culturais, editada pela ECA/USP em 1967 e 1968. Os dados sobre Thomas Farkas, Alexandre Kadunc e Francisco Gaudêncio Torquato Rêgo foram sintetizados com base em outras publicações. Reconhecendo os limites e ausências deste mapeamento, o resumo acima buscou destacar, de maneira aproximada, alguns pontos da trajetória destes docentes (acadêmica e/ou profissional) até o final da década de 60.

Nos primeiros anos de funcionamento da escola, além de Torquato - que, como podemos inferir, havia acumulado capital no campo profissional em 1966 ao receber um *Prêmio Esso de Jornalismo* - também Freitas Nobre (ex-*Diários Associados*), Flávio Galvão (*O Estado de São Paulo*) e Alexandre Kadunc³²⁷ (*Rádio Bandeirantes*) são profissionais, que aparecem no quadro docente da ECA em 1969, com experiência em veículos jornalísticos. Outros possuíam trajetória nas respectivas áreas das disciplinas por eles assumidas. Thomas Farkas, por exemplo, era um nome conhecido e reconhecido por sua atuação no ramo da fotografia. Todos os docentes do departamento, em 1969, possuíam titulação universitária, predominantemente em Jornalismo e Ciências Jurídicas e Sociais, conforme pontuamos no quadro acima. Nota-se também que Melo, Freitas Nobre e Torquato faziam ou haviam feito parte do corpo de professores da Faculdade Cásper Líbero.

Alguns destes primeiros docentes do departamento - Melo, Torquato e Farkas - iniciaram suas teses na ECC em regime de doutorado direto, dentro do modelo europeu que prevalecia naquele momento nas universidades brasileiras³²⁸. Este modelo seria desativado em função da nova legislação educacional, que passou a dividir, segundo as diretrizes da Reforma Universitária de 1969, os estudos de pós-graduação, seguindo o padrão norte-americano, em dois níveis de formação - mestrado e doutorado³²⁹. A nova legislação, como observa Pinto (1988), também atrelou a obtenção de títulos para a progressão na carreira, obrigando os professores universitários a cursarem pós-graduação. “Ao mesmo tempo em que era instalado o curso de Pós-Graduação, tendo como modelo o similar americano, atrelava-se também o início da carreira universitária à obrigatoriedade de cursar a pós-graduação em seus dois níveis: mestrado e doutorado” (PINTO, 1988, p. 107). No âmbito destas reformas, em 1972, é criado o programa de Mestrado em Ciências da Comunicação da ECA, pioneiro na área. Em 1980, iniciam-se as atividades do programa de doutorado em Ciências da Comunicação.

³²⁷ Pelas indicações do *Boletim do Departamento de Jornalismo*, a passagem de Alexandre Kadunc pelos quadros da ECC foi breve. Na edição de julho de 1969 do referido documento, ele não aparece como integrante do corpo docente do departamento.

³²⁸ Sguissardi (2009, p. 144) observa que o doutorado, antes da implantação de uma estrutura específica de pós-graduação no Brasil, era em geral um sistema livre. “Dizia-se seguir o modelo europeu de então, em que a relação orientando e orientador se constituía no fator quase único para que tal formação e titulação se efetivassem. Os novos tempos exigiram uma estrutura específica de pós-graduação que garantissem essa qualificação em nível e escala muito maiores e comportasse formas mais simples e eficientes de avaliação e controle”.

³²⁹ Isso não impediu que os inscritos no antigo programa concluíssem suas pesquisas. Melo e Torquato defenderam suas teses em 1973, na ECA, e Farkas em 1977.

Há que se ressaltar que a exigência por titulação em nível de pós-graduação será sentida de maneira mais significativa no CJE ao longo da década de 80, quando os professores, para ingressar de forma efetiva nos quadros do departamento por meio de concursos, tiveram de comprovar/concluir seus estudos em programas de pós-graduação. Conforme pondera Dulcília Buitoni, professora aposentada do CJE, no período de vigência do regime militar, notadamente na década de 70, novos docentes ingressaram na instituição por meio de contratos temporários, apenas com formação universitária - embora muitos deles, tão logo inseridos nos quadros da ECA, tenham iniciado pesquisas em nível de mestrado no programa de Ciências da Comunicação da escola, em função da própria exigência de titulação para a efetivação e progressão na carreira. Alguns destes professores recrutados pelo departamento ao longo da década de 70 são também jornalistas com experiência no mercado de trabalho, como é o caso de Buitoni, Jair Borin, Cremilda Medina, Gisela Ortriwano, José Luiz Proença e Dirceu Fernandes Lopes³³⁰.

³³⁰ Jair Borin, jornalista com atuação na imprensa de S. Paulo (*O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e Movimento*), iniciou sua carreira docente na ECA em 1971. Poucos anos depois, em março de 1974, foi preso e permaneceu em cárcere até dezembro de 1975. Borin ingressou no programa de pós-graduação da ECA em 1972 e obteve o título de mestre em 1980. Em 1987 concluiu o doutorado e em 1993 tornou-se livre-docente. Morreu vítima de câncer em 2003. Cf. http://www.pstu.org.br/jornal_materia.asp?id=902&ida=0

Gisela Swetlana Ortriwano trabalhou na *TV Globo* em São Paulo e foi responsável pela implantação do Departamento de Pesquisa para os telejornais da emissora. Foi também chefe do setor de Pesquisa do Departamento de Jornalismo da *Rádio e Televisão Cultura* – Fundação Padre Anchieta/SP. Em 1974, iniciou o mestrado em Ciências da Comunicação na ECA e foi contratada pela escola, no mesmo ano, como auxiliar de ensino, depois de dar aulas como professora voluntária (GOUVEIA, 2010/2011, p.9).

José Luiz Proença, então secretário de redação do jornal *Notícias Populares* ingressou nos quadros da ECA em 1977. Depois de inserido na instituição como professor, iniciou sua trajetória no programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da escola. “A única exigência que tinha, que foi a exigência que eu recebi para dar aula, é que eu fosse formado, que tivesse um curso superior e que fosse jornalista. Era mais ou menos essa a idéia” (em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2010). Proença concluiu o mestrado em 1985 e o doutorado em 1993. Ele também foi professor da *Cáspes Libero* de 1975 a 1990 e permaneceu na equipe do *Notícias Populares* até 1992.

A exemplo de Proença, Dirceu Fernandes Lopes, profissional com larga folha de atuação no jornalismo impresso (*O Globo, Jornal do Brasil, O Estado de S. Paulo*, entre outros) ingressa na ECA em 1977, num período em que o departamento lutava para repor seu quadro docente, desarticulado em função do regime militar. “Neste período, saiu mais da metade do corpo docente de Jornalismo. Saindo mais da metade, nós tivemos que ir atrás, buscar colegas que viessem dar curso de graça aqui. Então veio o Proença, veio o Dirceu, veio o Vlado, o Vladimir Herzog. Várias pessoas vieram aqui justamente para impedir que a ditadura colocasse o corpo docente dela e tomasse conta do nosso curso”, relembra José Coelho Sobrinho, professor do CJE desde 1972. Dirceu concluiu o mestrado em 1982 e o doutorado em 1986, ambos pelo PPGCOM da ECA.

Jornalista formada pela USP em 1970, Dulcília Helena Schroeder Buitoni constituiu trajetória em revistas da *Editora Abril*. Ingressou na ECA como docente em 1972. Concluiu o mestrado em Letras em 1977 e o Doutorado em Letras em 1980 (ambos pela USP). Obteve o título de livre-docente em 1986. Hoje é professora aposentada do CJE, mas atua como colaboradora do departamento, ofertando disciplinas optativas. Integra o quadro permanente de professores do PPGCOM da Faculdade *Cáspes Libero* desde 2006.

Formada em Jornalismo (em 1963) e Letras (1964) pela UFRGS, Medina iniciou sua carreira como jornalista na década de 60, em Porto Alegre. Profissional de mercado naquele momento, foi chamada a dar aulas, na mesma universidade, em 1967, na disciplina laboratorial Técnica de Jornal e Periódico e permaneceu durante três anos na instituição do Rio Grande do Sul, conciliando suas atividades como jornalista. Ingressou como docente no CJE no início de 1970, a convite de Marques de Melo. Em São Paulo,

Não havia essa pressão, essa exigência que existe hoje. Fazia-se {pós-graduação} porque era bom. A gente sabia, já naquela época, que só podia fazer o concurso na USP para se efetivar tendo o doutorado, antes não podia. Mas por outro lado, como era ditadura e tudo mais, todos os nossos contratos eram temporários. Hoje, isso praticamente não existe mais. Eram contratos de dois ou três anos renovados pelo conselho do departamento. E {naquele período} não se abria concurso. (...) Aos poucos, foi começando, realmente, a se exigir que a pessoa tivesse formação. Até porque a própria ECA estava com uma pós-graduação. Mas muitas áreas - eu lembro até quando participava de conselho de departamento - essas áreas mais técnicas, por exemplo, como fotografia... Em fotografia, até os anos 90, nós não tínhamos gente com doutorado. Então, tínhamos que contratar pessoas sem título. Televisão, a mesma coisa. Essas áreas foram até os anos 90 complicadíssimas. (BUITONI, em entrevista à pesquisadora, 2011).

Embora o florescimento da reflexão de cunho acadêmico em torno do jornalismo tenha sido incentivado com a constituição e desenvolvimento de um espaço institucional, representado pelo programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação (que acolheu o jornalismo como uma de suas subáreas³³¹), observa-se que desde o momento fundador do departamento a preocupação com pesquisa esteve presente na agenda de sua equipe pioneira. Pelo que apontam documentos do período (BOLETIM..., 1968-1969), atividades desta natureza eram articuladas à dimensão formativa dos alunos na graduação³³². Experimentação acompanhada de pesquisa e reflexão teórica seria uma das orientações encampadas pela unidade, segundo Melo - apesar da carência de equipamentos, recursos materiais e instalações que impunham desafios à escola para o desenvolvimento de projetos laboratoriais.

ao lado de suas atividades na ECA, trabalhou em diversos veículos (de 1971 a 1975), como *Jornal da Tarde*, *TV Bandeirantes* e *TV Cultura*. Concluiu o mestrado em 1975 pelo PPGCOM da ECA. No período de 1975 a 1985, em função da ação do regime militar, esteve afastada da ECA e trabalhou em tempo integral no jornal *O Estado de S. Paulo*, como editora. Em 1986, concluiu o doutorado pelo PPGCOM da ECA. Conquistou o título de livre-docente em 1989.

³³¹ “Os pioneiros na área de pesquisa estavam aqui”, sublinha Proença, lembrando que os docentes do CJE apressaram-se em desenvolver uma série de conceituações sobre o jornalismo, favorecendo o casamento entre a produção de pesquisas e o próprio desenvolvimento do curso. Em entrevista à pesquisadora, 2010.

³³² O boletim n. 1 do Departamento de Jornalismo (1968) afirmava, por exemplo, que além das atividades experimentais, os alunos do curso realizariam trabalhos de pesquisa “de modo a se conhecer alguns fenômenos gerados pela transmissão das mensagens jornalísticas”. Dois projetos foram programados para aquele ano: 1) uma pesquisa de campo cujo objetivo era conhecer os hábitos de leitura da população da cidade de São Paulo; 2) uma “pesquisa de laboratório”, destinada a analisar a morfologia e conteúdo dos jornais diários de São Paulo. Em 1969, sob a direção de Freitas Nobre, os alunos realizaram levantamento da imprensa paulista no período de 1945-1968 (BOLETIM..., n. 4, março de 1969, p. 24-26). O mesmo boletim anunciava que os alunos do terceiro ano, orientados por Flávio Galvão, estavam realizando pesquisa sobre “as funções de direção e secretaria no Jornalismo Paulistano”, e que os alunos do segundo ano participavam de pesquisa sobre a imprensa de bairro em São Paulo, sob a orientação de José Marques de Melo.

Em 1969, o Centro de Pesquisas de Jornalismo Comparado inicia suas atividades na ECC, com o objetivo de “testar instrumentos de análise científica nos campos de morfologia e conteúdo de jornais” (BRUDER, 2003). No mesmo ano, o departamento realizava a I Semana de Estudos sobre Jornalismo, organizada em torno do tema “Jornalismo Sensacionalista”³³³. Vianna (2004) observa que, no período de 1968 a 1969, o Jornalismo da ECA realizou diversos eventos, como conferências, palestras e seminários, editou publicações e conferiu ênfase a atividades de extensão cultural, “mantendo intercâmbios sistemáticos com entidades congêneres do país e do exterior”.

Havia também preocupação de se estabelecer relacionamento com as empresas jornalísticas, como pontua a publicação do departamento em 1968: “As iniciativas realizadas nesse sentido constituirão até mesmo uma maneira de vencer as barreiras (pequenas, mas ainda existentes) ao acesso e integração profissional dos bacharéis em jornalismo” (BOLETIM..., n. 1, 1968). A tentativa de alargar os laços com o setor produtivo poderá ser observada em algumas frentes abertas pelo CJE ao longo de sua trajetória, como veremos adiante. Se por um lado havia esta preocupação³³⁴, por outro o departamento também se engajará num ponto considerado problemático para a relação com as empresas jornalísticas: a defesa da obrigatoriedade do diploma. A unidade teve ativa participação nas discussões em torno do texto de regulamentação da profissão de jornalista, em 1969, apoiando o estabelecimento da obrigatoriedade da credencial acadêmica como forma de acesso ao mercado de trabalho. Não por acaso, José Coelho Sobrinho, atual chefe do CJE, classificará a ECA como “um dos berços da regulamentação” (JORNAL da USP, fevereiro de 2007, p.10-11).

O departamento também reivindicará posição de vanguarda no Brasil em relação às discussões e reflexões associadas ao ensino de jornalismo, reforçada, entre outros aspectos, pela própria organização de eventos, publicações e o esforço de produção teórica de alguns de seus docentes sobre o tema. Esta concepção sobre o papel de liderança da escola será construída de maneira significativa no boletim de 1983 do CJE, que retoma o significado histórico das semanas de jornalismo iniciadas pela unidade no final da década de 60.

³³³ Realizada anualmente e de forma ininterrupta até 1974, as primeiras edições da Semana de Jornalismo, segundo as palavras do departamento, contribuíram “para romper os obstáculos existentes entre a ECA/USP e a comunidade empresarial e profissional da comunicação”. “Ao surgir, a ECA foi combatida pela grande imprensa e recebida com ceticismo e temor pelas organizações profissionais. E as Semanas de Jornalismo permitiram trazer para esta escola donos de jornais, dirigentes de emissoras de rádio e televisão, bem como os seus profissionais e os seus dirigentes sindicais” (BOLETIM..., n. 9, junho de 1983, p.1).

³³⁴ Bruder (2003) destaca que Melo estabeleceu diálogo, já nos primeiros anos de funcionamento do curso, com empresas como *O Estado de S. Paulo*, *Jornal do Brasil* e *Editora Abril* - processo este que, segundo o autor, “se refletiu na própria reformulação do curso de jornalismo”.

Segundo o texto, com o encontro realizado em 1972, organizado em torno do tema “Ensino de Jornalismo”, “a ECA se afirmou na liderança das escolas de comunicação do país, irradiando modelos, propostas e idéias que eram seguidos nas demais universidades brasileiras, no início da década de 70” (BOLETIM, n.9, junho de 1983, p.1). Há que se ressaltar ainda que alguns dos professores desta matriz uspiana, como José Marques de Melo, Gaudêncio Torquato, Francisco Morel e Anamaria Fadul, estarão diretamente envolvidos com a criação da Intercom, sociedade científica fundada em São Paulo em 1977, que constituiu parceria histórica com a ECA³³⁵. A Intercom, em seus primeiros anos, assumiu centralidade na arena dos debates pedagógicos relacionados à Comunicação³³⁶ e na defesa da manutenção dos cursos da área na estrutura universitária.

Assim, considerando mais especificamente o contexto paulista, é interessante notar que se a Faculdade Cásper Líbero traz em seu nome a força simbólica do lugar fundador de primeira escola de Jornalismo do País, o curso da ECA reivindicará, por sua vez, posição de vanguarda nas discussões associadas ao ensino de jornalismo, projetando a intenção de firmar-se como curso de “referência”³³⁷. Cada qual, ao seu modo e segundo suas particularidades, marcará lugar de fala distinto no conjunto das agências de ensino brasileira (que ofertam a habilitação específica), apoiado, de forma direta ou indireta, pela concepção de protagonismo.

³³⁵ Este laço histórico entre a Intercom e a ECA pode ser situado de maneira mais clara quando levamos em conta os cinco primeiros presidentes da sociedade, todos eles vinculados à trajetória da própria escola: José Marques de Melo, Anamaria Fadul, Francisco Gaudêncio Torquato do Rego, Margarida Kunsch e Manuel Carlos da Conceição Chaparro (INTERCOM, vol. XVI, n. 2, julho-dezembro de 1993).

³³⁶ Não por acaso o tema do primeiro encontro da Intercom, realizado em 1978 em Santos, foi “Estratégia para o ensino da comunicação”, cujos debates tomaram como ponto de referência a problemática da implantação do novo currículo mínimo imposto pelo MEC no final daquela década. A primeira publicação organizada pela Intercom, como reflexo das questões abordadas no encontro de Santos, foi *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação* (1979).

³³⁷ Apesar de toda a movimentação em torno da implantação de atividades laboratoriais, produção de pesquisa, debates, seminários, articulação de pesquisadores e professores em nível nacional, o Departamento de Jornalismo da ECA vivenciará na década de 70, como observamos anteriormente, período turbulento, em função da conjuntura política do País - situação que colocará entraves e obstáculos para o desenvolvimento de suas atividades. Escapa aos objetivos de nossa pesquisa explorar os desdobramentos deste cenário de restrições, embora a fala de Alice Mítika Koshiyama, professora do curso desde o início dos anos setenta, nos dê algumas pistas sobre o clima de tensão vivenciado pela unidade em função de ações desencadeadas pelo regime militar. “Na década de 70, a proposta de se fazer das escolas de jornalismo local de aprendizagem da profissão pôde ser vivenciada pelos estudantes nas piores condições objetivas para o trabalho. Não por opção de alunos e professores. Mas por imposição das conjunturas históricas: fechamento político, precariedade absoluta de meios para a execução de um trabalho de jornalismo contínuo e periódico, impotência da maioria do corpo doente foram condições que marcaram as atividades de jornalismo na ECA/USP nos anos setenta. A prisão do professor Jair Borin, a desconstrução dos professores José Marques de Melo, Thomaz Jorge Farkas, José Freitas Nobre do Departamento de Jornalismo e Editoração nos primeiros anos da década, foram apenas sintomas de um processo repressivo político só revertido com a anistia política dos anos 80” (KOSHIYAMA, 2008, p.3).

7.2. A formação do jornalista da ECA entre o tronco comum e o eixo profissionalizante

No início da década de 70, o currículo de Jornalismo da ECA, a exemplo de outros cursos da mesma natureza, sofre nova reformulação, em função das mudanças prescritas pelo CFE, passando a concentrar na primeira metade do percurso formativo as matérias de fundamentação geral humanística e de fundamentação específica da Comunicação, e na segunda metade as matérias de natureza profissional. Esta configuração colocará desafios para a escola, entre os quais dificuldades de garantir maior integração entre os dois níveis de formação e os respectivos departamentos vinculados às etapas formativas (departamentos profissionalizantes e CCA).

Conforme observamos no capítulo 2, a partir do currículo mínimo de 69 são instituídos os cursos de comunicação social e o jornalismo é transformado em uma de suas diferentes modalidades de habilitação. Com esta mudança, vemos surgir a figura do ciclo básico ou do tronco comum, que, segundo o próprio nome revela, passa a ser constituído, seguindo as recomendações do CFE, por um conjunto de disciplinas de fundamentação comum a todas as habilitações amparadas pelo guarda-chuva da comunicação social. Os cursos são estruturados, a partir de então, em duas etapas, isto é, em dois grandes eixos de formação: um que compreende a parte básica e outro a parte diversificada, definida em função da habilitação específica. O primeiro eixo foi correntemente associado, em sua expressão dominante, à formação crítico-acadêmica e o segundo à formação técnico-profissionalizante, divisão que, por si só, já indica a marcação de fronteiras entre as respectivas etapas formativas.

Ao se reportar aos impasses das experiências vivenciadas pela ECA-USP com a introdução do currículo de 69, Melo criticava aquilo que considerava ser uma “supervalorização da formação fenomenológica”. Também chamava atenção para as diferenças de enfoques entre o ciclo básico e profissional no processo formativo - diferenças que estariam relacionadas, em última instância, à própria trajetória dos docentes:

(...) o ponto de estrangulamento da nova estrutura está no ciclo básico, cuja organização minimizou a formação humanística e supervalorizou a formação fenomenológica, introduzindo uma perspectiva marcadamente quantitativa. Além disso, o ponto central das divergências entre a orientação do ciclo profissional e do ciclo básico encontra-se na diversidade de enfoques: enquanto os cursos profissionais concentram-se no estudo dos mass media, o

ciclo básico restringe-se ao exame dos problemas de comunicação interpessoal ou grupal, o que se deve à própria formação do corpo docente, quase sempre constituído por especialistas em ciências humanas, que não tiveram oportunidade de realizar experiências profissionais no setor da comunicação de massas. Esse impasse vem se afigurando como o grande desafio da Escola (1974, p. 61).

No bojo destes argumentos, é possível notar que Melo marcava posição contrária não apenas à situação vivenciada pela ECA³³⁸, mas em nível mais amplo, ao que identificava como uma espécie de deslocamento instituído pelo currículo de 1969. Em outras palavras, ele criticava aquilo que considerava ser um “ensino excessivamente comprometido com uma formação fenomenológica teorizante”, que relegava ao segundo plano a “formação cultural” do comunicador. Indicava ausências de conhecimentos básicos de Economia, Política, História Contemporânea e Antropologia na nova estrutura curricular baixada pelo CFE, além de deficiências associadas à capacidade de as escolas garantirem treinamento profissional e estabelecer efetiva articulação com o mercado de trabalho. A fala de Melo, no início da década de 70, deixa entrever, em nossa compreensão, um tipo de tensão - atualizada nos próprios debates atuais em torno das novas diretrizes curriculares - que parece materializar-se menos na relação entre humanismo e tecnicismo e mais naquilo que o avanço de uma dada perspectiva teórica dos estudos da comunicação poderia representar em termos de destituição da própria especificidade na formação profissional do jornalista.

É importante notar como o CCA era um departamento poderoso, no sentido de representação na grade curricular obrigatória do curso de Comunicação Social da ECA. No currículo de 1977, por exemplo, localizamos 21 matérias pertencentes a este departamento posicionadas no chamado ciclo básico - comum até 1983 a todas as habilitações nos dois primeiros anos letivos. Já o CJE aparece com o domínio de 16 disciplinas, no currículo de 1977, distribuídas a partir do quinto semestre do curso (quando a grade se desdobrava em habilitações específicas). O “próprio” da Comunicação no texto de 1977 estava representado por uma série de disciplinas como História da Cultura e da Comunicação,

³³⁸ Em entrevista à pesquisadora (2011), Melo ressaltou que havia “cisão enorme” entre o Departamento de Comunicações e Artes e os departamentos profissionalizantes na ECA. “Era um conflito latente, que depois se transformou num conflito explícito {sobretudo nos anos 80}”. Segundo nosso entrevistado, o CCA tornou-se um departamento “muito poderoso” na ECA, não apenas em termos quantitativos, mas também em função do nível de titulação dos docentes (doutores, livre-docentes), ao contrário do perfil dos departamentos “profissionais” cujos professores, de modo geral, ainda estavam se titulando. Ele relata que quando assumiu a direção da ECA, em 1989, “havia um ambiente de animosidade”. “Então, eu propus uma discussão sobre o currículo em vigor, fizemos vários seminários, discutimos tanto o processo de reforma da pós-graduação quanto da graduação”. Voltaremos a este ponto adiante.

Fundamentos Sociológicos da Comunicação, Fundamentos Científicos da Comunicação, Comunicação Linguística, Fundamentos Matemáticos da Comunicação, Sociologia da Comunicação, Antropologia da Comunicação, Psicologia da Comunicação, Filosofia da Comunicação, Fundamentos Filosóficos da Comunicação, Teoria da Comunicação entre outras, todas sob a responsabilidade do CCA. Curioso é observar como, no contexto contemporâneo, segundo o que veremos a seguir, a grade curricular obrigatória da habilitação em Jornalismo em 2010 apresentava apenas uma disciplina, desdobrada em dois semestres que carregava em sua nomenclatura a palavra Comunicação (Teoria da Comunicação I e II), sob a responsabilidade de um professor do Departamento de Jornalismo e Editoração.

A divisão entre tronco comum e o momento habilitacional será observada ao longo das décadas de 70 e o início dos anos 80 no currículo ecano, projetando não apenas dois momentos da formação com acentos distintos, mas a tentativa de se equilibrar o eixo de fundamentação com a vertente profissionalizante na grade. Em artigo publicado em 1983, o professor José Coelho Sobrinho, atual chefe do Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA, descrevia a situação da escola da seguinte forma:

A ECA, como as demais escolas do gênero, seguindo a orientação do MEC tem a sua estrutura de formação universitária dividida em duas etapas. A primeira, conhecida por ciclo básico, que tem a função de armar a teoria da comunicação a ser instrumentalizada na segunda, o ciclo profissionalizante. (...) Este fato não impede que se estruture um currículo que dê espaço crítico para se pensar o jornalismo. Aliás, é dever de toda a disciplina, quer seja ela “teórica” ou “técnica”, de conviver nestes dois níveis para a perfeita formação do aluno, sem, contudo, inibir a criatividade de cada um (1983, p. 17).

Em que pesem as ressalvas feitas por Sobrinho, a dificuldade de integração entre as disciplinas do ciclo básico e profissionalizante, será um problema evidenciado de forma subjacente ou direta na fala de alguns professores da ECA engajados nesta reflexão. Em artigo publicado em 1985, Maria Immacolata Vassalo Lopes, professora do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da ECA, observava que os próprios docentes dos cursos de comunicação eram “os principais reprodutores da separação da “teoria” (departamento do básico) da “prática (departamentos profissionalizantes)”. Lopes se referia a experiência da ECA/USP na elaboração de um projeto de currículo para o tronco comum mostrando que um dos maiores obstáculos no sentido de se criar um projeto de curso em torno dessas disciplinas estavam menos associados a condicionamentos externos (em função da divisão

imposta pelo CFE) e mais ao contexto interno, relacionados aos conflitos interdepartamentais. Ela chamava atenção para a existência de uma “ideologia da divisão social do trabalho”, que impunha dificuldades para o desenvolvimento de um projeto de currículo para o tronco comum capaz de mobilizar uma atuação conjunta com os departamentos profissionalizantes.

Da experiência que participei na ECA, a sensação que me ficou é a de que o verdadeiro obstáculo é menos a camisa de força da lei curricular do que as condições reais da Escola em permitirem a aplicação de um currículo verdadeiramente inovador para o tronco comum. Isto porque, a meu ver, exige rever não só a visão quase sempre equivocada que se tem da função da formação humanística no curso de Comunicação como, e eis a tarefa mais difícil, ter que repensar as relações dos currículos plenos com esse tronco comum e alterar fundamentalmente a visão departamental (ista?). Em síntese, condicionamentos e resistências encontrados em vários níveis, departamental, interdepartamental e nos colegiados da Escola impediram uma discussão mais ampla daquele projeto de modo a provocar uma nova postura diante do “básico”. *Percebeu-se claramente que o espírito departamental revelou-se obstáculo intransponível, apesar da boa vontade de muitos* (LOPES, 1985, p. 76, grifo nosso).

Como espaço de disputa em torno da classificação dos saberes considerados legítimos, os currículos podem ser compreendidos, em última instância, como o lugar de materialização das relações de força engendradas por este “espírito departamental”. No caso do Jornalismo da ECA, esta disputa teve como desdobramento o progressivo “deslizamento” das disciplinas do CCA para fora da estrutura curricular obrigatória, sobretudo a partir do fim do ciclo básico de Comunicação, em meados da década de 80, e o início do vestibular específico³³⁹. Com o avançar da década de 90, a perda de representação deste departamento na grade de Jornalismo torna-se mais visível. No currículo de 1989, por exemplo, o CCA continuava contando com 10 disciplinas na grade obrigatória, embora a relação de força dos departamentos (CJE e CCA) no documento já estivesse invertida, quando comparada ao texto do final da década de 70. No currículo de 1995, por sua vez, não encontramos mais a presença deste departamento na grade obrigatória da habilitação em Jornalismo, tal qual o cenário configurado em 2010.

Nas palavras de José Coelho Sobrinho, atual chefe do CJE:

³³⁹ Em 1983, a ECA realiza pela primeira vez o vestibular separado para a área de jornalismo, com a abertura de 45 vagas, para o ano de 1984. Até então os candidatos faziam prova para comunicação social e optavam pela habilitação específica durante o percurso formativo, ou mais especificamente no terceiro ano, após a conclusão do ciclo básico (FOLHA, 10 de novembro de 1990, p. C-8).

(...) me parece que era uma disputa pelo espaço, sabe? *O pessoal de comunicação querendo disputar o espaço com o pessoal das áreas profissionalizantes.* (...) Isso foi com o fim do ciclo básico e o início do vestibular específico. Quer dizer, as coisas não foram assim de repente, uma fratura, isso vai ocorrendo aos poucos e você vai acomodando. E chegou certo momento em que o ciclo básico, o departamento de comunicação, ficou para vários departamentos sem função. Eles acabaram sendo um departamento que oferecia disciplinas optativas, era optativa para jornalismo, para publicidade e propaganda, para relações públicas... e nós começamos a dar nossa própria teoria. A gente começa a assumir. Você tinha Teoria da Comunicação e a gente dava aqui Teoria da Comunicação mais aplicada ao jornalismo e aplicada à editoração. Lá você dava Comunicação Comparada, aqui você dava Jornalismo Comparado. (SOBRINHO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

As fontes trabalhadas nos levam a crer que, no período de vigência do chamado tronco comum (ou básico), configurou-se na ECA certa relação dicotômica entre os professores posicionados nos chamados departamentos profissionalizantes e os docentes do CCA, mais fortemente vinculados, em sua expressão corrente, ao terreno da fundamentação teórica da comunicação e das humanidades. Embora no caso do Jornalismo da ECA essa tensão tenha ganhado visibilidade, em nossa compreensão, quando considerada a relação interdepartamental (em função da própria divisão entre eixos formativos e, posteriormente, com o deslizamento das disciplinas do CCA para fora do currículo de Jornalismo), isso não significa dizer que não havia conflitos vivenciados no nível interno do CJE em função de diferentes perspectivas associadas ao ensino de jornalismo. Não poderemos avançar nesta linha argumentativa aqui, posto os limites de nossa investigação. De toda forma um exemplo mapeado durante a pesquisa nos parece significativo. Cremilda Medina, professora vinculada ao Departamento de Jornalismo e Editoração, foi uma das vozes que marcou posição crítica em relação ao que identificava como tendência à especialização e à perspectiva tecnicista de ensino, bem como àquilo que definiu como “fronteiras corporativas” ou “muralha departamental”. Na segunda metade da década de 80, quando retornou à USP, depois de um período de afastamento da universidade em função do regime militar, ela afirma que vivenciou incômodo em relação ao tônus “tecnicista” do momento, situando-se no “fluxo da contracorrente”. “Muito se discutiam reformas de currículo no curso de jornalismo, mas nada acontecia de inovador e,

ao mesmo tempo, o laço histórico com o antigo básico estava perdido.” (MEDINA, 2010, p.216)³⁴⁰.

7.3. A pauta da profissionalização

Os jornalistas formados pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo não dominam seus instrumentos de trabalho e, por isso, é preciso mudar a filosofia do curso. A opinião é do chefe do Departamento de Jornalismo e Editoração da escola, José Marques de Melo, que diz ser essa a tendência majoritária entre os professores da faculdade. Para Marques de Melo, se essa mudança não acontecer, a ECA corre o risco de continuar formando profissionais adequados ao mercado de trabalho, mas sem o instrumental técnico necessário para o exercício da profissão. O professor acha fundamental superar a fase em que se procurou “dar uma capa de cientificidade” ao estudo do jornalismo, adequando a ECA a uma proposta de profissionalização. Marques de Melo não sabe exatamente quando nem como essa transformação vai acontecer, acredita que ela depende de um aprofundamento das discussões a respeito do assunto, mas já identifica uma mudança fundamental que deve anteceder qualquer outra: a obtenção de maior autonomia pelas escolas em relação à Universidade. “Qualquer mudança de currículo depende, hoje, da aprovação do Conselho Universitário, que é um processo moroso, burocrático”, argumenta. Por isso, Marques de Melo defende modificação no estatuto da universidade que possibilite às unidades da USP maior autonomia na formulação de seus currículos. Marques de Melo vê nessas mudanças a única saída para que a ECA perca seu “complexo de inferioridade”, o que se expressa na má vontade do mercado de trabalho em receber os profissionais formados pela escola. “Não vamos deixar de lado a preocupação com o arsenal teórico crítico, mas não podemos continuar a formar excelentes críticos que, por desconhecimento de seus instrumentos de trabalho, são incapazes de intervir na sociedade” (BOLETIM..., n. 14, setembro de 1983, p. 1).

O texto acima, publicado no *Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração* da ECA, revela a posição de Melo, então chefe de departamento, em defesa da construção de uma proposta pedagógica capaz de garantir aos alunos da ECA o efetivo domínio do instrumental para o ingresso no mercado jornalístico. Deixa entrever, ainda, a necessidade de se desfazer uma espécie de “estigma” (ou complexo de inferioridade, como definido no texto) em torno da capacidade de a ECA preparar quadros para o mundo do trabalho,

³⁴⁰ Desde 1998, Medina coordena um espaço interdisciplinar na ECA, não departamental, intitulado Fórum Permanente Interdisciplinar.

acentuando a necessidade de se consolidar o papel profissionalizante da graduação, a partir da construção de programas de ensino sintonizados com as demandas do setor produtivo.

Observamos anteriormente que a ambivalência entre a construção de uma identidade mais inclinada à perspectiva crítico-acadêmica ou profissionalizante será um ponto problemático para a escola, que conformará, a nosso ver, posições diferenciadas em relação ao perfil que deveria ser impresso aos cursos de graduação. Nesse sentido, a fala atribuída a Melo no texto acima deixa entrever, de algum modo, a tentativa de se investir ou imprimir mais força, no caso do Jornalismo, a um dos pólos deste pêndulo, entendido neste momento como deficitário (“superar a fase em que se procurou “dar uma capa de cientificidade” ao estudo do jornalismo, adequando a ECA a uma proposta de profissionalização”).

Estamos no início da década de 80 e as faculdades ou escolas de comunicação, de uma maneira geral, enfrentavam críticas em relação à sua legitimidade como lugar de formação das novas gerações de profissionais. Jornais paulistas, visivelmente posicionados contra a chamada reserva de mercado, haviam desencadeado campanha contra o diploma e alguns articulistas, à época, chegaram a propor a extinção dos cursos de comunicação, questionando a legitimidade das escolas para formar quadros condizentes com as necessidades do mundo do trabalho. O clima de animosidade das empresas será reacendido no contexto de debates sobre a obrigatoriedade do diploma durante a Constituinte, na segunda metade da década de 80.

Em reportagem publicada em fevereiro de 1988 na *Folha de S. Paulo*, sobre os 20 anos do Jornalismo da ECA, esta tensão pode ser localizada de maneira significativa. O jornal definiria a escola como “o santuário da defesa da regulamentação profissional”, tecendo duras críticas em relação à situação do curso, classificada como “paradoxal”:

Enquanto continua defendendo a regulamentação corporativista, a ECA procura neutralizar as críticas fazendo modificações na sua estrutura curricular. A principal delas consiste em abrir espaços para que os alunos possam desenvolver algum aprendizado mais específico em outras faculdades. A situação é paradoxal: a ECA não quer abrir mão da reserva de mercado, mas na prática reconhece que esse monopólio não funciona. (...) Por essa proposta {de modificação curricular}, os alunos de jornalismo deverão realizar cerca de 50% de seus currículos com matérias optativas em outras unidades da USP. O plano coloca a nu a incapacidade do curso para preparar seus alunos para o trabalho jornalístico tal qual ele é hoje e a indefinição sobre o que é esse campo de conhecimento impalpável que ela tenta encarnar (FOLHA, 5 de fevereiro de 1988, p. 18).

A reportagem da Folha já antecipava as discussões que estavam tramitando na ECA em torno da proposta de reformulação curricular, materializada a partir de 1993 no curso de jornalismo. Reformulação esta que, entre outros aspectos, previa a abertura do currículo, de modo que parte da carga horária fosse composta por disciplinas optativas, que poderiam ser cursadas na ECA ou em qualquer unidade da USP. Para o jornal, a proposta de flexibilização da grade representava, em última instância, uma espécie de “atestado” de “incapacidade” do curso de dar conta, de forma “palpável”, do campo de conhecimentos associados à formação do jornalista, contestando, de forma subjacente, o monopólio das escolas específicas engajadas neste processo.

Em que pese estas críticas, que apontam para um importante ponto de tensão da relação entre agências de ensino e empresas jornalísticas (qual seja, a consagração ou não do monopólio da autoridade pedagógica dos cursos específicos na formação dos produtores considerados legítimos a ingressar no mercado), Melo tentará estreitar os laços da escola com o mundo do trabalho e também irá defender mudanças para garantir a vocação profissionalizante da graduação, quer seja durante sua nova passagem pela chefia do departamento no início da década de 80 (como evidencia o trecho acima da matéria publicada no *Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração*), ou quando assume a direção da escola (no final dos anos 80). Ele será claro defensor da idéia de que a melhoria dos padrões do jornalismo brasileiro passa pela integração/articulação universidade-empresa³⁴¹. E o curso da ECA, de fato, encampará iniciativas neste sentido. Em 1984, por

³⁴¹ Esta posição é expressa em uma série de artigos assinados pelo autor em jornais ao longo de 1990, quando ocupava o cargo de diretor da ECA. Em texto publicado na *Folha de S. Paulo*, sob o título “Em direção à modernidade”, Melo aborda o tema da reforma da ECA e, entre outros desafios pontuados no processo de reformulação, chamava atenção para a necessidade de interação com o sistema produtivo: “Na graduação, cuja vocação profissional tem sido preservada, os avanços foram reduzidos, até agora. Eles dependem de uma interação com o sistema produtivo, que sempre esbarra no receio acadêmico de estar a reboque do mercado.” (FOLHA, 17 de novembro de 1990, p. C-6).

Em artigo publicado no jornal da ANJ, em abril de 1990, Melo teceu reflexões sobre a formação do jornalista, a partir dos desdobramentos do simpósio acadêmico “Formação dos Jornalistas na Universidade: Desafios para a Década de 90”, promovido pela ECA. No texto, o autor argumenta: “a principal conclusão do simpósio foi a de que a melhoria dos padrões do jornalismo brasileiro passa necessariamente pela integração Universidade-Empresa. O divórcio entre as duas instituições tem causado repercussões negativas no desempenho de ambas. As empresas jornalísticas são compelidas a reciclar os recursos humanos formados pela universidade porque não exercitam o “feedback” indispensável para corrigir distorções curriculares ou pedagógicas das escolas de jornalismo. Estas deixam de se atualizar porque não encontram canais eficazes para observar, compreender e avaliar criticamente o modo de produção e difusão das informações na atualidade. Limitam-se a observar à distância e muitas vezes se equivocam em interpretações maniqueístas. (...) A melhoria da qualidade de informações disseminadas pelos meios de comunicação de massa depende da atuação de jornalistas competentes. Para melhor adestrá-los, propiciando uma formação adequada, as universidades necessitam da crítica construtiva das empresas, inclusive para superar o corporativismo

exemplo, o noticiário da Revista Brasileira de Comunicação (Intercom) anunciava, em tom comemorativo, que a “barreira” entre universidade e empresas havia sido “vencida” com a realização de um curso de aperfeiçoamento de professores de jornalismo organizado pelo Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA em parceria com a *Editores Abril* e *Gazeta Mercantil* (INTERCOM, n. 51, 1984, p.70). Em 1987, o jornalista Cláudio Abramo é cedido pela *Folha de S. Paulo* para ministrar na ECA curso sobre edição jornalística (SOBRINHO, 2008). Nos anos seguintes, o departamento firmará parcerias com empresas como a *Editores Abril* e o jornal *Folha de S. Paulo*, inserindo disciplinas optativas livres na grade de Jornalismo, oferecidas com a participação de profissionais do mercado e sob a responsabilidade de um professor da casa.

Em novembro de 1990, com Melo à frente da direção da escola, a *Folha de S. Paulo* voltaria a tocar no tema das reformas em curso na ECA, desta vez, no entanto, num tom mais ameno, bastante distinto do texto anterior (crítico e tangenciado pela polêmica da obrigatoriedade do diploma). A reportagem intitulada “ECA prepara mudança para servir mercado” anunciava a proposta de reorientação do perfil da graduação. Chamava atenção para o aspecto profissionalizante que a direção pretendia imprimir aos cursos e para tese, tangenciada por Melo durante a entrevista, de que a formação do pesquisador deveria ser, em última instância, prioridade da pós-graduação.

A Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) quer mudar de cara nos próximos anos. A direção pretende dar um perfil mais profissionalizante e menos acadêmico à graduação. Para isso, já começou um processo de avaliação geral da escola. O próximo passo é mudar os currículos e a estrutura de ensino para adaptar a escola às novas necessidades do mercado de trabalho e às expectativas de alunos. Segundo José Marques de Melo, 47, diretor da ECA, as mudanças são necessárias porque a escola está “defasada na formação dos recursos humanos”. A iniciativa já encontra resistência velada de alguns grupos dentro da própria ECA. (...) “Tecnologicamente temos conseguido nos atualizar, afirma Marques de Melo. Para ele, os cursos de graduação devem ter um perfil cada vez mais próximo das atividades profissionais. “A pesquisa e as atividades acadêmicas devem ser prioridade da pós-graduação”, acrescenta (FOLHA, 7 de novembro de 1990, p. C-6).

7.4. A reforma dos anos 90

A reforma de 1993 da habilitação em Jornalismo se deu no contexto de discussões e estudos em torno de um novo projeto de ensino, pesquisa e extensão para toda a escola, desencadeado no período em que Marques de Melo assume a direção da ECA no final da década de 80. As mudanças gestadas tinham como meta não apenas a revisão dos programas de graduação, mas também de pós-graduação, com a proposição de cursos criados a partir da reformulação das linhas de pesquisa dos programas de Ciências da Comunicação e de Artes. O ano de 1990 marcou o início de um movimento que envolveu parte significativa do corpo docente da escola no sentido de promover “amplo reordenamento curricular dos cursos oferecidos” (ATIVIDADES..., 1991, p.9).

Este processo mobilizou uma série de ações, estudos e debates³⁴². Projetou-se uma pesquisa sobre o mercado de trabalho e as profissões de comunicações e artes, financiada pelo programa BID-USP e destinada a identificar as condições profissionais dos alunos egressos da ECA³⁴³. Paralelamente, a escola viabilizou, também com recursos do referido programa, a viagem de professores/pesquisadores da casa para diferentes países da Europa e América do Norte, com a finalidade de conhecer as tendências de ensino e pesquisa, bem como aspectos do mercado de trabalho nestas regiões. O resultado desses estudos e observações foram expostos e debatidos em reuniões de trabalho e estimulou a tomada de decisões no âmbito dos departamentos. O processo culminou com a realização de um seminário interno, que contou com a participação de representantes docentes e discentes, e cuja síntese das discussões foi reunida no volume “ECA-USP/93: reflexões para um novo projeto de ensino, pesquisa e extensão” (1991).

Este documento recupera parte dos resultados do estudo intitulado Diagnóstico do Ensino da ECA (1990), cujos dados reunidos apoiaram-se em entrevistas e depoimentos colhidos entre representantes docentes e discentes, bem como em documentos e estudos de relatórios anteriores. O estudo/diagnóstico, iniciado em 1989 com o objetivo de reunir críticas e propostas de professores e alunos, compila e desdobra uma série de questões sobre a graduação e a pós-graduação e não é nosso objetivo aqui abordar suas considerações de maneira detalhada. No entanto, alguns pontos abordados sobre a estrutura curricular da graduação da ECA naquele momento nos chamam particularmente atenção.

³⁴² Em 1990, a escola realiza o colóquio nacional sobre o tema “Ensino de comunicação e os Desafios da Modernidade”, cujo documento final evidenciou, entre outros aspectos, a necessidade de autonomia curricular, apresentando críticas às diretrizes federais vigentes para os cursos de Comunicação, materializada na figura do currículo mínimo (resolução n. 2/84 do CFE, em vigor naquele período).

³⁴³ Pesquisa intitulada “O Mercado de Trabalho de Comunicações e Artes e os Profissionais Formados Pela ECA nas décadas de 70 e 80” (ATIVIDADES..., 1991, p. 24).

Entre eles, a identificação de posições polarizadas, no ambiente de ensino, entre atores inclinados à perspectiva de um modelo de ensino mais humanista ou tecnicista e profissional, conforme detalha o texto:

As questões estão polarizadas entre os que de um lado valorizam o ensino mais tecnicista e profissional e, de outro lado, os que preferem a ênfase mais humanista, sendo que para a maioria a situação curricular da ECA é considerada grave. A tendência dos primeiros é de afirmar que os cursos não atendem às necessidades profissionais. Há um grande descompasso entre o que se ensina na ECA e o que é procurado pelo mercado de trabalho. O ensino não atende à agilidade de certas profissões ou “experimentações criativas” (como TV, Informatização, Jornalismo). A outra visão ressalta que a ECA não deve apenas formar funcionários para empresas, mas deve enfatizar uma reflexão específica. A Escola deve aplicar-se às suas “multiplicidades e diferenças” para observar o que existe de comum entre as áreas, buscando um ensino mais rico, com atividades multidisciplinares (DIAGNÓSTICO..., 1990, p. 13).

O estudo/diagnóstico também apresenta uma série de recomendações mapeada entre docentes e discentes em relação à estrutura curricular ou programática da graduação e a situação das disciplinas. No tópico intitulado “maior autonomia curricular”, o documento afirma que “vários departamentos insistem que seria mais produtivo ter disciplinas voltadas para um objetivo próprio, desde o início dos cursos” (DIAGNÓSTICO..., 1990, p.14). O assunto volta à tona no seminário interno de 1991 (ECA-USP/93: reflexões para um novo projeto de ensino, pesquisa e extensão). Em texto apresentado pela professora Elza Maria Ajzenberg, com base no estudo/diagnóstico de 1990, o mesmo tópico era atualizado/desdobrado nos seguintes termos:

Maior autonomia curricular - Vários Departamentos insistem na revisão das disciplinas oferecidas pelo CCA (incluindo a indagação sobre a necessidade ou não do tronco comum e a redefinição do CCA). Sugerem ser mais produtivo ter disciplinas voltadas para um objetivo profissional, desde o início do curso. (1991, p.14)³⁴⁴.

Outras recomendações e reflexões pertinentes à graduação são apresentadas no estudo/diagnóstico de 1990 e recuperadas no seminário de 1991, entre as quais a necessidade de estabelecer maior articulação entre o conteúdo programático da graduação e o ensino da pós-graduação; de valorizar a interdisciplinaridade (com a criação de projetos

³⁴⁴ - In: *ECA-USP/93. Reflexões para um novo projeto de ensino, pesquisa e extensão*. FARO, José Salvador (org.). São Paulo: ECA-USP, 1991.

interdisciplinares e interdepartamentais); de definir trabalhos de cursos e disciplinas que integrassem a formação teórica e profissionalizante. Compreendemos que a conclusão mais significativa deste processo no que diz respeito à graduação, entretanto, foi a de que a reordenação dos cursos deveria passar pela implantação de estruturas curriculares autônomas, em relação às próprias normatizações do CFE.

De fato, sob a bandeira da autonomia curricular, a ECA reformulará seus cursos, conforme veremos adiante no caso da habilitação em Jornalismo. Os novos programas de ensino, segundo o que destaca Melo, são organizados de acordo com as particularidades das habilitações profissionais e com a preocupação de preparar “comunicadores especializados” (MELO, 1992b, p. 106). Isto é, no que diz respeito mais diretamente às habilitações amparadas pelo guarda-chuva de Comunicação, o modelo pedagógico que parece ter emergido de forma majoritária nos debates em torno da reforma da ECA explicita uma concepção de formação orientada para a especificidade habilitacional (sendo o próprio questionamento do papel do CCA pelos departamentos profissionalizantes um indício significativo desta reorientação).

Sintomaticamente, a escola enfatizará nos anos 90 tendências anteriores de especialização e orientação para o mercado profissional nos cursos de graduação, levando os departamentos existentes a “trabalhar verticalmente suas especificidades”, segundo diagnóstico apresentado pela Comissão Interdepartamental de Reestruturação da ECA em 1998. Em que pese as preocupações anunciadas em relação às perspectivas de integração e interdisciplinaridade presentes nos próprios debates que culminaram com a reforma de 1993, a comissão de 1998 constatava que as iniciativas rumo a integração desencadeadas pela escola não haviam conseguido se impor até aquele momento. Com habilitações “refugiadas” em departamentos autônomos, a ECA caracterizava-se, segundo o diagnóstico, por uma somatória de projetos independentes e justapostos, com pouco diálogo entre si.

Os anos 90 enfatizaram ainda mais tendências anteriores de especialização e orientação para o mercado profissional como princípios norteadores da organização pedagógica e administrativa adotada pela Escola, levando os Departamentos existentes a trabalhar verticalmente suas especificidades. Como consequência, chegou-se a uma situação de isolamento dos mesmos em ilhas de saber e de produção especializada, independentes e com pouca integração entre si. (CALIL et al., 1998, p.37 e 38).

Observamos que a reforma dos anos 90 tinha em vista não apenas a reformulação da graduação, mas se estendia à pós-graduação e, também neste caso, havia esforços encampados no sentido de afirmação da especificidade/identidade das áreas trabalhadas no âmbito de departamentos. Melo (1992c, p.75) relata que, no início da década de 90, a Comissão de Pós-Graduação da ECA tomou a iniciativa de reavaliar os cursos vigentes “emergindo como proposta majoritária a segmentação do programa original”, de Ciências da Comunicação. “Praticamente todos os departamentos da escola formularam propostas de pós-graduação segmentada, numa justa reivindicação de espaços singulares de reflexão e pesquisa, seguindo aliás as tendências internacionais em nosso campo universitário” (MELO, 1993, p.8).

Não teremos condições de decifrar aqui o mapa das relações de força, com o posicionamento dos respectivos atores, configurado em torno da proposta de redefinição do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA, tampouco as disputas internas de ordem política que tangenciaram esses debates, cujas estratégias devem também sua orientação aos interesses associados à posição dos atores. Reconhecendo os limites de nossa pesquisa, é interessante notar que, no caso do CJE, a proposta de um programa de pós-graduação autônomo com área de concentração em Jornalismo, desmembrado do PPGCOM da ECA, foi apresentada pelo Conselho do departamento e obteve parecer favorável da Comissão de Pós-Graduação em maio de 1990, sendo aprovado em seguida pela Congregação da escola. Nos arquivos anexados ao processo n. 91.1.46044.1.1, que trata do assunto em questão, encontramos o documento do CJE intitulado “Programa de Pós-Graduação em Jornalismo”³⁴⁵, que entre outros argumentos, acionava como justificativa para a criação da nova estrutura:

Tendo em vista que o Depto. ultrapassou sua fase de sedimentação, após 20 anos de atividades acadêmicas, e possui hoje uma massa crítica de docentes e pesquisadores competentes no campo específico do Jornalismo, torna-se inadiável a aglutinação dessas pessoas para construir um novo programa de pós-graduação. Sua motivação principal é a demanda de conhecimentos novos que emerge da sociedade. Em outras palavras: que contribuição o CJE pode dar à sociedade democrática brasileira para a reestruturação dos seus processos jornalísticos neste final de século? A resposta está na coordenação

³⁴⁵ Segundo ofício do então chefe de departamento do CJE, Jair Borin, encaminhado à José Marques Melo (diretor da ECA naquele período) em 15 de maio de 1990, o documento havia sido aprovado pela Comissão de Pós-graduação do CJE em sua reunião ordinária de 19 de abril de 1990 e também pelo Conselho do Departamento, com algumas emendas, na reunião ordinária de 14 de maio de 1990. Conforme arquivos do processo n. 91.1.46044.1.1, aberto em 4 de novembro de 1991.

de um grupo de docentes/pesquisadores que se identificam academicamente pelo reconhecimento de um campo de estudo, com raízes internacionais, voltados para a informação de atualidades. Tal articulação existe de alguma maneira na graduação, mas ela deixa de produzir resultados mais consistentes pelo caráter de treinamento profissional que a caracteriza. Somente na pós-graduação pode ser criado um espaço novo, capaz de dar conta das demandas de conhecimento sobre o Jornalismo Contemporâneo, seus modos de produção, suas repercussões sociais, seus condicionamentos políticos, suas implicações históricas, sua presença nas instituições universitárias. O presente Programa de Pós-Graduação em Jornalismo constitui, em grande parte, uma consequência da Avaliação, a que o Departamento de Jornalismo e Editoração se submeteu voluntariamente em 1987, a convite da Câmara de Pesquisa da Reitoria. O relatório da Dra. Léa Velho (CNPQ) constatava a fragilidade da pesquisa sobre Jornalismo na ECA-USP, considerando a ênfase que vinha sendo atribuída à graduação (cuja vocação tem sido a profissionalização). Por outro lado, verificou também a potencialidade do CJE para avançar a pesquisa sobre os fenômenos da informação de atualidades, em face da tendência recente de reforçar o corpo docente, através da titulação e da reciclagem no exterior, bem como do estímulo ao ingresso no RDIDP. Atualmente, O CJE dispõe de pelo menos 20 docentes com titulação igual ou superior à de Doutor, que trabalham cientificamente com objetos específicos de Jornalismo. Sua produção científica, no período 1967-1987, pode ser considerada satisfatória, perfazendo 1374 trabalhos publicados, dos quais 86 livros de autoria individual e 15 livros de autoria coletiva. No mesmo período, o Departamento havia formado 90 pesquisadores, sendo 63 mestres e 17 Doutores. Hoje o CJE conta com 5 Professores Titulares e 12 possuidores do título de Livre Docente. Tais indicadores traduzem a maturidade acadêmica alcançada durante os seus 22 anos de funcionamento, o que justifica plenamente a expectativa de autonomia da área de pós-graduação em Jornalismo, passando a constituir um programa independente da área de concentração a que se vincula na ECA-USP, ou seja, Ciências da Comunicação. Vale também registrar que a iniciativa corresponde a uma demanda existente em nossa sociedade pela produção de conhecimentos e pela formação de pesquisadores na área do Jornalismo, uma vez que os outros programas de pós-graduação existentes no país (ECO-UFRJ, PUC-SP, UNB e IMS) estão todos orientados para o estudo de fenômenos globais da Comunicação Social. Tanto as empresas jornalísticas quanto os cursos universitários de jornalismo mantidos em 50 universidades brasileiras revelam necessidades pedagógicas e científicas a que o novo programa aqui esboçado poderá vir a atender (CJE, 1990, apud PROCESSO 91.1.46044.1.1, p. 6-8, abertura em 4 de novembro de 1991, grifos do autor).

Subjaz do documento acima a tentativa de afirmação do Jornalismo como área suficientemente consolidada para atender à demanda de produção de conhecimentos e

formação de pesquisadores e professores dentro de um programa com contornos identitários mais definidos. Encontramos aqui pontos de convergência com argumentos que se assemelham, no presente, ao posicionamento de entidades engajadas em torno da luta pela especificidade do Jornalismo no campo acadêmico (FNPJ e SBPJor) – batalha pela construção de uma identidade disciplinar que se desdobra em torno da tentativa de conquista de posições no próprio âmbito da pós-graduação, conforme abordamos no capítulo 4.

A criação e estrutura do programa específico com área de concentração em Jornalismo foram detalhadas neste documento de 1990 do CJE, com suas diretrizes, linhas de pesquisa, corpo docente entre outros aspectos. Nomes do Jornalismo da ECA como Marques de Melo, Carlos Eduardo Lins da Silva, Ciro Juvenal Rodrigues Marcondes Filho, Cremilda Celeste de Araújo Medina, Dulcilia Buitoni, Jeanne Maria Machado de Freitas, Wilson da Costa Bueno, Alice Mitika Koschiyama, Edvaldo Pereira Lima, Gisela Ortriwano, Jair Borin, Bernardo Kucinski, Luiz Fernando Santoro, num total de 20 professores, foram listados no referido documento, como integrantes da composição inicial do programa³⁴⁶ - muitos dos quais já eram docentes/credenciados do PPGCOM da ECA.

A notícia, à época, foi bem recebida por atores que marcavam explicitamente posição de defesa em relação à idéia de que os estudos de Jornalismo precisavam construir identidade própria. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Eduardo Meditsch, por exemplo, pontuava em artigo de 1992³⁴⁷ que a pós *stricto sensu* em Jornalismo da ECA, ao lado do Programa Permanente de Pesquisa para a Democratização e o Aperfeiçoamento do Jornalismo (lançado no final da década de 80 pela FENAJ), iriam exercer influência sobre os demais cursos do País. Marcando posição nas apostas de luta que visavam transformar as relações de força no espaço acadêmico, para Meditsch, estas iniciativas antecipavam uma “ruptura no ensino do Jornalismo no Brasil”, representada pelo “fim de um quarto de século de hegemonia da concepção de “comunicador social” e “de comunicologia”, desenvolvida sob influência do Ciespal. Este movimento de ruptura,

³⁴⁶ Melo também detalhou este processo em artigo publicado no *Boletim Alaic* (n.6, p.71-81, 1992), intitulado “Pós-Graduação e Pesquisa em Jornalismo: História do Novo Programa”. A referência ao processo de autonomização em curso também foi feita por José Salvador Faro, que à época era assistente acadêmico na ECA, no volume 2 do *Anuário Brasileiro da Pesquisa em Jornalismo* (1993), e em texto de 1992, com o título “A experiência da autonomia curricular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo” (FARO, 1992, p. 191). In: *O Ensino de Comunicação: Análises, Tendências e Perspectivas*. KUNSCH, Margarida Krohling (org). São Paulo: Abecom: ECA/USP, 1992, p. 187-195).

³⁴⁷ “Adeus, Ciespal: Ruptura Brasileira no Ensino de Jornalismo”. In: *O Ensino de Comunicação: Análises, Tendências e Perspectivas*. KUNSCH, Margarida Krohling (org). São Paulo: Abecom: ECA/USP, 1992, p. 198-206.

segundo o que sublinha o autor, havia sido iniciado no interior do próprio curso da UFSC, que no final da década de 80 proclamou “sua opção pela formação de jornalistas, considerando a especificidade desta profissão dentro do campo da comunicação” (1992, p. 198 e 203). A ruptura vislumbrada por Meditsch evocava como motor da mudança (processo de “autonomização” da área no espaço acadêmico) um princípio de oposição fundamental entre jornalismo e aquilo que o autor classificava como “comunicologia”. A afirmação de um campo acadêmico do jornalismo seria encampada, de fato, como ressaltamos no capítulo 4, com bastante ênfase por um grupo intelectual³⁴⁸ articulado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição responsável anos mais tarde pela criação de um programa de mestrado *stricto sensu* com área de concentração específica em Jornalismo, em 2007.

O funcionamento do curso de pós-graduação em Jornalismo da ECA, nos níveis de mestrado e doutorado foi aprovado pelo Conselho de Pós-Graduação da USP em 1992, conforme publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo (edição de 12 de maio de 1992, p. 18). Nos dois volumes que compõem o processo referente à criação do programa específico, não encontramos documentação que explique o desfecho sobre sua implantação e posterior desativação. Mas segundo a consulta que fizemos nos arquivos referentes à pós-graduação da ECA³⁴⁹, há evidências de que no período de 1993 a 1997 o programa esteve em fase de implantação: alunos foram selecionados, matriculados e passaram a integrar sua estrutura, e a coordenação do curso enviou, inclusive, relatório com a visão geral da proposta do programa³⁵⁰ e suas linhas de pesquisa para avaliação da Capes em 1993³⁵¹. A rigor, o PPGCOM da ECA, no entanto, manteve suas áreas de concentração. Nos relatórios de avaliação da Capes deste período, o Jornalismo, por exemplo, continuava posicionado como área de concentração do programa em Ciências da Comunicação. Os dados que acessamos nos levam a crer que a pós-graduação da escola conviveu neste momento com

³⁴⁸ Entre os quais destacamos Elias Machado, Eduardo Meditsch e Nilson Lage.

³⁴⁹ Pastas dos relatórios anuais da Capes referente aos programas de pós-graduação da ECA, de 1993 a 1997.

³⁵⁰ A proposta era que as atividades de pesquisa dos docentes e dos alunos participantes estivessem concentradas em torno de um projeto integrado, que tinha como objeto central *A Práxis do Jornalismo Brasileiro: Impacto das Inovações Tecnológicas e do Paradigma Democrático (1945-1995)*. O desenho do programa estruturava-se a partir de um núcleo comum – Epistemologia do Jornalismo, dedicado a estudos heurísticos, e quatro núcleos autônomos: Jornalismo Comparado; Jornalismo e Cidadania; Jornalismo e Linguagem e Jornalismo, Mercado e Tecnologia. Estes núcleos, como veremos a seguir, representavam as linhas de pesquisa da área de concentração em Jornalismo do PPGCOM no final da década de 90.

³⁵¹ Nos documentos referentes a criação do programa (Processo n. 91.1.46044.1.1), consta uma página com a conversão do código do Curso por IES, emitido em novembro de 1996. Isso indica, segundo informações da secretaria de pós-graduação da ECA, que o programa teve sua criação aprovada pela Capes. Em outubro de 1995, ofício da diretoria de avaliação da Capes foi encaminhado também à coordenação do curso de pós-graduação em Jornalismo, falando sobre o processo de avaliação daquele ano.

duas estruturas diferentes: a original, que se organizava segundo os programas de Ciências da Comunicação e de Artes (recomendados pela Capes), e outra decorrente dos vários estágios de implantação de diferentes cursos que estavam sendo propostos³⁵², não apenas na área de Jornalismo³⁵³, como em Ciência da Informação, Turismo, Artes Cênicas e Musicologia. Em 1997, pelo que pudemos compreender, os cursos em fase de implantação foram desativados, permanecendo a estrutura original, como áreas de concentração dos programas de Ciências da Comunicação e Artes. Ressaltamos que estas breves considerações sobre o processo de reformulação da pós-graduação da ECA, neste período, apresentam claros limites, relacionados ao alcance das informações que fomos capazes de mapear e da interpretação que conseguimos produzir sobre as mesmas.

No final da década de 90, o PPGCOM da ECA apresentava desenho departamentalizado, com áreas de concentração dotadas de significativo grau de autonomia. A partir de núcleos de pesquisa existentes no âmbito do CJE, a área de concentração em Jornalismo estava estruturada segundo as seguintes linhas: Epistemologia do Jornalismo; Jornalismo Comparado; Jornalismo e Cidadania; Jornalismo e Linguagem; Jornalismo, Mercado e Tecnologia.

Cerca de dez anos depois, em 2003, o Jornalismo continuava representado como área de concentração no desenho do programa, com as mesmas linhas de pesquisa firmadas nos anos 90³⁵⁴. O programa também apresentava naquele momento outras quatro áreas de concentração: 1) Ciência da Informação e Documentação; 2) Comunicação; 4) Relações

³⁵² Na ficha de avaliação do PPGCOM da ECA referente ao biênio 92/93, o relatório da Capes faz referência ao processo de criação de novos cursos na estrutura da pós-graduação da escola e apontava: “O curso atravessa uma fase crítica, com desmembramentos e criação de novos programas na ECA, colocando pressão considerável para que o programa se reformule e assuma uma personalidade própria, deixando de ser um grande “guarda-chuva” abrigando especialidades diversificadas. Esse momento, que pode ser definido como de transição, provoca, necessariamente, problemas em praticamente todos os itens analisados no relatório do biênio”. Nas recomendações da comissão, lê-se: “O curso necessita urgentemente se rearticular em termos de suas linhas de pesquisa e grade curricular para adaptar-se às modificações que vêm ocorrendo na pós-graduação da ECA/USP. Tal reformulação deverá fornecer ao curso uma nova personalidade própria, deixando de ser uma justaposição de áreas, como ocorre no presente. Deverá ficar clara a caracterização do curso de Ciências da Comunicação como uma área de interface e ligação entre as várias especialidades abrangidas pelos novos cursos em criação, possivelmente com uma maior ênfase sobre estudos de caráter mais teórico e interdisciplinar, uma vez que temáticas mais práticas e específicas deverão estar contempladas em outros cursos, ora em implantação na USP”. Ficha de Avaliação do curso de Ciências da Comunicação, 1994 (referente ao biênio 92/93). Relatório da Capes.

³⁵³ Alguns professores e funcionários da ECA confirmaram, em conversa com a pesquisadora, que de fato o programa de pós-graduação em Jornalismo chegou a funcionar na unidade, no período de aproximadamente quatro anos. Outros informantes argumentaram que, apesar do desenho departamentalizado da pós, reforçada inclusive por um tipo de integração física que se expressava na manutenção de uma secretaria de pós-graduação no âmbito do próprio CJE, o Jornalismo não constituiu programa próprio.

³⁵⁴ Segundo dados da publicação organizada por Lopes: “Diversidade & Interdisciplinaridade: teses e dissertações: Ciências da Comunicação: ECA-USP, 1972-2002. São Paulo: Nupem, 2003. Apenas a linha “Jornalismo e Linguagem” recebeu nova classificação. Aparece com “Ciência da Linguagem e Mídia – Jornalismo e Linguagem” na publicação de 2003.

Públicas, Propaganda e Turismo; 5) Comunicação e Estética do Audiovisual. Eram ao todo cinco áreas de concentração e 18 linhas de pesquisa. Da maneira como estava configurado, o PPGCOM da ECA, segundo a avaliação de 2004 da Capes, reproduzia, com pequenas nuances, “a estrutura do ensino de graduação” (que tem como unidade mínima o departamento) “com suas habilitações e seu vetor profissionalizante”. Em outras palavras, o programa, ainda que acolhido sob o guarda-chuva das Ciências da Comunicação, apresentava desenho claramente departamentalizado.

Tudo leva a crer que as Áreas de Concentração, por se confundirem com os departamentos, dependem muito mais destes e de suas idiossincrasias para se constituírem do que de uma proposta clara e independente de investigação de uma determinada área do campo da comunicação. Tal situação se reflete tanto no desenho do programa quanto na sua implementação e tem como corolário uma coerência uma consistência aquém das suas reais potencialidades. O Programa admite essas vulnerabilidades e afirma como imperativo maior de suas metas de médio prazo a realização de um efetivo processo de enxugamento do programa, no plano de suas áreas de concentração e linhas de pesquisa e de sua coerência interna, e no plano de sua própria dimensão. Acreditamos que, para tanto, uma maior autonomia em relação à estrutura departamental é imprescindível (CAPES, 2004, p.2).

Atento às avaliações e recomendações da Capes, o PPGCOM da ECA, sob a coordenação de Maria Immacolata Vassalo Lopes, efetiva em 2006 processo de reestruturação, passando a se organizar em três áreas de concentração mais abrangentes, sem vinculação com a estrutura departamental tal qual o formato anterior: 1) Teoria e Pesquisa em Comunicação; 2) Estudos dos Meios e da Produção Mediática e 3) Interfaces Sociais da Comunicação. A esse respeito, o relatório da avaliação trienal 2007 da Capes sublinhava que “as questões apontadas criticamente em avaliações anteriores” pareciam “superadas pelo novo desenho”. Não por acaso, depois da reforma de 2006, o programa, que havia amargado nota 3 na avaliação de 2001, alcançou progressão em suas notas: teve conceito 4 em 2007 e conceito 5 na última avaliação da Capes de 2010 (referente ao triênio 2007-2009). Nesse sentido, a reformulação do PPGCOM da ECA revela um esforço de ajuste e atendimento aos critérios e parâmetros empregados pela Comissão de Avaliação da Área de Comunicação da Capes, consubstanciados nos chamados documentos de área³⁵⁵.

³⁵⁵ Tentamos entrevistar a coordenadora do PPGCOM da ECA, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, mas não obtivemos sucesso. Um dos membros titulares da comissão coordenadora do programa, Adilson Odair Citelli nos recebeu para uma conversa e, embora não se posicionando formalmente em nome do PPGCOM, situou o contexto das transformações sofridas pelo programa da ECA como parte de um processo mais amplo de atendimento e ajuste aos critérios e parâmetros empregados pelo comitê da área de Comunicação da

O atual modelo Capes de avaliação³⁵⁶ dos cursos de pós-graduação foi introduzido no biênio 1996-1997 e consolidado nos triênios subsequentes, como decorrência da adoção de uma política nacional de pós-graduação, que estabeleceu instrumentos mais rígidos de regulação e controle. O novo modelo de avaliação postulou a “centralidade da pesquisa na pós-graduação”, introduziu a idéia de programa (e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente), atenção especial às linhas de pesquisa e sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa³⁵⁷ (KUENZER e MORAES, 2009). Traduzida em uma escala de notas (de 1 a 7)³⁵⁸ e comandada pelos pares da comunidade acadêmica (dotados de capital específico acumulado), a avaliação assegura o credenciamento e credenciamento periódico dos programas e a validade dos títulos expedidos (SGUISSARDI, 2009), além de ter impactos na própria distribuição dos recursos de fomento (volumes de bolsas e outras formas de auxílio de financiamento), já que é no espaço da “área de excelência” que se concentram financiamento e prestígio (HORTA e MORAES, 2009).

Não temos dados quantitativos específicos que nos permitam dimensionar o impacto que a reformulação do programa, com o respectivo “deslizamento” para o passado do Jornalismo como área de concentração, teve em relação aos docentes do CJE. Sabemos, entretanto, que, com as mudanças implementadas, de maneira geral, o corpo docente do

Capes. Citelli observou que o programa da ECA, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, era “gigantesco” e departamentalizado, sem “unidade de ação e de propósito”. Ele pontua que, quando as avaliações do comitê da área de Comunicação da Capes começaram a ganhar dinamismo, a ECA recebeu nota 3 e se viu diante de uma situação delicada. Nesse contexto, houve um movimento no sentido de se redesenhar o programa (a partir de um princípio-chave de “desdepartamentalização” e rearticulação das linhas de pesquisa no interior das áreas de concentração) – movimento que ganhou corpo, sobretudo, a partir da segunda avaliação da Capes em 2003, que manteve a nota 3 do programa.

³⁵⁶ Conforme explica Sguissardi (2009, p. 150 e 151), a Capes foi criada em 1951 e desde o início atribuiu-se a ela a coordenação do sistema de pós-graduação, na condição de agência financiadora. A partir de 1976, iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação, aprimorado ao longo da década de 80. O primeiro modelo de avaliação da CAPES, de maneira distinta do atual, “repousava, especialmente, sobre a visita de comissões de consultores aos Programas para aferir seu funcionamento e assessorá-los nas ações de aperfeiçoamento”.

³⁵⁷ O sistema de avaliação da Capes traduz “as políticas de pós-graduação e de educação superior, priorizadas em cada conjuntura político-econômica e predominantes em cada governo, ancoradas em específicas concepções de desenvolvimento, do papel da universidade e do conhecimento, da ciência e da tecnologia” (SGUISSARDI, 2009, p.171). O modelo atual de avaliação tem sido alvo de observações críticas no campo acadêmico. Kuenzer e Moraes (2005), por exemplo, chamam atenção para “a exacerbação quantitativista” e o “surto produtivista” decorrente das exigências relativas aos critérios de produção acadêmica. Sguissardi (2009, p.171 e 172) destaca que a relação da comunidade acadêmica com este modelo de avaliação é de “profunda ambigüidade”. “Ao mesmo tempo em que o reconhece como legítimo, o teme. Ao mesmo tempo em que o teme, e talvez por não identificar adequadamente sua natureza e especificidade de regulação e controle em nome do Estado, lhe atribui todo o poder de definir a efetiva qualidade que devem ter os Programas de Pós-Graduação. E a qualidade da pós-graduação brasileira passa a ser a que for definida pelo “Modelo Capes de Avaliação”.

³⁵⁸ A avaliação exige no mínimo a obtenção de conceito 3 e os que não atingem esse nível são descredenciados, “excluídos” do sistema nacional de pós-graduação da Capes por um triênio.

PPGCOM foi significativamente reduzido. Segundo dados da ficha de avaliação feita pela Capes em 2007, o programa passou de **111** docentes em 2004 (60 permanentes e 51 colaboradores) para **94** em 2005 (60 permanentes e 34 colaboradores), chegando a 2006 com **50** docentes (42 permanentes, 7 colaboradores e um visitante). No final de 2010, segundo informações fornecidas pela secretaria do PPGCOM, o corpo docente era constituído por 38 professores. O programa adota como norma de credenciamento/recredenciamento de docentes permanentes requisitos mínimos de produtividade exigidos pela área de Comunicação da Capes. As notas conferidas pelo órgão traduzem o resultado particular de cada programa, o que decorre, entre outros aspectos, diretamente da produtividade docente. Observaremos adiante, quando da análise de algumas características do perfil docente do Jornalismo da ECA, os atores do CJE posicionados, no final de 2010, como docentes/orientadores no programa de Ciências da Comunicação.

Com a reforma do PPGCOM de 2006, a área de Ciências da Informação, antes acomodada no programa de Ciências da Comunicação, se desmembra e constituiu um programa próprio³⁵⁹. Mais recentemente, em 2009, a área audiovisual, antes representada pela área de concentração Comunicação e Estética do Audiovisual, também se autonomiza, e institui a pós-graduação em Meios e Processos Audiovisuais. Já o Jornalismo não teve o mesmo destino, em que pese o projeto colocado em curso pelo CJE no contexto das reformas do início dos anos 90, no sentido de consolidar um “próprio”, com fronteiras bem demarcadas, em torno da especificidade de seu objeto de estudo. Atualmente a identidade específica do Jornalismo sequer está presente na classificação das áreas de concentração ou linhas de pesquisa do programa de Ciências da Comunicação³⁶⁰. Isso não significa dizer, evidentemente, que o programa não continue acolhendo pesquisas que tenham o jornalismo como objeto de estudo³⁶¹. De toda forma, se as disputas em torno de atos de classificação

³⁵⁹ Em 2006, o Programa de Artes da ECA-USP, que era composto pelas áreas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Musicologia, também foi desmembrado em três Programas de Pós-Graduação autônomos: Artes Cênicas, Artes Visuais e Música. In: http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/artes_visuais/programa.

³⁶⁰ Linhas de pesquisa das respectivas áreas de concentração atuais do PPGCOM da ECA: I) Teoria e Pesquisa em Comunicação. Linhas de pesquisa 1) Epistemologia, Teoria e Metodologia da Comunicação; 2) Linguagens e Estéticas da Comunicação; 3) Comunicação e Ambiências em Redes Digitais. II) Estudo dos Meios e da Produção Mediática. Linhas de pesquisa 1) Informação e Mediações nas Práticas Sociais; 2) Consumo e Usos Midiáticos nas Práticas Sociais; III) Interfaces Sociais da Comunicação. Linhas de pesquisa: 1) Comunicação, Cultura e Cidadania; 2) Políticas e Estratégias de Comunicação; 3) Comunicação e Educação. In: <http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/node/166>.

³⁶¹ A título de exemplo, podemos invocar a presença de três professores do CJE – Alice Mitika Koshiyama, Eugênio Bucci e Luciano Victor Barros Maluly - posicionados com disciplinas na grade obrigatória da habilitação em Jornalismo em 2010, que estão acomodados na linha de pesquisa “Informação e Mediações nas Práticas Sociais”, cuja área de concentração, “Estudos dos Meios e da Produção Midiática”, dedica-se,

(formas de luta pela definição da identidade) não são somente uma questão de significação, mas também uma questão que coloca em cena relações de poder (no caso do campo científico, atravessadas por conflitos epistemológicos que são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos, como pontua Bourdieu), é emblemático o desaparecimento da palavra Jornalismo das áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGCOM. A “região” representada pelo jornalismo não apenas declinou dentro dos esforços de constituir um “próprio” (evidenciados no contexto das reformas dos anos 90), como perdeu suas linhas de demarcação dentro do território representado pelas Ciências da Comunicação.

Segundo Coelho e Proença - atores que estiveram à frente da chefia do CJE nos últimos anos - a constituição de uma pós-graduação *stricto sensu* em Jornalismo sobrevive como projeto encapado por alguns professores do departamento, vinculados, sobretudo, às disciplinas da área profissional, dentro do qual ambos se incluem. No documento do CJE intitulado “Plano Trienal (2009-2011) de Metas e Ações - Habilitação Jornalismo”, tópicos como a reestruturação de grupos de pesquisa e a implementação de estudos “sobre um programa de pós-graduação que tenha as áreas do CJE como objetos de pesquisa” estão presentes no conjunto de metas de médio prazo desenhado pelo departamento. Apesar do projeto, Coelho pondera que o CJE encontra-se hoje sem “personalidade coesa” para estruturar uma pós-graduação específica, isto é, para sustentar um princípio de divisão (definição de fronteiras) capaz de realizar o consenso sobre a identidade e unidade do grupo neste lugar de notável poder no espaço acadêmico-científico.

A gente teve aqui, nos últimos anos, uma espécie de rompimento {com o programa em Ciências da Comunicação}. Na realidade, o pessoal das práticas - por assim dizer - está um pouco afastado da pós. A gente tem vários professores que não se recredenciaram etc., até por uma posição política, tentando caminhar para esse sentido {para um programa próprio em Jornalismo}. Então, a gente não está muito bem casado com a questão da pós-graduação. (PROENÇA, em entrevista à pesquisadora, 2010).

No departamento nós ficamos com um grupo de professores na área de linguagem, um grupo de professores que ficou na área de teoria - um professor - e um grupo de profissionais, mas que também está dividido. Um grupo que está dividido entre pessoas que, do meu ponto de vista, vêem o jornalismo de uma forma mais lúdica e outros que vêem o ensino de jornalismo como uma forma de transmissão de interesse público e de direitos humanos. Então, a coisa ficou rachada. Nós não temos personalidade para a área de pós-graduação. E claro que isso interfere na nossa graduação. (...)

segundo a página institucional do PPGCOM, “ao estudo dos produtos midiáticos, culturais e artísticos, tais como os do jornalismo, da publicidade, do entretenimento, da ficção entre outras manifestações das mídias”.

Como nós estamos divididos, é difícil você reunir as pessoas em torno de um sentido comum. (SOBRINHO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

7.5. O currículo atual

Considerado, nas palavras do próprio departamento, “uma proposta muito inovadora em termos de Brasil” (PROJETO..., 2009), o novo currículo da habilitação em jornalismo, que começa a ser implantado de forma experimental em 1993 na ECA, abriu a possibilidade de que parte da formação do aluno fosse complementada em outras unidades da USP. A idéia-chave é que o aluno pudesse compor, por meio de disciplinas optativas e sob a orientação de um professor tutor do próprio departamento, sua formação intelectual e profissional a partir de um percurso mais flexível (porém articulado), não restrito a uma grade obrigatória. A orientação seguida implicou na diminuição da carga horária fixada para as disciplinas obrigatórias do currículo, deixando ao aluno a liberdade de escolha de optativas oferecidas na ECA, em outras unidades da USP e pelo próprio CJE. Mais do que a simples possibilidade de freqüentar optativas em outras unidades, a proposta ensejava o aprofundamento temático e complementar do estudante de Jornalismo em um tronco de determinada área de conhecimento (Humanidades; Ciências Exatas e da Natureza; Artes e Letras; Comunicação). Previa ainda, a partir do quinto semestre, a possibilidade de “saída” em determinado percurso formativo: disciplinas que privilegiam os meios impressos ou os meios eletrônicos.

Ao flexibilizar a carga de disciplinas obrigatórias³⁶² e considerar caminhos alternativos para a composição da grade, o currículo tentava responder às “exigências qualitativas, multidisciplinares, que a modernidade, por seus processos sociais e culturais, impõe à atividade jornalística” (PROJETO DE METAS..., 1995). Ou seja, a proposta do CJE reconhecia, ainda que não explicitamente nestes termos, que o processo formativo do jornalista, em função das exigências do mundo contemporâneo, não deveria restringir-se a uma grade obrigatória. Em face das possibilidades de integração de uma escola de comunicação inserida na estrutura de ensino da USP - universidade que oferece amplo leque de cursos e disciplinas em diferentes áreas do saber - o departamento liberava-se, em parte, da tarefa de ofertar e reunir, em um conjunto obrigatório de disciplinas, a

³⁶² É importante observar que antes mesmo desta reforma, o currículo ecano do curso de Comunicação/Jornalismo já reservava um número de créditos para disciplinas optativas. Nas estruturas de 1990, 1991 e 1992, por exemplo, eram 14 créditos/aulas de optativas contra, em média, 140 créditos/aulas de obrigatórias.

multiplicidade de conhecimentos que podem fundamentar os “campos complementares” que se relacionam com a atividade jornalística. A iniciativa, por outro lado, abria caminhos para que o CJE trabalhasse verticalmente a especificidade da habilitação e constituísse, por exemplo, um núcleo de disciplinas mais fortemente associado à identidade do jornalismo, como objeto de estudo e prática profissional, embora o departamento continuasse sendo responsável por um forte grupo de matérias, nos primeiros semestres do curso, associadas sobretudo à fundamentação humanística.

No documento elaborado pelo CJE no período de implantação da nova grade, intitulado “Curso Experimental de Jornalismo para 1993” (s/d), é possível observar que, além da preocupação em compor um elenco de disciplinas voltadas para a especificidade profissional, o projeto conferia significativa atenção no currículo para matérias de fundamentação humanística, quer seja a partir das disciplinas complementares e optativas, que constituíam o eixo de aprofundamento temático em determinada área de conhecimento, quer seja na grade obrigatória que constituía uma espécie de ciclo introdutório³⁶³ - agora pensado, porém, segundo o horizonte do Jornalismo, diferentemente da proposta do ciclo básico. A nosso ver, a concepção do projeto pedagógico de Jornalismo da ECA, construída a partir das reformas dos anos 90, tentou restituir a base de conhecimentos humanísticos dos primeiros currículos³⁶⁴, que havia de algum modo sido

³⁶³ No currículo de 1995, quando o processo de implantação do novo projeto torna-se mais visível na grade, encontramos as seguintes disciplinas compondo este ciclo introdutório. Primeiro semestre: Pensamento Filosófico, Princípios de Lógica, História da Ciência, Teoria e História da Arte, Ciências da Linguagem, Legislação, Teoria da comunicação, Fundamentos Teóricos da História, Técnicas Gráficas em Jornalismo. Segundo semestre: Laboratório de Texto, Introdução aos Estudos da Linguagem I, Fundamentos de Economia, Teoria da Modernidade, História das Doutrinas Políticas, Ética, Laboratório de Audio e Vídeo, Geografia Humana Geral e do Brasil. Exceto por esta última, todas aparecem no currículo como sendo oferecidas pelo próprio CJE.

No terceiro e quarto semestres, além de três disciplinas obrigatórias, aparece neste currículo a figura das “Optativas do Módulo Jornalismo” e “Optativas do Tronco” (Humanidades Exatas e Ciências da Natureza, Artes e Letras, Comunicação). No quinto e sexto semestres, além das optativas dos módulos, o currículo apresentava ao aluno duas possibilidades de saída: cursar disciplinas de Meios Impressos ou disciplinas de Meios Eletrônicos. No total, o currículo incluía 80 créditos/aulas de disciplinas obrigatórias (1.200 horas) e 48 créditos aulas de disciplinas optativas (sendo 20 do módulo Jornalismo e 28 do tronco).

³⁶⁴ Compreendemos que esta proposta inaugurada pelo currículo experimental traz pontos de tangência com o modelo adotado pelos cursos de jornalismo nos EUA, que conferem forte ênfase à formação humanística de caráter básico, incluindo as ciências exatas e da natureza. Não por acaso, o então professor do CJE Bernardo Kucinski (um dos de 12 docentes/pesquisadores da ECA que viajaram para outros países com o objetivo de realizar estudos no contexto das reformas do início da década de 90) recomendava ao final de seu relatório de viagem aos EUA a adoção da filosofia norte-americana de ensino de jornalismo, com “algumas salvaguardas democráticas”. No texto, Kucinski chamava atenção para o princípio fundamental que, segundo ele, orienta a maioria dos cursos de jornalismo nos EUA, o chamado “The spirit of liberal education”. Neste modelo, o estudante dedica um mínimo de 75 por cento de seu tempo a cursos fundamentais formativos de uma cultura clássica e ampla, fora da área de jornalismo e comunicações de massa, voltando-se, num segundo momento, para as disciplinas específicas do campo do jornalismo ou das comunicações, de cunho predominantemente profissionalizante. “O objetivo síntese auto-proclamado desse tipo de ensino é o de formar um jornalista de constituição liberal-humanística e, ao mesmo tempo, tecnicamente treinado para o exercício do jornalismo”

deslocada com o desenvolvimento do campo teórico da comunicação no período de vigência do chamado tronco comum. Não por acaso, na chamada vertente de aprofundamento na formação complementar, a proposta confere atenção a diferentes áreas com os quais o jornalismo potencialmente interage, sendo a comunicação um dos possíveis eixos contemplados neste processo. Assim, segundo nossa compreensão, a concepção de currículo gestada nas reformas dos anos 90 tentou afastar, em última instância, a idéia de um comunicador generalista e reforçar a representação de um jornalista com domínio, ao mesmo tempo, de seu instrumental profissional teórico/prático (coberto fundamentalmente por um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, de fundamentação humanística e específica, ofertadas no âmbito do departamento), e de um repertório intelectual, trabalhado de maneira aprofundada em torno de um campo temático específico.

O currículo de Jornalismo da ECA sofreu uma série de alterações desde a construção do curso experimental de 1993 - processo que desconfigurou o projeto original, nunca implantado em sua totalidade, segundo o que o informa Sobrinho, atual chefe do CJE e ex-representante do departamento na Comissão de Graduação da ECA. Sintomaticamente, a grade atual foi classificada como “colcha de retalhos” durante reuniões do chamado Fórum de Graduação, organizadas no âmbito do departamento para definir nova estrutura curricular para a habilitação em Jornalismo – processo que ainda estava em curso até o fechamento deste texto, em junho de 2011. As linhas mestras da reforma de 1993, entretanto, continuam sustentadas no documento que representa o projeto pedagógico do curso, cuja última atualização era de 2009³⁶⁵.

Segundo este documento, o currículo de Jornalismo da ECA está estruturado em três partes complementares: uma fase introdutória, seguida pelas vertentes de aprofundamento na formação profissional e aprofundamento na formação complementar. A fase introdutória, constituída por disciplinas obrigatórias nos dois primeiros semestres do curso, foi idealizada com a intenção de “proporcionar conhecimentos indispensáveis ao aluno nos principais campos com os quais o jornalismo interage (artes, sociologia, ética, filosofia, economia, política, comunicação, ciências exatas, etc.)”, além de ofertar matérias de “iniciação aos fazeres jornalísticos” (CURSO..., ca. 2009). As duas outras etapas do

(1991, p. 22). Segundo Sobrinho, Kucinski foi o “grande mentor” da proposta de reformulação do currículo da ECA no início da década de 90.

³⁶⁵ O documento que nos foi fornecido pelo departamento contém 14 páginas, com os seguintes tópicos: Descrição do curso; Perfil do aluno; Histórico; Descrição Profissional; Projeto Pedagógico; Informações adicionais de acordo com as novas diretrizes curriculares (com alguns subtópicos correspondentes). Sucinto, o texto não traz a relação de professores e disciplinas que compõem a grade obrigatória (e sua respectiva distribuição por áreas formativas), mas as linhas mestras que fundamentariam a concepção do curso.

currículo (de aprofundamento profissional e de formação complementar) foram concebidas de modo a ser percorridas pelo aluno simultaneamente, do terceiro ao sétimo semestre. Finalmente, o oitavo semestre foi todo ele dedicado ao Trabalho de Conclusão de Curso.

A chamada vertente de aprofundamento na formação jornalística, segundo o projeto, diz respeito a um conjunto de disciplinas laboratoriais de caráter obrigatório, além de um mínimo de disciplinas optativas oferecidas na ECA e em outras unidades da USP. A vertente de formação complementar foi associada ao cumprimento de um mínimo de créditos, não especificado pelo documento, em um dos campos de conhecimento anteriormente indicados (Humanidades, Ciências Exatas e da Natureza, Artes e Letras; Comunicação).

Hoje, esta divisão entre etapas formativas perdeu sua eficácia como elemento estruturante do currículo de Jornalismo da ECA. “Ela foi naturalmente desaparecendo”, justifica Sobrinho, lembrando que a grade em vigor guarda significativa distância da proposta original gestada pelo departamento. Além do “apagamento” das linhas demarcatórias entre etapas formativas, dos troncos e da saída para meios impressos e eletrônicos, também a figura do tutorado – considerada central dentro da proposta de flexibilização da grade - não teria sido, a rigor, colocada em prática pelo departamento. Concretamente, hoje, o aluno de Jornalismo completa sua carga horária de optativas da forma que desejar.

De fato, quando observamos a estrutura curricular do curso não conseguimos visualizar de maneira clara a divisão enunciada pelo projeto pedagógico - documento que tampouco detalha a distribuição e classificação das respectivas disciplinas obrigatórias por entre as distintas etapas formativas ou indica o número de créditos que seria reservado especificamente, por exemplo, à chamada vertente de formação complementar. Em linhas gerais, o texto do projeto pedagógico do curso não nos ofereceu elementos mais concretos ou um roteiro seguro para compreender a distribuição atual das disciplinas por entre eixos formativos. Assim, se no caso da PUC e da Cásper seguimos o princípio de classificação e distribuição das disciplinas entre grandes áreas, desenhado pelos respectivos documentos pedagógicos, na ECA este trabalho precisou ser, em alguma medida, construído/complementado, de maneira aproximada, pela própria pesquisadora, com base na análise da grade curricular ou a partir de informações extraídas da fala de nossos informantes e outros documentos do CJE³⁶⁶. Reconhecemos que estas limitações

³⁶⁶ Especificamente a partir do princípio de agrupamento da grade obrigatória presente no documento “Plano Trienal (2009-2011) de Metas e Ações – Habilitação em Jornalismo”, conforme explicitado adiante.

conformaram um viés interpretativo menos rigoroso no que diz respeito à posição e natureza destas disciplinas no currículo (e o respectivo posicionamento dos docentes).

Considerando estas ressalvas, voltaremos nossa atenção a seguir para a grade curricular obrigatória do Jornalismo da ECA em 2010, com a preocupação de ater-nos ao que nos parece mais significativo (incluindo aquilo que se revela, mas que também se define em função de ausências) para a compreensão da identidade aí construída. Embora o departamento ofereça outras disciplinas, na condição de optativas livres, nos concentraremos neste “núcleo duro” da formação, já que as optativas complementares do CJE concorrem hoje com uma multiplicidade de disciplinas ofertadas no âmbito da USP, cuja escolha fica a critério do aluno. Em outras palavras, nos concentraremos no desenho curricular que representa o trajeto comum dos estudantes de Jornalismo, sem deixar de indicar, contudo, o rol de disciplinas optativas oferecidas no âmbito do CJE em 2010, mais fortemente vinculadas a esta habilitação.

Há que se ressaltar que, na estrutura do curso, as turmas de ambos os períodos (matutino e noturno) têm exatamente as mesmas matérias e carga horária a ser cumprida, embora a disposição por semestre seja diferenciada. Consideraremos, abaixo, para fins de análise a grade do período matutino.

Quadro 4: Grade obrigatória da habilitação em Jornalismo em 2010. ECA-USP. Período matutino

Período ideal	Disciplinas	Cred. Aula	Créd. Trab.	Total/horas
1°	1. Legislação e Deontologia do Jornalismo 2. Teoria da Comunicação I 3. Fundamentos Teóricos da História 4. Pensamento Filosófico 5. Técnicas Gráficas em Jornalismo 6. Ciências da Linguagem - Fundamentos das Práticas Midiáticas I 7. Laboratório de Iniciação ao Jornalismo	02 02 02 02 03 03 08	00 00 00 00 02 00 04	30 30 30 30 105 45 240
2°	1. Fundamentos de Economia 2. História das Doutrinas Políticas 3. Ciências da Linguagem - Fundamentos das Práticas Midiáticas II 4. Jornalismo no Rádio e na TV 5. Ética 6. Teoria da Comunicação II	02 02 03 04 02 02	00 00 00 02 00 00	30 30 45 120 30 30
3°	1. Gerenciamento de Empresas Jornalísticas 2. História do Jornalismo I (Geral) 3. Conceitos e Gêneros do Jornalismo 4. Elementos de Fotojornalismo 5. Laboratório de Jornalismo Impresso I 6. Ciências da Linguagem - Fund. das Práticas Midiáticas III	02 02 02 03 06 03	00 02 04 04 05 00	30 90 150 165 240 45

4°	1. História do Jornalismo II (Brasil) 2. Laboratório de Jornalismo Impresso II	02 12	02 05	90 330
5°	1. Laboratório de Jornalismo Impresso III 2. Telejornalismo 3. Especialização em Jornalismo: Livro-Reportagem 4. Radiojornalismo	05 04 02 04	05 04 02 03	225 120 90 150
6°	1. Projetos em Rádio 2. Projetos em Televisão 3. Jornalismo On-line ³⁶⁷	04 08 04	03 02 02	150 180 120
7°	1. Laboratórios de Jornalismo Impresso – Revista 2. Documentários em Vídeo	08 08	03 03	210 210
8°	1. Projeto Experimental em Jornalismo	05	20	675

Dois pontos nos chamam atenção inicialmente em relação ao currículo de Jornalismo da ECA em 2010. Em primeiro lugar, a constatação de que o número de disciplinas obrigatórias é bastante representativo – dado que indica uma flexibilização tímida da grade curricular, se considerarmos os argumentos de fundo da reforma dos anos 90, que, potencialmente, sinalizavam movimento mais acentuado nesta direção. O aluno de Jornalismo tem de cumprir carga horária de 4.590 horas ao longo do curso, sendo 4.065 de atividades obrigatórias, incluindo 675 horas dedicadas ao desenvolvimento do TCC, e 525 horas de optativas livres (88,6% de atividades obrigatórias contra 11,4% de optativas livres). Isolando o tempo dedicado ao TCC (675 horas), temos uma carga horária de 73,8% referente às disciplinas obrigatórias e 11,4% de optativas livres (525 horas). Ou ainda se quisermos chegar a uma dimensão estatística a partir de outro caminho: considerando que o aluno tem de cumprir 35 créditos/aulas de optativas livres ao longo do curso e que a somatória de créditos/aulas das disciplinas obrigatórias de todos os semestres chega a 115 (excetuando o TCC), temos um percentual de 76,8% de disciplinas obrigatórias contra 23,2% de optativas.

Anteriormente, as optativas eram representadas pela somatória de um conjunto de créditos de disciplinas livres e eletivas – estas últimas devendo ser ofertadas no âmbito do próprio departamento. Em 2009, porém, seguindo decisão da Comissão de Graduação do CJE, as optativas eletivas foram transformadas em optativas livres. A esse respeito é

³⁶⁷ No *Sistema Júpiter*, essa disciplina aparecia classificada em 2010 como Design Hipermídia baseado em Usabilidade mas, segundo informações da chefia de departamento, neste mesmo ano ela sofreu mudança e passou a ser classificada no segundo semestre como Jornalismo Online, assumida por Eugênio Bucci.

interessante observar a explicação que nos é oferecida pelo departamento na página do sistema de graduação:

OPTATIVAS: Considerando que: 1) O Departamento já não conta com um corpo docente tão numeroso quanto o de 1990, quando a estrutura curricular vigente foi aprovada; 2) as novas tecnologias estão alterando significativamente a relação de conhecimentos e saberes necessários à prática jornalística; 3) o mercado de trabalho tem cobrado dos egressos conhecimentos mais amplos em especialidades que não contam com docentes com domínio suficientemente seguro para oferecer disciplina em áreas emergentes e 4) os ingressantes têm conhecimento suficiente em determinadas áreas técnicas não necessitando de conteúdos que antes estavam contidos em disciplinas oferecidas pelo Departamento. A Comissão de Graduação do Departamento de Jornalismo e Editoração, em reunião do dia 25 de abril, ratificou os estudos que vinha realizando sobre a oportunidade de manter, na estrutura curricular, a exigência de disciplinas optativas eletivas e resolveu, s.m.j., solicitar que: 1) todas as disciplinas optativas eletivas constantes da grade curricular sejam transformadas em disciplinas optativas livres; 2) se mantenha o número de créditos de disciplinas optativas exigidos dos alunos de Jornalismo, agrupando-os em um único conjunto de créditos (livres + eletivas) e 3) a norma advinda dessa solicitação seja aplicada a todos os alunos do curso de Jornalismo, independente do ano de ingresso (SISTEMA JÚPITER, acesso em março de 2011).

Tudo se passa como se o departamento reconhecesse, em função dos próprios limites do corpo docente e do cenário de alterações tecnológicas que conformam novos desafios para a formação do jornalista, a impossibilidade de dar conta, de maneira tangível, das várias áreas e demandas potencialmente associadas a este projeto formativo. Vemos que o argumento em si não é novo, na medida em que a própria reforma dos anos 90, ao dar visibilidade à flexibilização do currículo (e criar alternativas para que os alunos complementassem sua formação em outras unidades da USP), projetava de forma direta ou indireta, esta necessidade de abertura. Embora seja preciso ressaltar que a construção de sentido empregada neste segundo momento sugira, a nosso ver, uma postura mais resignada diante destes desafios (corpo docente não tão numeroso como na década de 90³⁶⁸; corpo docente sem domínio suficientemente seguro para oferecer disciplinas em

³⁶⁸ Não temos dados atualizados que nos permitam dimensionar este processo de redução do quadro docente do departamento, da década de 90 aos dias do hoje. Sabemos, entretanto, que, de fato, o CJE perdeu alguns nomes conhecidos do curso, em função de aposentadorias ou mortes, como José Marques de Melo, Bernardo Kucinski, Jair Borin, Gisela Ortriwano, Boris Kossoy, Wilson da Costa Bueno, Edvaldo Pereira Lima e Manuel Carlos da Conceição Chaparro.

áreas emergentes) – diferentemente do sentido “inovador” atribuído ao processo de abertura da grade em 1993.

Na página do sistema de Graduação, o número de optativas cadastradas como ofertas (em potencial) do CJE é bastante significativo: são 36 disciplinas, associadas de maneira mais específica à habilitação em Editoração e/ou Jornalismo. Em 2010, entretanto, notamos que a oferta de optativas do departamento foi relativamente modesta. No que diz respeito ao conjunto mais claramente associado ao Jornalismo³⁶⁹, mapeamos cinco disciplinas enquadradas nesta categoria (optativas livres): 1) Jornalismo Popular e Comunitário; 2) Jornalismo Esportivo: A Pauta Além do Futebol; 3) Edição de Texto em Revistas; 4) Edição de Imagem em Revistas; 5) Estudo de Caso – Imprensa Diária (oferecida em parceria com a *Folha de S. Paulo*). “Hoje o departamento não tem muitas disciplinas optativas. (...) Tem algumas, mas é muito pouco. Se você for considerar a necessidade que os alunos têm de optativas, nós não cobrimos essa necessidade” reconhece Sobrinho, indicando que a própria decisão da comissão de graduação do CJE no sentido de transformar as eletivas em optativas livres foi tomada com base nestas limitações³⁷⁰.

Retornando à grade obrigatória, um segundo aspecto que nos chama atenção na leitura que fizemos do documento é a compreensão de que o currículo caminha no sentido de verticalização e afirmação da especificidade habilitacional. Desconsiderando o Projeto Experimental, temos um conjunto de 30 disciplinas, das quais cinco - presentes nos dois primeiros semestres do curso - podem ser associadas a uma fundamentação de caráter mais abrangente, todas elas providas pelo departamento: Fundamentos Teóricos da História, Pensamento Filosófico, Fundamentos de Economia, Ética e História das Doutrinas Políticas. Em seguida, encontramos apenas duas disciplinas de fundamentação associadas a um “próprio” da Comunicação (Teoria da Comunicação I e II) e três disciplinas constituindo um núcleo de linguagem (Ciências da Linguagem - Fundamentos das Práticas Midiáticas I, II e III). Juntas estas disciplinas correspondem a uma carga horária total de 345 horas. A presença de matérias que poderíamos classificar como sendo de orientação

³⁶⁹ Algumas disciplinas que compõem a grade obrigatória da habilitação em Editoração aparecem também como optativas livres na grade de 2010. Isso significa que, embora obrigatórias para os alunos de Editoração, estas disciplinas também estão abertas para receber outros estudantes da ECA e da própria USP, entre os quais aqueles que cursam a habilitação em Jornalismo.

³⁷⁰ Quando olhamos o elenco total de optativas cadastradas no sistema de graduação, como potenciais ofertas do CJE, notamos a presença significativa de disciplinas que buscam atender a demandas de especialização no jornalismo (ainda que não oferecidas pelo departamento no ano de 2010), entre as quais: Jornalismo Sindical, Jornalismo Econômico; Jornalismo Científico; Jornalismo e Saúde: A Experiência Brasileira; Jornalismo e Políticas Públicas Sociais; Jornalismo Social; Jornalismo em Agribusiness e Meio Ambiente no Brasil.

profissional³⁷¹ ou de fundamentação específica do Jornalismo (como Conceitos e Gêneros do Jornalismo e História do Jornalismo I e II) ganha significativo relevo no currículo obrigatório - representando, aproximadamente, dois terços da grade. Como é possível observar no quadro acima, a maior parte da carga horária é delegada às disciplinas de natureza laboratorial, o que demonstra a centralidade conferida ao curso ao modo de aquisição prático de uma parte da profissão de jornalista. Somando apenas as quatro disciplinas laboratoriais diretamente vinculadas ao impresso (Laboratório de Iniciação ao Jornalismo, Laboratório de Jornalismo Impresso I, II, III e Laboratório de Jornalismo Impresso - Revista) temos um total de 915 horas.

Há que se ressaltar que o texto do projeto pedagógico não organiza, segundo um princípio de divisão, as matérias que seriam teóricas, num sentido forte do termo, mas faz referência, por outro lado, a disciplinas práticas e laboratoriais. De toda forma, é curioso observar que, na fala de alguns professores, expressões como “o pessoal das práticas” ou “o pessoal da área de teoria” foram invocadas em algumas situações e contextos, quer seja durante entrevistas, exposições públicas³⁷² ou conversas informais com a pesquisadora. Em outras palavras, é possível inferir que este princípio de divisão (herdado de um passado de polêmicas no ensino de jornalismo), embora não formalmente construído no projeto, circula, em alguma medida, nos muros do departamento. Curiosamente, são as disciplinas associadas mais fortemente à área de comunicação e linguagem que são hoje precedidas, no currículo da ECA, da palavra “teoria”³⁷³ e “ciências” – formas de classificação que,

³⁷¹ Embora este tipo de classificação não esteja presente no texto do projeto pedagógico, o documento do CJE intitulado “Plano Trienal (2009-2011) de Metas e Ações – Habilitação Jornalismo” nos oferece um princípio de agrupamento de disciplinas obrigatórias do curso a partir das seguintes classificações: *Disciplinas de fundamentação*: Ciências da Linguagem - Fundamentos das Práticas Midiáticas I, II, III, Conceitos e Gêneros do Jornalismo, Ética, Fundamentos de Economia, Fundamentos Teóricos da História, História das Doutrinas Políticas, Pensamento Filosófico, Teoria da Comunicação I e II. *Disciplinas de áreas temáticas*: História do Jornalismo I (geral) e II (Brasil). *Disciplinas de orientação profissional*: Documentários em Vídeo, Elementos de Fotojornalismo, Especialização em Jornalismo: Livro Reportagem; Gerenciamento de Empresas Jornalísticas; Jornalismo No Rádio e na TV; Jornalismo Online; Laboratório de Iniciação ao Jornalismo; Laboratório do Jornalismo Impresso (Revista); Laboratório de Jornalismo Impresso I, II, III; Legislação e Deontologia do Jornalismo; Projetos em Rádio; Projetos em Televisão; Radiojornalismo; Técnicas Gráficas em Jornalismo; Telejornalismo. Utilizaremos a classificação “disciplinas de orientação profissional” ou da “área profissional” para nos referirmos a este grupo de matérias que se distinguem do eixo de fundamentação (quer seja de caráter mais geral, ou de corte específico da Comunicação, Linguagem ou Jornalismo).

³⁷² A expressão “o pessoal” ou “os professores de teoria” foi invocada em uma das reuniões do chamado Fórum de Graduação, realizada no dia 26 de maio de 2011, no CJE, com o objetivo de discutir uma nova proposta curricular para a habilitação de Jornalismo. Tivemos a oportunidade de acompanhar os debates e observar que alguns professores, ao final das discussões, reclamaram da ausência dos docentes da área de “teoria” no evento.

³⁷³ Por outro lado, é interessante notar como na grade curricular obrigatória de 1980, por exemplo, o CJE ofertava uma disciplina chamada Teoria da Informação no Jornalismo. Ao longo da mesma década e no início dos anos 90, encontramos disciplinas como Teoria do Jornalismo e Teoria e Prática da Notícia

como sabemos, trazem em si a força do sentido de autoridade reivindicada/atribuída a determinadas áreas de conhecimento suficientemente consolidadas³⁷⁴.

Nota-se que as matérias de fundamentação geral estão concentradas nos primeiros semestres do curso, com a posterior inversão e predominância das disciplinas de orientação profissional nas etapas seguintes. Esta organização revela, em certo sentido, uma herança do modelo de distribuição das disciplinas vigente no período do chamado ciclo básico, embora seja preciso ressaltar que o currículo em vigor também contempla matérias de “iniciação aos fazeres jornalísticos” já no início do percurso formativo.

Observamos que a grade obrigatória do Jornalismo da ECA confere peso diferenciado para atividades de natureza laboratorial, seguindo uma das diretrizes presentes no próprio momento fundador do departamento. Estas atividades encontram representação não apenas quando consideramos o número de disciplinas, mas também a carga horária ou os créditos/aulas correspondentes - significativamente maiores do que das matérias de fundamentação. Diferentemente dos cursos da Cásper Líbero e PUC-SP, os principais veículos laboratoriais do Jornalismo da ECA são vinculados a disciplinas obrigatórias, como é o caso da *Agência Universitária de Notícias*, criada em 1968, o *Jornal do Campus*, em circulação contínua há cerca de 20 anos, e o jornal comunitário *Notícias do Jardim São Remo*³⁷⁵. Todos os veículos, como produtos de atividades didático-pedagógicas, têm público, periodicidade e tiragem (no caso dos dois jornais) bem definidos. Considerando a centralidade destes veículos para a proposta pedagógica e a presença de quatro disciplinas vinculadas a práticas laboratoriais de jornalismo impresso no currículo obrigatório, é

compondo o currículo obrigatório. Na disputa simbólica pela afirmação do campo, consideramos que a classificação “teoria” guarda eficácia não negligenciável como forma de afirmar um conhecimento próprio do Jornalismo. Nesse sentido, chama atenção o fato destas disciplinas não aparecerem no contexto atual no currículo, embora tenham marcado presença no passado da grade do Jornalismo ecano.

³⁷⁴ Apenas uma disciplina do currículo obrigatório de 2010, “Técnicas gráficas em Jornalismo”, é precedida pela palavra técnica.

³⁷⁵ *Notícias do Jardim São Remo* é um jornal comunitário, de edição quinzenal, direcionado à comunidade de mesmo nome, situada nas imediações da USP. Sua produção é vinculada à disciplina Laboratório de Iniciação ao Jornalismo.

Com circulação semanal, o boletim da AUN é distribuído para diversos jornais, revistas e fontes dos meios de comunicação de massa do país, segundo o que informa o projeto pedagógico do curso. Foi criado com o objetivo de ser um canal de comunicação de notícias sobre a produção científica da USP. Inicialmente impresso, em 2000 o boletim tornou-se eletrônico, divulgado pela Internet. Sua produção é também vinculada a uma disciplina da grade obrigatória (Laboratório de Jornalismo Impresso I).

O *Jornal do Campus* circula quinzenalmente na Universidade de São Paulo com cerca de 10 mil exemplares. Confere espaço ao debate universitário e a notícias do cotidiano da USP e é direcionado ao público interno da instituição. A exemplo dos dois outros veículos laboratoriais, está vinculado a uma disciplina (Laboratório de Jornalismo Impresso II).

Os alunos produzem ainda outros dois veículos impressos que são resultado de trabalhos laboratoriais: o suplemento *Claro* (encartado no *Jornal do Campus*), voltado para a produção de grandes reportagens, e a revista *Babel*, que circula uma vez por semestre, com cerca de três mil exemplares.

possível visualizar o acento conferido pelo curso à imprensa escrita, à exemplo dos outros dois cursos investigados.

Curiosamente, embora o perfil acadêmico seja um traço correntemente associado à escola (em função, entre outros aspectos, do desenho de seu corpo docente e do investimento da ECA em produção científica, em conformidade com o “espírito” de ensino ligado à pesquisa que marca a identidade da USP), a grade curricular obrigatória da habilitação em Jornalismo em 2010 não contava com uma disciplina dedicada à metodologia de pesquisa³⁷⁶. Indicamos anteriormente que as reformas dos anos 90 acolheram, em certo sentido, o posicionamento de correntes que buscavam conferir acento profissionalizante à graduação. A ausência no currículo obrigatório de Jornalismo de uma disciplina marcadamente vinculada ao desenvolvimento de uma *habitus* de pesquisador pode ser lida como um suposto desdobramento desta orientação – o que não significa dizer que a preocupação com produção de pesquisa³⁷⁷ não atravesse o conjunto de disciplinas e atividades presentes no curso³⁷⁸.

O currículo de 2010 obrigatório também não contemplava matérias vinculadas especificamente às atividades de assessoria de imprensa ou jornalismo empresarial, em que pese o fato de alguns ex-professores da casa (como Gaudêncio Torquato do Rego e Manuel Carlos Chaparro) terem se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas nestas áreas, além de o próprio projeto pedagógico indicar como campos de atuação profissional para o jornalista o trabalho em assessorias³⁷⁹. Segundo o que informa Sobrinho, parte dos professores do

³⁷⁶ Já no elenco de optativas do CJE cadastrado no sistema de Graduação, aparecem disciplinas como Introdução à Pesquisa Científica e História da Ciência, ambas, porém, não ofertadas no ano de 2010.

³⁷⁷ Segundo a página institucional do CJE (acesso em junho de 2011), o departamento conta com os seguintes grupos de pesquisa: 1) Jornalismo e Construção da Cidadania, formado em 1995 e liderado por Alice Mitika Koshiyama e Maria Otilia Bocchini; 2) FiloCom Núcleo de Estudos Filosóficos da Comunicação, formado em 2000 e liderado por Ciro Juvenal Rodrigues Marcondes Filho; 3) O Poder e a Fala na Cena Paulista – Eixo de Pesquisa do Projeto Temático, formado em 2005 e liderado por Mayra Rodrigues Gomes; 4) Commas – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Jornalismo e Mídias Digitais, formado em 2006 e liderado por Elizabeth Nicolau Saad Corrêa, Marcelo Oliveira Coutinho de Lima; 5) Midiato - Grupo de Estudos de Linguagem: Práticas Midiáticas, formado em 2006 e liderado por Mayra Rodrigues Gomes e Rosana de Lima Soares; 6) Jornalismo Popular e Alternativo (ALTERJOR); formado em 2008 e liderado por Luciano Victor Barros Maluly e Dennis de Oliveira. Exceto por Marcelo Oliveira Coutinho de Lima, que não integrava o quadro de docentes do CJE em 2010, todos os líderes de grupos são docentes do departamento credenciados em programas de pós-graduação, a maioria no PPGCOM da ECA (segundo dados do último processo de credenciamento/recredenciamento em outubro de 2010).

In: <http://www.eca.usp.br/cje/gruposdepesquisa.php>

³⁷⁸ Proença pondera que a metodologia de pesquisa é trabalhada de maneira transversal em várias disciplinas da grade.

³⁷⁹ Ressalta-se que, em períodos anteriores, o currículo de Jornalismo da ECA chegou a ofertar em sua grade obrigatória disciplinas como Jornalismo Empresarial (1982) e Marketing em Comunicações (1990), contemplando, neste sentido, áreas de atuação mais híbridas. A disciplina de assessoria de imprensa também foi oferecida por muitos anos na condição de optativa, inclusive depois da reforma de 1993. Na relação de optativas de 2010, entretanto, não aparecia na listagem do CJE.

departamento³⁸⁰ não concebe a assessoria de imprensa como jornalismo, no sentido forte do termo, aliando-se, em alguma medida, à própria posição de Bernardo Kucinski (professor aposentado do CJE), classificado por nosso informante como o “grande mentor” da estrutura curricular instaurada pela reforma de 93. Apesar disso, Sobrinho afirma que circula pelo CJE proposta de recuperar esta dimensão no currículo obrigatório do curso, em função das próprias demandas do mercado de trabalho.

O Bernardo Kucinski sempre achou, e continua defendendo, que assessoria de imprensa não é jornalismo, é relações públicas. Como ele foi o grande mentor desta estrutura curricular, ele tirou assessoria de imprensa, jornal de empresa, *house organ*. Isto daí, na concepção do Bernardo... a técnica é jornalística, mas a fundamentação é de relações públicas. (SOBRINHO, em entrevista à pesquisadora, 2011).

De fato, compreendemos que a visão sobre o trabalho jornalístico construída pelo projeto pedagógico do Jornalismo da ECA desenha fronteiras bem demarcadas entre o que seria próprio desta atividade, diferentemente de outras práticas profissionais do campo da comunicação. Nas palavras do documento, “o que deve caracterizar o jornalismo e o jornalista no atual universo da comunicação é a legitimidade (ainda que nem sempre a efetividade) do seu compromisso com o interesse público e com a verdade”. A visão ética sobre o trabalho jornalístico que subjaz do projeto reforça essa especificidade de um lugar de fala que se definiria pela diferença ou, em última instância, pelo antagonismo, em relação a outras ações de comunicação. Tudo se passa, neste caso, como se o trabalho do assessor de imprensa apenas pudesse estar contido na definição do que é jornalismo, se comprometido com “uma mesma ética”, orientada por valores como verdade, interesse público, vigilância dos atores de poder, proteção dos direitos humanos fundamentais, construção da cidadania.

Reverberando estas representações dominantes, correntemente acionadas e atualizadas no campo (por atores e instituições) como forma de assegurar a autoconstrução da legitimidade da própria profissão e de sua forma particular de discurso, a narrativa tecida no interior do projeto pedagógico dispõe sobre a posição adequada do jornalismo no conjunto social:

³⁸⁰ Eugênio Bucci, por exemplo, é uma das vozes do departamento que tem marcado posição enfática neste sentido, qual seja, de compreender a assessoria de imprensa e o jornalismo como atividades essencialmente distintas.

Trata-se de uma ética em que o meio (jornalismo) confunde-se com seu próprio fim. Essa ética é diferente e freqüentemente antagônica às éticas subjacentes a ações de comunicação social que são entendidas como meios para se atingir determinados fins particularistas ou praticadas a serviço de certos projetos de poder. Essa dimensão no campo da ética é fundamental em nosso projeto pedagógico, já que o jornalismo, assim demarcado, tem como referencial o espaço e o interesse público e como campo de ação privilegiado o conjunto social-político. Nesse conjunto, o jornalismo desempenha um papel insubstituível na construção democrática, como disseminador da verdade, da informação e do conhecimento, na vigilância dos atos do poder e na proteção aos direitos humanos fundamentais, hoje entendidos como valores universais. Essa proposta de demarcação atende à principal demanda da sociedade brasileira, hoje, que é a da democratização da própria informação. O aluno de jornalismo deverá, portanto, receber todos os estímulos, informações e treinamento que o equipem para o exercício dessa relação social demarcada do ponto de vista ético e abrangente na perspectiva profissional-funcional, ou seja, comprometido, através de uma mesma ética, com as variadas demandas informativas da sociedade. (CURSO..., ca. 2009).

Embora representada formalmente com uma disciplina no currículo, nota-se que a dimensão ética (e a responsabilidade social do jornalismo por ela invocada) é sublinhada como importante pilar do projeto de formação e desenvolvimento profissional do aluno da ECA. Segundo o que informa o projeto, o conteúdo ético “é disseminado em várias disciplinas, principalmente nas práticas, que permitem a discussão viva de valores dessa natureza”. Observamos novamente aqui como esta dimensão tem sido recorrentemente projetada como um dos pilares de sustentação do projeto de formação do jornalista via sistema de ensino, atualizando no presente um dos argumentos centrais mobilizados historicamente por grupos engajados em defesa da profissionalização. Ao lado do conteúdo ético, também o desenvolvimento de um potencial crítico e reflexivo durante o trajeto escolar é acionado pelo documento como aspecto fundamental do processo de ensino. Assim, apesar de a “área profissional” ganhar hoje maior representatividade no currículo, Sobrinho sublinha que este eixo formativo não é desenvolvido no “sentido tecnicista”, mas conjugado a um arsenal teórico/crítico sobre o fazer jornalístico.

É interessante notar como o projeto pedagógico chama atenção para as “duas lógicas” que caracterizariam o processo educacional no âmbito do CJE: uma própria à “função acadêmica” e outra “adequada à formação profissional”. Ao longo de sua história, diz o documento, “o Departamento vem se empenhando na articulação da formação acadêmica com a profissional, proporcionando uma reflexão sobre o mercado de trabalho, mas sem se submeter diretamente às suas exigências, geralmente imediatistas”. Partindo da

concepção de que o jornalista deve ter “formação sólida, que pressupõe autonomia intelectual e pronunciado espírito crítico”, o projeto pedagógico explicita de maneira mais detalhada o posicionamento da proposta curricular em relação ao mercado nos seguintes termos:

A proposta curricular apresentada não nega o mercado; aceita-o como dado de realidade, sem, necessariamente, legitimar todas as suas diretrizes atuais. Assim, propõe-se a estabelecer com o mercado um “conflito produtivo”, na conceituação weberiana, que resulte em ganhos para o jornalismo, para o jornalista e para a sociedade. A necessidade desse “conflito produtivo” é autônoma, no sentido de que é vital para a dinâmica do processo democrático, independentemente de ser também a solução encontrada para o conflito das teses “jornalismo para o mercado” versus “jornalismo contra o mercado”. (CURSO..., ca. 2009, p.7).

Comprendemos o argumento acima como uma tentativa de afirmação de um caminho intermediário da relação do curso da ECA com o chamado mercado. Se quisermos situar este argumento de um ponto de vista comparativo - desconsiderando por um momento as nuances e complexidades dos três cursos investigados - observamos que o Jornalismo da ECA nem bem reforça, por um lado, posição de maior antagonismo, tal qual postulada pela PUC, nem bem assume pontos de convergência tão significativos com o mercado, como no modelo projetado pela Cásper. É evidente que este tipo de enquadramento deve ser situado dentro de um esforço de compreensão que, por necessidades analíticas, dedica atenção aquilo que emerge como sentido dominante da leitura que fizemos destes cursos - em que pese as ambivalências e/ou nuances identificadas no discurso projetado pelas três instituições (as quais, por sua vez, invariavelmente convivem com diversidade de pontos de vista e posições entre seus docentes). Assim, por exemplo, podemos evocar a figura de um professor do CJE, de notável capital simbólico no espaço acadêmico, como *Ciro Marcondes Filho*, cuja produção teórica aponta para um posicionamento acentuadamente crítico no que diz respeito à relação jornalismo e mercado (dando a ver, neste caso, postura de maior antagonismo). Por outro lado, identificamos esforços de integração do CJE com o mercado jornalístico³⁸¹, projetados ao longo de sua trajetória, que revelam a preocupação de se

³⁸¹ No formato de estudos de caso, disciplinas optativas livres são ofertadas pela ECA em parceria com a *Folha de S. Paulo* e *Editora Abril*, sob coordenação de um professor da casa. O departamento também ofereceu disciplina optativa livre em parceria com as *Organizações Globo*, no primeiro semestre de 2008,

estabelecer pontos de convergência entre academia e setor produtivo. Exemplo significativo destes esforços, hoje, são as disciplinas optativas ofertadas pelo CJE em parceria com empresas como a *Folha de S. Paulo* e *Editora Abril*³⁸². A esse respeito, é significativo notar a explicação que nos é oferecida por Proença:

A idéia {destas parcerias com empresas} é mesmo essa de aproximação com o mercado. Porque de certa forma a gente foi sentido que à medida que você vira professor de dedicação exclusiva acaba se afastando do mercado. Então, num determinado momento estava muito nítido isso. Hoje em dia... tem alguns outros concursos em que entraram pessoas que ainda estão na ativa etc. Mas a gente percebeu isso: que estava virando um curso muito acadêmico. (Em entrevista à pesquisadora, 2011).

Tudo se passa como se o marcador “acadêmico” – por um lado, princípio de legitimidade posto que atrelado ao potencial de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento – desencadeasse, por outro lado, certo tensionamento no que diz respeito à capacidade de o curso responder a demandas do sistema produtivo, gerando ações afirmativas nesta direção. Aqui, em nossa compreensão, a preocupação que emerge – de maneira oposta ao projeto da Cásper – é de que o curso seja associado a um modelo de formação dotado de arsenal teórico e crítico, porém distanciado das transformações e desafios colocados pela profissão no mundo do trabalho - tendo em vista, inclusive, o próprio regime de trabalho de boa parte dos professores da casa, de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa.

intitulada “Estudo de caso: Jornalismo em Televisão”. Outras experiências no mesmo formato foram feitas com a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi).

A oferta de optativas livres em parceria com empresas foi alvo de controvérsias. Reportagem publicada em março de 2008 pelo *Observatório do Direito à Comunicação*, assinada por Henrique Costa, pontuava que a presença das empresas no curso de jornalismo havia desencadeado reação contrária de um grupo de alunos da ECA. “O modelo, apesar de parecer consolidado, ainda gera polêmicas e questionamentos no ambiente universitário. Um sinal de que as disciplinas co-patrocinadas ainda não foram totalmente digeridas na universidade é a iniciativa recente do Centro Acadêmico Lupe Cotrim (Calc), dos alunos da ECA, em promover, por conta própria, um curso “anti-Globo””, destaca o texto.

³⁸² Sintomaticamente, o documento “Plano Trienal (2009-2011) de Metas e Ações – Habilitação Jornalismo”, pontua que “o conjunto de disciplinas optativas estará sempre aberto às novas manifestações e necessidades do mercado com oferta de conhecimentos oferecidos pelos profissionais da área por meio de convênios com empresas de comunicação”.

7.6. O corpo docente

Observamos nos capítulos anteriores que a titulação do corpo docente, em função das próprias exigências do MEC, tem sido critério valorizado nos últimos anos inclusive pela Coordenadoria de Ensino de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero, que tradicionalmente buscou atrair para seu quadro de professores jornalistas com larga folha corrida no mercado de trabalho. Entretanto, é possível afirmar que no curso da ECA-USP este critério historicamente se impôs de maneira mais decisiva. De forma semelhante a outras universidades públicas, aqui a posse de títulos representa um princípio de legitimidade fundamental, ou dominante, do ponto de vista da autoridade para o ensino e para atestar a qualidade do corpo docente (barreira de entrada que protege a comunidade acadêmica). Isso não significa dizer que outros critérios, como aqueles associados ao capital simbólico acumulado em função da trajetória no mercado profissional, no caso de determinadas disciplinas, não sejam levados em conta nos processos de admissão. Mas o título, de saída, associado a outros sinais específicos de produtividade e consagração do campo acadêmico (como investimento em pesquisa, publicações, tempo de docência, etc), carrega na universidade o poder de fazer reconhecer, de constituir as fronteiras (simbólicas e jurídicas), que separam aqueles que estão autorizados a pleitear o pertencimento efetivo ao quadro docente.

Algumas breves indicações sobre as formas de ingresso ou progressão na carreira docente na USP podem clarear esta linha de argumentação. A efetivação na universidade é adquirida após a aprovação em concurso público para ingresso na carreira. O cargo inicial é enquadrado na categoria “professor doutor” (docente que possui no mínimo título de doutorado) e o cargo final, ou estágio mais elevado da carreira, na categoria de “professor titular” (portador de título de livre-docente). Além dos concursos públicos, novos docentes podem ser admitidos na universidade através de processos seletivos, e mediante contrato por prazo determinado, nas categorias auxiliar de ensino (com no mínimo graduação); assistente (com no mínimo mestrado) ou professor doutor (com no mínimo doutorado). Atualmente, entretanto, segundo o que informa o site da USP, a instituição tem adotado a “política de preferência à contratação de docentes no nível de Doutor”, em regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa. A progressão dentro das funções docentes está associada à obtenção de títulos acadêmicos³⁸³.

³⁸³ <http://www.usp.br/drh/>

Fundamentalmente, em razão das próprias formações, o nosso perfil {no CJE} acaba sendo, de certa forma, um perfil tendente mais ao acadêmico, em razão da forçada de titulação que a pessoa faz. Ou ela perde o cargo dela aqui. Então a gente acaba tendo um diferencial assim. Antes você tinha uma coisa muito nítida: o acadêmico e o profissional, que hoje está muito mesclado. Agora, o novo professor da ECA é um professor que está tendendo mais ao acadêmico. Porque nos concursos está se levando muito em conta a questão do desempenho acadêmico, artigos publicados, essa coisa toda. (PROENÇA, em entrevista à pesquisadora, 2011).

De fato, a quase totalidade dos docentes inseridos de forma permanente nos quadros do CJE hoje possui titulação em nível de doutorado. E boa parte deles está enquadrada no chamado Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), o que obriga o docente, segundo o estatuto da universidade, a manter vínculo empregatício exclusivo com a USP e ocupar-se necessariamente com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade. Estas características, em linhas gerais, acabam por conformar um perfil mais acadêmico aos docentes do Jornalismo da ECA, quando comparado às outras duas instituições investigadas. Para os professores mais antigos do CJE, sobretudo da área profissional, que no passado ingressaram na instituição apenas com formação universitária, a titulação representou a forma de se manter e/ou ascender na carreira docente. Para os mais novos, este critério tem sido decisivo no momento de ingresso. Aqui, portanto, os professores à frente das disciplinas da área profissional são também, predominantemente, doutores.

Estamos nos referindo até agora aos docentes que compõem o quadro estável do departamento. Há que se ressaltar, entretanto, que no ano de 2010, o CJE contou com a presença de quatro professores conferencistas (três mestres e um especialista) na grade obrigatória do Jornalismo - dado que revela certas limitações vivenciadas pela unidade, no sentido de cobrir, com sua equipe permanente, as demandas formativas do curso. Vimos anteriormente que um dos argumentos acionados pelo CJE para justificar a decisão de transformar as eletivas em optativas livres foi associado à própria redução do quadro docente. A esse respeito, é significativo notar a explicação que também nos é oferecida pelo texto que compõe o projeto pedagógico do curso:

Sofrendo o impacto das reformas ocorridas no país nos anos 90, o CJE perdeu oito claros docentes, estando atualmente com apenas 30 professores contratados pela USP em seus diferentes regimes de trabalho (sendo três deles já aposentados, mas que continuam a colaborar com o curso), embora o número de alunos na graduação

tenha crescido 22% nos últimos anos. Em decorrência desses fatos, o CJE veio a preencher algumas disciplinas com professores conferencistas, em regime temporário, nos últimos anos. CURSO..., ca. 2009).

O departamento abriga as habilitações em Jornalismo e Editoração e, neste sentido, há professores que atuam exclusivamente em uma das respectivas áreas e outros que respondem por disciplinas obrigatórias em ambos os cursos, embora este grupo represente minoria, segundo informações da chefia de departamento. Todas as disciplinas da grade obrigatória de Jornalismo estavam sob responsabilidade do CJE em 2010, característica que também distingue o perfil docente da ECA quando comparado aos dois últimos cursos investigados. Assim, até mesmo matérias de fundamentação geral - como Pensamento Filosófico, Fundamentos Teóricos da História, Fundamentos de Economia e História das Doutrinas Políticas - eram cobertas, no período considerado, por professores do departamento, os quais não necessariamente constituíram sua trajetória em programas de pós-graduação nestas áreas específicas.

A exemplo da opção metodológica adotada nos dois capítulos anteriores, elencamos para fins de análise, nos quadros abaixo, apenas os professores posicionados na grade curricular obrigatória do curso de Comunicação/Jornalismo da ECA em 2010. Esta delimitação exclui outros professores que estiveram à frente de disciplinas no Jornalismo em anos anteriores, em 2011, ou que ofertaram exclusivamente optativas no período delimitado³⁸⁴.

³⁸⁴ Identificamos anteriormente cinco disciplinas optativas ofertadas pelo CJE em 2010, que consideramos mais fortemente associadas à habilitação em Jornalismo: 1) Jornalismo Popular e Comunitário; 2) Jornalismo Esportivo: A Pauta Além do Futebol; 3) Estudo de Caso – Imprensa Diária; 4) Edição de Texto em Revistas; 5) Edição de Imagem em Revistas. As três primeiras tiveram à frente professores que também foram responsáveis por disciplinas na grade obrigatória e que, portanto, aparecem posicionados em nosso quadro. Nossa opção metodológica, entretanto, nos levou a excluir da análise Dulcilia Helena Schroeder Buitoni, docente aposentada do CJE, com trajetória de longa data na habilitação em Jornalismo da ECA, que ofereceu, em 2010, duas optativas pelo departamento: Edição de Texto em Revista e Edição de Imagem em Revista.

Quadro 5: Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo e Editoração – ECA-USP. Posicionamento da grade da habilitação em Jornalismo em 2010

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	* Grau de Titulação	Professor Titular	** Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
1. André Muniz	- Projetos em Televisão	Especialista		Especialização em Comércio Exterior (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo - FESPSP). Graduado em Comunicação/Jornalismo pela Universidade Braz Cubas.	Atualmente, é chefe de redação da Agência Brasil. Foi chefe de reportagem da TV Brasil (2008-2010) e editor chefe do site da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo (2007). No período de 2002 a 2006, fez parte da equipe de jornalistas da assessoria de imprensa do governo de São Paulo (2002-2006) e trabalhou como repórter e editor do programa independente da CUI "Repercute" (exibido na TV Bandeirantes). Foi chefe de reportagem da TV Bandeirantes de 1999 a 2001.	Conferencista
2. Alice Mítika Koshiyama	- Fundamentos Teóricos da História - História do Jornalismo I (Geral) - História do Jornalismo II (Brasil)	Doutora/Livre-docente		Pós-doutorado na área de Comunicação/USP (1992). Doutorado em Literatura Brasileira/USP (1987). Mestrado em Ciências da Comunicação/USP (1978). Graduação em História e Jornalismo, ambas pela USP.		Colaboradora aposentada
3. Atílio José Avancini	- Elementos de Fotojornalismo	Doutor		Doutorado (2004) e Mestrado (1999) em Ciências da Comunicação, ambos pela USP. Graduação em Engenharia Civil (FAAP/SP).	Atuou como fotógrafo free-lancer na Agência Angular de Fotojornalismo (coordenado pelo fotógrafo João Bittar), na cidade de São Paulo, nos anos 80.	RDIDP
4. Ciro Marcondes Filho	- Teoria da Comunicação I - Teoria da Comunicação II	Doutor/Livre-docente	X	Pós-Doutorado/Universidade Stendhal de Grenoble (2000). Doutorado em Sociologia da Comunicação/Universidade Johann Wolfgang Goethe (1981). Mestrado em Ciência Política/USP (1976). Graduação em Ciências Sociais e Jornalismo (ambas pela USP).	Foi editor do Jornal da USP, colaborador do jornal LEIA, e de outros jornais e revistas. Produziu na Rádio USP 57 programas da série O Teatro do Mundo - A Canção.	RDIDP
5. Claudio Julio Tognoli	Laboratório de Jornalismo Impresso – Revista	Doutor		Doutorado (2002) e Mestrado (1991) em Ciências da Comunicação, ambos pela USP. Graduação em Comunicação Social/Jornalismo (ECA-USP).	É diretor-fundador da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (www.abraji.org.br) e repórter especial da Revista Consultor Jurídico (www.conjur.com.br). Escreve mensalmente para as revistas Joyce Pascovitich (colunista), Joyce Poder, Rolling Stone (repórter especial), entre outras. Na condição de colaborador, foi repórter da revista Flash News (2007-2008); repórter especial da revista Galileu - Editora Globo (2006-2008); comentarista de Direito da Rádio Eldorado AM (2006-2007); e colunista da AOL Brasil (2004-2006). Trabalhou como repórter especial da Rádio Panamericana Jovem Pan (1999-2006); repórter especial do Jornal da Tarde/Estadão (1995-1999); repórter especial da Rádio CBN (1995-1999); repórter especial, correspondente e repórter de Polícia-Justiça da empresa Folha da Manhã (1988-1995); repórter de Política da revista Veja (1987-1988) e pesquisador revista Veja/Desdoc (1985-1987).	Turno Completo

Quadro 5: Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo e Editoração – ECA-USP. Posicionamento da grade da habilitação em Jornalismo em 2010

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	* Grau de Titulação	Professor Titular	** Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
6. Dennis de Oliveira	- Laboratório de Iniciação ao Jornalismo - Jornalismo Popular e Comunitário (optativa)	Doutor		Doutorado (1998) e Mestrado (1992) em Ciências da Comunicação, ambos pela USP. Graduação em Comunicação/Jornalismo (ECA-USP).	No período de 1987 a 2001, trabalhou em assessoria de imprensa e comunicação de sindicatos profissionais e organizações do terceiro setor.	RDIDP
7. Dirceu Fernandes Lopes	- Laboratório de Jornalismo Impresso (AUN)	Doutor		utorado (1986) e Mestrado (1982) em Ciências da Comunicação, ambos pela USP. Graduação em Jornalismo (Unisantos).	Foi correspondente em Santos dos jornais O Globo (1971-1972) e Jornal do Brasil (1975-1976). Trabalhou para o Jornal Cidade de Santos (1967-1973); Folha da Baixada (1969-1974) e Jornal A Tribuna, em Santos (1973-1988). Foi free-lance (fixo) do jornal O Estado de S. Paulo em 1969 e assessor de comunicação da Prefeitura Municipal de Santos (1975-1976). Também atuou na área de jornalismo empresarial.	Turno Completo
8. Eduardo Altomare Ariento	- Legislação e Deontologia do Jornalismo	Mestre		Mestrado em Direito (2007) pela USP. Graduação em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.		Conferecista
9. Elizabeth Nicolau Saad Corrêa (Foi chefe de departamento do CJE no início dos anos 2000)	- Gerenciamento de Empresas Jornalísticas	Doutora/ Livre-docente	X	Doutorado em Ciências da Comunicação/USP (1994). Mestrado em Administração de Empresas/FEA-USP (1985). Graduação em Administração de Empresas (FEA/USP).	Fez consultoria para estruturação de sistema de monitoramento digital na redação da Agência Estado. Atualmente, é consultora na área de estratégia web.	RDIDP
10. Eugênio Buccì	- Ética - Jornalismo Online	Doutor		Doutorado em Ciências da Comunicação/USP (2002). Graduação em Direito e Jornalismo, ambas pelas USP.	Foi presidente da Empresa Brasileira de Comunicação, Radiobras, de 2003 a 2007. Na condição de colaborador, foi articulista (1989-1994) e colunista semanal (2001-2003) da Folha de S. Paulo; colunista semanal do Jornal do Brasil (2001-2003); colunista da revista mensal Nova Escola; colunista quinzenal da revista Veja (1996-1998); colunista semanal da Rádio Eldorado; colunista do Caderno 2 de O Estado de S. Paulo (1987-1988/1994-1996). Na editora Abril, foi secretário Editorial (1996-2001), diretor de redação das revistas Quatro Rodas e Super Interessante (1994-1999). Editor Sênior da revista Playboy (1991-1994), repórter da revista Veja (1984-1986). Foi assessor do Jornal da USP em 1994; editor e diretor de redação da revista SET (1987-1991); editor (colaborador) da revista Teoria e Debate, do Diretório Regional de S. Paulo do Partido dos Trabalhadores (1987-1991); editor na Editora Brasileira (1986-1987) e revisor da revista Cães e Cia (1982-1983).	Turno Completo

Quadro 5: Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo e Editoração – ECA-USP. Posicionamento da grade da habilitação em Jornalismo em 2010

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	* Grau de Titulação	Professor Titular	** Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
11. Eun Yung Park	- Fundamentos de Economia - Laboratório de Jornalismo Impresso II - Estudo de Caso – Imprensa Diária (optativa livre)	Doutora		Doutorado em Ciências da Comunicação/USP (2002). Mestrado em Jornalismo/Seoul National University. (1995). Graduação em Administração de Empresas (FGV-SP) e em Comunicação Social/Jornalismo (Faculdade Cásper Líbero).	Desde 1990, é redatora responsável do jornal Diário Nammi Dong-A. Foi assistente de produção em Múnwha Broadcasting Company, MBC, Coreia do Sul (1992-1993).	RDIDP
12. José Coelho Sobrinho (atual chefe do CJE – 2010/2012). Foi também chefe de departamento em outras três ocasiões: 1987, de 2002 a 2004, de 2004-2006).	- Laboratório de Jornalismo Impresso II	Doutor/ Livre-docente	X	Pós-doutorado na área de Comunicação/Universidade Fernando Pessoa (1996). Doutorado (1986) e Mestrado (1980) em Ciências da Comunicação, ambos pela USP. Graduação em Jornalismo (ECA-USP).	Atualmente, é coordenador de Comunicação da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular da USP). Colabora desde 1977 com a Fuvest na área gráfica e, posteriormente, na assessoria à imprensa. Desenvolveu projetos gráficos para jornais.	RDIDP
13. José Luiz Proença (Foi chefe do CJE de 2007 a 2010)	- Laboratório de Jornalismo Impresso I	Doutor		Doutorado (1993) e Mestrado (1985) em Ciências da Comunicação (USP). Graduação em Jornalismo (Faculdade Cásper Líbero).	Foi setorista de Educação da Folha da Tarde (atual jornal Agora), no período de 1969 a 1974; Chefe de Reportagem e secretário de Redação do Notícias Populares, de 1974 a 1992; Redator Chefe do jornal O Valeparaibano (atual Bom Dia Vale), de São José dos Campos, de 1994 a 1995.	RDIDP
14. Jose Roberto Ferreira Cintra	- Projetos em Televisão	Graduado		Graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (1980).	Atua como jornalista em televisão desde 1980. Foi editor-chefe do telejornal "Repórter Brasil", na sucursal de São Paulo da TV Brasil. Trabalhou como editor de texto do programa "Domingo Espetacular" da TV Record. Na mesma emissora, foi editor-chefe do Jornal da Record nos anos 90. Na TV Cultura, dirigiu o programa de esportes radicais "Vitória", foi editor de texto do programa "Grandes Momentos do Esporte", e editor do "Jornal da Cultura" e do "Jornal do Meio-Dia", também na década de 90. Trabalhou no Departamento de Jornalismo da TV Bandeirantes, nos anos 80, como editor-executivo do "Jornal Bandeirantes"; editor-chefe do "Jornal da Noite" e do jornal "Acontece". Posteriormente, participou do grupo de editores levados para o SBT pela jornalista Lillian Wite Fibe para trabalhar no "Jornal da Ilíria". Começou sua carreira na televisão como repórter da "TV Cidade" e "TV Verdes-Mares" em Fortaleza. No Ceará, foi redator da editoria Nacional e fechador da primeira página do "Diário do Nordeste". No Rio de Janeiro, foi redator da rádio Jornal do Brasil e chefe de reportagem da Rádio Tamoio. Foi diretor de Comunicação da Prefeitura de Campinas, assessor de imprensa na Superintendência do Desenvolvimento do Litoral Paulista (Sudelpa), e no Conselho de Proteção ao Patrimônio Artístico e Histórico do Estado de São Paulo (Condephaat). De 1996 a 2004, dirigiu, na condição de sócio, a produtora Documenta Vídeo Brasil, onde assinou a direção-geral de cerca de 400 programas, entre documentários e séries especiais (sobre arte, literatura, moda e decoração) para a antiga TV Senac, depois SESC TV. Atualmente, realiza projetos autônomos na área de vídeo e televisão.	Turno Parcial

Quadro 5: Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo e Editoração – ECA-USP. Posicionamento da grade da habilitação em Jornalismo em 2010

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	* Grau de Titulação	Professor Titular	** Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
Luciano Victor Barros Maltully	- Radiojornalismo - Projetos em Rádio - Jornalismo Esportivo: A Pauta Além do Futebol (optativa)	Doutor		Doutorado em Ciências da Comunicação/USP (2002). Mestrado em Comunicação Social/UMESP (1998). Graduação em Comunicação Social/Jornalismo (Universidade Estadual de Londrina).	Além de produções independentes, atuou como colaborador para o Jornal de Londrina, Rede Paranaense de Televisão, rádios Parapanama e Piratininga, Jornal "O Observador", entre outros. Destaca, porém, que sua atividade principal, desde formado, foi a área acadêmica (docência e pesquisa), tendo atuação paralela como jornalista.	RDIDP
16. Luiz Fernando Santoro	- Jornalismo no Rádio e na TV - Telejornalismo	Doutor		Doutorado em Ciência da Comunicação/USP (1998) e Mestrado em Artes Contemporâneas/Université de Provence, Aix-Marseille (1979). Gradua�o em Comunica�o/Rádio e TV (ECA-USP).	No período de 1975-1978, foi editor de telenovelas na Rede Tupi de Televisão. De 1979 a 1980, trabalhou como editor de programas (telenovelas) na Rede Bandeirantes de Televisão. Na Funda�o Roberto Marinho Rede Globo, foi coordenador de TV entre 1986 e 1988 (desenvolvimento e dire�o de TV de projetos educacionais). Foi diretor de produ�o na Televisão dos Trabalhadores (1989-1991) e sócio-diretor da empresa Festa e Santoro Comunica�es Ltda. Foi presente da Coalizão Internacional Viadezimut, CIV, Canadá (1992-1994) e Secretário de Comunica�o do Governo do Estado de Roraima (1996-1997). Atuou como consultor na área de Comunica�o e Marketing e Assessoria � Dire�o na Funda�o Instituto Nacional de Telecomunica�es (FINATEL). Desde 1994, � diretor de programas de televisão e vídeo da Memória Magnética Comunica�es.	Turno Completo
17. Maril�a Pacheco Fiorillo	- Pensamento Filosófico - História das Doutrinas Políticas	Doutora		Doutorado em História Social/USP (2004). Gradua�o em Ciências Sociais (USP).	Foi editora de Veja, Isto �, e Folha de São Paulo, e articulista e colaboradora de inúmeras publica�es. Ocupou cargo de dire�o e administra�o na Editora Abril (Almanaque Abril). Produziu resenhas literárias (2002-2004) e foi editora da se�o de livros (resenha e cobertura literária), reportagens especiais, entrevistas na revista Veja (1978-1981). Foi editora de política internacional na revista Isto �-Senhor (1987-1989); editora do suplemento cultural Folhetim na Folha de S. Paulo (1985-1986); subeditora da se�o Cultura da revista Isto � (1982-1984); colaboradora/ resenhistas de O Estado de S. Paulo (2002). Em 2001, produziu artigos para a Gazeta Mercantil. Foi organizadora e coordenadora editorial de cole�es de filosofia e literatura na Editora L&PM (1990-1994).	RDPDP
18. Mayra Rodrigues Gomes	- Ciências da Linguagem – Fundamentos das Práticas Midiáticas I	Doutora/ Livre-docente	X	Pós-doutorado na área de Comunica�o/PUC-SP (1999) Doutorado (1997) e Mestrado (1992) em Ciências da Comunica�o (USP). Gradua�o em Filosofia – bacharelado e licenciatura – (USP).		RDIDP

Quadro 5: Docentes e disciplinas do Departamento de Jornalismo e Editoração – ECA-USP. Posicionamento da grade da habilitação em Jornalismo em 2010

Professor	Disciplinas que ministrou em 2010	* Grau de Titulação	Professor Titular	** Formação Acadêmica	Alguns pontos da trajetória profissional (não acadêmica) no jornalismo	Regime
19. Michaela Pivetti	- Técnicas Gráficas em Jornalismo	Mestre		Mestrado em Ciências da Comunicação/ USP (2006). Graduada em Comunicação Visual (Centro Universitário da Cidade/SP).	Foi designer na Editora Abril (1995-1996), diagramadora especial/editora de arte no Jornal do Brasil (1997-1999) e diagramadora especial na Folha de S. Paulo (2000). Trabalhou como editora de arte no Jornal da Tarde/ Grupo Estado de S. Paulo (2000 a 2004) e diretora de arte na Revista Caros Amigos (2006-2008). Desde 2004, tem estúdio próprio e trabalha como autônoma em design gráfico, direção/edição de arte, planejamento editorial e consultoria.	Conferencista
20. Nancy Nuyen Ali Ramadan	- Conceitos e Gêneros do Jornalismo - Laboratório de Jornalismo Impresso III	Doutora/ Livre docente		Pós-Doutorado na área de Comunicação/ IEC- Universidade do Minho (2009). Doutorado (2000) e Mestrado (1995) em Ciências da Comunicação, ambos pela USP. Graduação em Comunicação Social/Jornalismo (Faculdade Cásper Líbero).	Foi repórter, redatora e editora interina de local da Empresa Folha da Manhã (1981-1987); repórter, redatora e analista de Economia do jornal O Estado de S. Paulo (1987-1988); assessora de imprensa da Bolsa de Mercadorias de São Paulo (1989); repórter e redatora da Editora Globo (1989-1990). Trabalhou como redatora no Jornal Folha de S. Paulo (1990) e repórter e redatora do jornal Gazeta do Ipiranga (1991).	RDIDP
21. Renato Levi Palhim	- Documentários em Vídeo	Doutor		Doutorado (2002) e Mestrado (1996) em Ciências da Comunicação/USP. Graduação em Rádio e TV (FAAP).	É produtor e diretor de documentários. Foi videoreporter na TV Gazeta (TV Mix), de 1988 a 1989, e produtor na TV Cultura, de 1992 a 1993. Tem experiência como fotógrafo e cinegrafista. Fez trabalhos como fotógrafo free-lance para a Folha de S. Paulo, Revista AZ, e prefeitura de São Paulo. Como cinegrafista, entre outras experiências, fez trabalhos como free-lance para os programas Imprensa na TV (rede Record), e Por Acaso (TV Bandeirantes). Atualmente, coordena a Rede PUC.	Turno Parcial
22. Rosana de Lima Soares	- Ciências da Linguagem – Fundamentos das Práticas Midiáticas II - Ciências da Linguagem – Fundamentos das Práticas Midiáticas III	Doutora		Doutorado (2002) e Mestrado (1997) em Ciências da Comunicação (USP). Graduação em Filosofia – bacharelado e licenciatura (USP). Graduação em Comunicação Social/Jornalismo (UMESP).	Foi editor, de 1995 a 2001, do Jornal do Sindicine – Boletim Informativo do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Cinematográfica no Estado de S. Paulo. Publicou textos e reportagens em diversos jornais e revistas, incluindo Revista de Cinema, Leia Livros, Arquitetura & Construção, Casa Cláudia, Cláudia e Livro Aberto. Foi diretor de redação do Anuário Provar (1998) – publicação do Programa de Administração de Varejo da Fund. Instituto de Administração (FIA) da FEA/USP.	RDIDP
23. Valdir Baptista	- Especialização em Jornalismo: Livro-Reportagem	Mestre		Mestrado em Comunicação e Semiótica/PUC-SP (1999). Graduação em Comunicação/Jornalismo (Faculdade Cásper Líbero).	Foi editor, de 1995 a 2001, do Jornal do Sindicine – Boletim Informativo do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Cinematográfica no Estado de S. Paulo. Publicou textos e reportagens em diversos jornais e revistas, incluindo Revista de Cinema, Leia Livros, Arquitetura & Construção, Casa Cláudia, Cláudia e Livro Aberto. Foi diretor de redação do Anuário Provar (1998) – publicação do Programa de Administração de Varejo da Fund. Instituto de Administração (FIA) da FEA/USP.	Conferencista

* Consideramos como grau máximo de titulação, para fins de análise, o título de Doutor, seguindo critério adotado pelo próprio MEC para avaliar a qualificação docente. Porém, indicamos no quadro acima os professores que também possuem o título de livre-docente e ou que estão enquadrados na categoria de professor titular (estágio mais elevado da carreira universitária). Na USP, o título de livre-docente é requisito para a candidatura a professor titular. Esta regra, entretanto, não é adotada por todas as universidades públicas e a própria legislação federal que dispõe sobre a estruturação da carreira docente não estabelece diferenças entre doutor e livre-docente. A Lei de Diretrizes e Bases, que regula a composição do corpo docente das universidades, faz referência à titulação acadêmica de mestrado e doutorado.

** Apenas no caso dos professores que não possuem título de mestre ou doutor foram elencadas informações referentes à área de formação em pós-graduação lato sensu (especialização).

Desconsiderando inicialmente o perfil dos quatro professores conferencistas, e olhando de maneira mais específica para o quadro permanente do CJE (incluindo docentes aposentados) com disciplinas obrigatórias no curso em 2010, observamos que, dos 19 atores mapeados, apenas um não possui titulação. Todos os demais são doutores, entre os quais 6 deles livre-docentes (título que, como vimos, é requisito para a candidatura a professor titular). A maioria (16) é titulada pelo programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA, quer seja em nível de mestrado, doutorado ou ambos (neste último caso, 10 professores). Isto é, a formação docente foi realizada predominantemente no PPGCOM da casa.

Doze professores possuem graduação em Comunicação Social/Jornalismo, seis deles pela própria USP. Metade destes professores com habilitação em Jornalismo possui também graduação em outra área de conhecimento. Desconsiderando a área de formação, 18 professores foram alunos da USP em algum nível de ensino (graduação ou pós-graduação). Em outras palavras, o perfil majoritário é de atores que tiveram formação na própria universidade e mais especificamente, em nível de pós-graduação, que foram titulados no programa de Ciências da Comunicação da ECA.

Considerando os professores não titulados pelo PPGCOM da ECA (quer seja em nível de mestrado ou doutorado), encontramos atores cuja trajetória acadêmica foi construída em programas da área de Ciências Sociais e História. Em relação aqueles que cursaram pós-graduação em Comunicação em apenas um nível de formação, encontramos 1 doutor em Literatura, 1 mestre em Administração de Empresas, 1 mestre em Jornalismo (programa internacional) e 1 mestre em Artes Contemporâneas. Dos 19 professores elencados, 12 estão enquadrados no Regime de Dedicção Integral à Pesquisa e à Docência – dado que revela que a maioria dos docentes permanentes considerados na análise tem vínculo empregatício exclusivo com a USP.

Dos 19 docentes do quadro efetivo do CJE, com disciplinas no currículo de 2010, que são titulados, metade concluiu o doutorado entre as décadas de 80 e 90, e nove no primeiro quinquênio dos anos 2000 (últimos títulos obtidos em 2004). Sete professores já possuíam o título de mestre nas décadas de 70 e 80 e outros 9 concluíram o mestrado nos anos 90. Na média, o grupo analisado titulou-se em nível de doutorado há 13,3 anos³⁸⁵.

³⁸⁵ No CJE este tempo médio é significativamente maior do que dos docentes/doutores da Coordenadoria de Ensino de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero. Considerando os 9 professores/doutores desta coordenadoria em 2010 (de um total de 28 professores), em média o grupo titulou-se há 4,8 anos. Na PUC-SP, o grupo de 8 doutores que integravam o Departamento de Jornalismo em 2010 (de um total de 22 professores) titulou-se em média há 7,9 anos. Obviamente, esta comparação entre os cursos merece ressalvas,

Embora a titulação apareça como critério fundamental para se inserir de forma permanente no quadro da instituição (não por acaso, 95% da equipe de professores estável, presente no quadro acima, são doutores), o curso reúne alguns docentes que também construíram folha corrida no mercado de trabalho jornalístico. Dois deles, inclusive, são nomes bastante conhecidos no campo profissional, como Eugênio Bucci (jornalista de ampla trajetória em publicações da *Editora Abril* e ex-presidente da *Radiobrás*) e Claudio Tognolli (nome forte da área de reportagem, com passagem em diversos veículos da grande mídia). Outros, com maior tempo de inserção na casa e que atualmente estão mais diretamente envolvidos com a atividade acadêmica, no passado constituíram trajetória em veículos impressos da grande mídia em São Paulo, como José Luiz Proença (27 anos de atuação profissional), Nancy Nuyen Ali Ramadan (11 anos de atuação profissional), Dirceu Fernandes Lopes (24 anos de atuação profissional). Nas áreas de rádio, telejornalismo e vídeo, localizamos professores que também tiveram inserção significativa no mercado, conforme detalhado no quadro acima. Destaca-se, a esse respeito, que o único professor que compõe o quadro permanente do CJE sem titulação em nível de pós-graduação, José Roberto Ferreira, é jornalista com passagem em inúmeros veículos da grande imprensa, sobretudo na área de televisão nos anos 80 e 90 (TV Record, TV Cultura, TV Bandeirantes).

Em relação aos quatro professores conferencistas, três são mestres, dois titulados em programas de Comunicação (ECA e PUC-SP). Há um mestre e bacharel em Direito, que esteve à frente, em 2010, da cadeira Legislação e Deontologia do Jornalismo. Exceto por ele, os outros três são graduados na área de Comunicação e têm trajetória profissional no jornalismo.

Levando em conta todos os atores posicionados na grade em 2010, sem distinção entre permanentes e conferencistas, de um total de 23 professores, temos 18 doutores (78,3%), 3 mestres (13,1%), 1 especialista (4,3%) e 1 graduado (4,3%). Nota-se que o percentual de doutores é significativamente maior do que dos outros dois cursos investigados. No caso da Faculdade Cásper Líbero, 41,9% do quadro docente é composto por doutores, quando consideramos a somatória de professores inseridos no curso pertencente às duas coordenadorias em 2010 – Jornalismo e Cultural Geral (total de 43 professores, entre os quais 18 doutores). No caso da PUC, levando em conta os mesmos

porque sabemos que no caso da Cásper Líbero e da PUC-SP, ao contrário do CJE, o curso é “fatiado” entre unidades de ensino (no caso da primeira, entre duas coordenadorias, e da segunda entre diferentes departamentos). Em nosso esforço comparativo, levamos em conta apenas os professores/doutores posicionados nas unidades diretamente vinculadas ao Jornalismo.

critérios (posicionamento da grade em 2010 e a somatória dos professores dos respectivos departamentos com disciplinas no curso), temos um percentual de 50,9% de doutores (total de 55 professores, entre os quais 28 com título de doutorado).

Sete professores permanentes do CJE que ministraram disciplinas no currículo obrigatório de Jornalismo de 2010 são também docentes/orientadores credenciados do programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA³⁸⁶: Ciro Marcondes Filho (Teoria da Comunicação I e II), Alice Mítika Koshiyama (Fundamentos Teóricos da História, História do Jornalismo I e II), Eugênio Bucci (Ética, Jornalismo Online), Marília Pacheco Fiorillo (Pensamento Filosófico e História das Doutrinas Políticas), Mayra Rodrigues Gomes (Ciências da Linguagem), Elizabeth Nicolau Saad Correa (Gerenciamento de Empresas Jornalísticas) e Luciano Victor Barros Maluly (Radiojornalismo, Projetos em Rádio). Consideramos acima apenas os professores com disciplinas no currículo obrigatório de Jornalismo no período recortado, embora seja preciso ressaltar que outros quatro docentes que compõem o CJE ou que fizeram historicamente parte do quadro estável do departamento são também credenciados no programa de Ciências da Comunicação: Cremilda Celeste de Araújo Medina, Boris Kossoy, Terezinha Fátima Tagé Dias Fernandes e Maria Otília Bocchini. Assim, do conjunto de 38 docentes/credenciados hoje no programa, sete tiveram inserção no currículo obrigatório de Jornalismo (em nível de graduação) em 2010³⁸⁷ e outros quatro são ou fizeram parte, no passado, do quadro permanente do CJE³⁸⁸.

A presença destes docentes do CJE no programa de pós-graduação da área de Comunicação aponta para a articulação entre os dois níveis de ensino, embora no passado a força do departamento no PPGCOM – pelo que podemos inferir – tenha sido mais expressiva³⁸⁹, antes da reformulação que redefiniu as áreas de concentração e linhas de pesquisa, “enxugou” o quadro de professores e passou a observar, com maior rigor, critérios de produtividade para o credenciamento/recredenciamento na pós. O próprio fato

³⁸⁶ De acordo com dados atualizados em outubro de 2010, no último processo de credenciamento/recredenciamento de docentes no programa, segundo a secretaria do PPGCOM da ECA.

³⁸⁷ Embora não credenciados hoje no programa, outros professores do CJE ofertaram disciplinas no PPGCOM da ECA em 2010.

³⁸⁸ Dois docentes posicionados no currículo obrigatório de Jornalismo de 2010, embora não vinculados ao PPGCOM da ECA, são credenciados em outros programas da USP: Rosana de Lima Soares (Ciências da Linguagem II e III) no Programa de Meios e Processos Audiovisuais/ECA; e Dennis de Oliveira (Laboratório de Iniciação ao Jornalismo), no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP – área de concentração em Direitos Humanos.

³⁸⁹ Não temos dados quantitativos referentes especificamente ao CJE que nos permitam dimensionar esta redução. Sabemos, entretanto, que cinco professores posicionados no currículo de Jornalismo de 2010, que aparecem vinculados de maneira predominante ao eixo que estamos classificando como sendo mais fortemente associado à dimensão profissional, estiveram, no passado, credenciados no PPGCOM da ECA.

de o Jornalismo ter deixado de ser uma área de concentração do PPGCOM da ECA pode ser compreendido como um ponto de inflexão para sua representação identitária específica no campo acadêmico. Além disso, a ausência de inserção no programa (como docentes credenciados) de um grupo de professores associados mais fortemente às disciplinas da área profissional no currículo de Jornalismo (dominante na grade) - entre os quais alguns que anteriormente estiveram vinculados à pós - também ilumina, em certo sentido, o discurso projetado pelos últimos dois chefes do departamento durante entrevistas à pesquisadora (Proença e Sobrinho, eles próprios posicionados à frente de disciplinas laboratoriais no currículo e não credenciados no PPGCOM no final de 2010), no sentido de defesa da constituição de uma pós-graduação específica. Se como pontua Bourdieu, são as relações objetivas constitutivas da estrutura de determinado campo que orientam as tomadas de posição, visando conservá-la ou transformá-la, podemos inferir, em última instância, que a posição ocupada hoje pelos últimos dois chefes de departamento na estrutura das relações de força em nível de pós-graduação os torna, em certo sentido, mais propensos a projetar um discurso em defesa da autonomização do Jornalismo.

7.7. Fronteiras demarcadas, fronteiras diluídas

Observamos que na Faculdade Cásper Líbero, as disciplinas da grade de Jornalismo estão distribuídas entre dois eixos centrais de formação, cujas fronteiras se materializam na própria estruturação de suas coordenadorias de ensino (Jornalismo e Cultura Geral), com a divisão de professores da chamada área de humanidades e professores das disciplinas específicas. Já na PUC-SP, nos deparamos com a complexidade do desenho de um curso que é, em certo sentido, “fatiado” por vários departamentos, embora exista um núcleo de professores que compõem o Departamento de Jornalismo, responsável de maneira mais direta pela orientação do modelo formativo e pela fatia dominante das disciplinas do currículo. Na ECA, ao contrário dos outros dois cursos investigados, o domínio da grade curricular obrigatória da habilitação em Jornalismo é delegada a uma única unidade (o CJE) e aos professores que a constituem. Se no passado, parte das disciplinas da graduação, mais fortemente vinculadas à fundamentação geral, foi repartida com o Departamento de Comunicações e Artes (unidade que anteriormente parecia desempenhar na graduação da ECA função homóloga a que hoje exerce a Coordenadoria de Ensino de Cultura Geral na Faculdade Cásper Líbero – “espécie” de peça coringa, que atende a diferentes habilitações), no presente, não localizamos “disputas” interdepartamentais em torno do currículo obrigatório de Jornalismo. Estas disputas, como observamos ao longo do

capítulo, foram travadas na instituição em outro momento histórico. Assim, a configuração atual, por si só, nos leva a visualizar uma forma de construção de fronteiras, ou de afirmação da diferença, entre aquilo que é próprio deste departamento em relação a outros domínios. Isso não significa dizer que no nível interno do CJE não haja outros princípios de divisão, possíveis e prováveis – configurados, por exemplo, em função da posição ocupada pelos docentes na grade ou de suas próprias trajetórias, algumas de acento acadêmico, num sentido mais estrito, e outras de perfil mais híbrido (conjugado ao percurso, no presente ou no passado, no mundo do trabalho jornalístico).

Aqui, importa evocarmos novamente a indicação pontuada por Proença, de que a divisão entre “acadêmicos” e “profissionais”, marcada com contornos mais nítidos no passado do ensino de jornalismo na ECA, está “mesclada” ou diluída no contexto presente³⁹⁰. De fato, em nossa compreensão, o princípio de oposição entre “profissionais” e “acadêmicos” – estruturador de uma espécie de divisão social do trabalho na própria constituição histórica do ensino de jornalismo – tem perdido, em certo sentido, sua força como elemento estruturante das relações no campo, quando consideramos como dado concreto o percentual de professores da chamada área profissional ou de corte específico do Jornalismo, dos três cursos investigados, titulados ou que têm constituído trajetória acadêmica em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na ECA, em função das particularidades dos critérios institucionais de efetivação e progressão na carreira docente, é possível inferir que este princípio de divisão, se comparado às outras duas instituições, vem sendo matizado há mais tempo (com a “elevação” correlativa da posição dos professores/profissionais à condição de docentes efetivos e pesquisadores). Isso não significa dizer que, também aqui, estes pares de oposição não sejam atualizados em determinadas situações e contextos (em função do próprio posicionamento das disciplinas na grade - algumas mais inclinadas a uma perspectiva de fundamentação, outras prático/laboratoriais) ou que não circulem a partir de outros arranjos, que indicam formas de se marcar posição no espaço acadêmico. Embora não tenhamos condições de avançar nesta última linha de argumentação, um exemplo nos parece significativo: a referência feita pelos dois últimos chefes de departamento à relação “menos integrada” de um grupo

³⁹⁰ Diz nosso entrevistado: “Eu diria para você que, claro, existe como resquício, mas como posição muito forçada acho que a gente diluiu bem. Não é tão forte. Na minha época era muito mais forte. Era uma situação assim: diziam que o tipo de matéria que a gente dava o cara aprendia no SENAI melhor, tinha coisas assim. A gente teve uns períodos mais brabos. Hoje eles reconhecem que a gente cresceu como pesquisador, ao mesmo tempo em que eles também entenderam melhor a atividade jornalística” (Proença, em entrevista à pesquisadora, 2011). Aqui, é interessante observar que embora Proença chame atenção para a diluição desta marcação entre profissionais e acadêmicos, ele próprio se refere a “eles” e a “nós” (princípio de alteridade fundamental) para situar a posição dos atores neste espaço.

vinculado às “práticas” no currículo de Jornalismo e o programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação (lugar de prestígio e acúmulo de capital específico do campo científico) é um indício de que esta divisão pode ser reconfigurada e atualizada na fala dos sujeitos, em determinadas situações e segundo novos arranjos, no presente.

Em linhas gerais, compreendemos que o percurso formativo desenhado pelo currículo obrigatório de Jornalismo da ECA caminha no sentido de verticalização e afirmação da especificidade habilitacional, projetando uma identidade própria do Jornalismo que se define, sobretudo, pelo conjunto das disciplinas da área profissional (com significativa representação de atividades laboratoriais, cuja carga horária equivalente é dominante no currículo). Esta especificidade é reforçada não apenas quando consideramos a predominância do grupo de matérias próprias deste lugar presente no currículo e o domínio departamental sobre a grade obrigatória, mas também quando identificamos a concepção sobre jornalismo desenhada pelo projeto pedagógico do curso que - sobretudo ao acentuar a dimensão ética - tenta firmar a diferença desta atividade em relação a outras práticas comunicacionais. Há que ressaltar que o “próprio” do Jornalismo na grade, a nosso ver, está menos associado área de fundamentação, que contempla de maneira predominante um repertório de base humanista, seguido por um eixo de Linguagem. De toda forma, pelo fato de estar sob o domínio de um departamento específico, compreendemos que também estes conhecimentos, de fundo mais generalista, sejam trabalhados segundo uma perspectiva aproximada do horizonte habilitacional.

Comparada aos currículos da Faculdade Cásper Líbero e da PUC-SP, a grade obrigatória de Jornalismo da ECA confere espaço menos representativo e diversificado a disciplinas próprias das áreas de humanidades e, sobretudo, da Comunicação. É evidente que, por outro lado, este desenho voltado para a especificidade do Jornalismo, no conjunto de disciplinas obrigatórias, não pode ser compreendido de maneira clara sem considerarmos que o próprio projeto pedagógico delega à figura das disciplinas optativas um lugar potencial para o aluno transitar por outras áreas de conhecimento, apesar de a flexibilização do currículo ecano de Jornalismo representar, em 2010, em média, apenas 20% do trajeto escolar.

Se no âmbito da graduação compreendemos que o CJE tem trabalhado verticalmente a especificidade habilitacional, na pós-graduação, diferentemente do desenho de outrora, a identidade do Jornalismo encontra-se hoje diluída, sem classificação própria nas áreas de concentração e linhas de pesquisa que organizam o programa - embora seja preciso ressaltar que o projeto de um curso de pós-graduação específico tenha sido

evocado no discurso da chefia de departamento como aposta de lutas futuras. De toda forma, em função dos limites de nossa pesquisa, não fomos capazes de mapear a posição dos respectivos docentes do CJE a este respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, analisamos a produção da identidade do jornalista brasileiro via sistema de ensino, dentro de um quadro de referência onde o texto curricular ganha centralidade como lugar de produção de sentidos sobre o perfil do profissional desejável e como metáfora das negociações e embates forjados em torno da definição dos modelos formativos e dos conhecimentos considerados legítimos no trajeto escolar. Embates ou negociações que, no caso das instituições específicas investigadas nesta pesquisa, expressam-se nas próprias relações de força entre atores e unidades (departamentos ou coordenadorias) envolvidas no processo formativo e sua capacidade de garantir representação e/ou domínio sobre o território do currículo.

No contexto nacional, observamos que um dos eixos centrais desta luta pela definição do modelo formativo dos cursos (e do perfil do egresso desejado) traz como pano de fundo a tensão histórica entre a figura de um comunicador em sentido genérico e de um jornalista de identidade mais estrita (com contornos bem definidos) - tensão que acompanhou a própria trajetória dos debates e reformas curriculares da área de Comunicação/Jornalismo. Consideramos que a especificidade de um modelo formativo é hoje uma chave de leitura fundamental para compreender a tentativa de se legitimar este lugar de fala socialmente distinto para o jornalista que se produz via sistema de ensino. É o que aponta a proposta das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de jornalismo e o esforço político demonstrado pela comissão de especialistas, que elaborou o documento, no sentido de demarcar de maneira mais estrita a diferença do jornalismo em relação a outras práticas comunicacionais e de sua própria identidade enquanto área de saber no campo acadêmico.

A proposta vem à tona num cenário onde a autoridade do lugar de fala do jornalismo e de suas fronteiras no mundo acadêmico e profissional tem sido problematizadas. A queda da obrigatoriedade do diploma específico, como vimos, foi um evento crítico, capaz de mobilizar inúmeros debates em torno da identidade profissional. Para além deste episódio, as modificações notáveis em torno dos mecanismos de proliferação da informação e de interatividade potencializados pelas novas tecnologias, a presença na Internet de usuários ativos e redes sociais com capacidade discursiva para operar no terreno midiático, por exemplo, são fenômenos que tensionam a concepção de um corpo de profissionais com domínio exclusivo sobre o processo de produção de notícias e da mediação entre os “acontecimentos” e a sociedade. Expressões como

“jornalismo participativo”, “cidadão-jornalista”, a proliferação de blogs e novas mídias colocam em jogo o surgimento de novos personagens como potenciais produtores e difusores de notícias e conteúdo, com possibilidades inéditas de interação e participação.

Dentro do campo acadêmico da comunicação, as fronteiras do jornalismo também têm sido problematizadas ou desestabilizadas, de maneira direta ou indireta, em função do desenvolvimento de perspectivas teóricas que favorecem uma visão integradora ou global dos fenômenos midiáticos, e que se materializam inclusive no desenho de novos cursos que pensam aqueles fenômenos a partir de um lugar híbrido, cruzando fronteiras e colocando em xeque os limites entre especialidades, como Estudos de Mídia, Multimeios e Midialogia.

Se por um lado o cenário atual suscita tendências de deslocamento ou contestação da autoridade deste lugar de fala do jornalista, por outro encontramos ações afirmativas, encampadas por atores envolvidos com o processo formativo, em torno da identidade do jornalista profissional, que postulam divisões bem definidas entre o território do jornalismo e seus “outros”. Essas ações parecem assumir valor estratégico e serem intensificadas justamente na medida em que a identidade jornalística é problematizada, quando se é obrigado a pensar sobre suas fronteiras e relações com outras práticas comunicacionais.

Nesse sentido, compreendemos a proposta das novas diretrizes curriculares para os cursos de jornalismo como uma ação afirmativa de identidade, que tenta garantir certa “estabilidade” a este lugar de fala do jornalista, onde a classificação “profissional” é decisiva como forma de assegurar a distinção. Aqui a produção da diferença, isto é, de um lugar de fala socialmente distinto para o jornalista diplomado, passa pela própria defesa da diferenciação mais estrita de um modelo formativo, não dissolvido no território de um curso de modelo único e integrado (Comunicação Social). O currículo de 1969 é invocado como representante de um projeto formativo que é preciso superar porque desestabilizador das fronteiras do jornalismo. Postula-se, em contrapartida, um sentido forte para a identidade do jornalista, a partir de um princípio de diferenciação mais estrita de outras práticas comunicacionais. Há nesta reivindicação por especificidade uma espécie de defesa do retorno “às origens”, quando o curso de jornalismo, antes da implantação do currículo mínimo de 1969, não estava posicionado na estrutura de um curso de comunicação social. Os ecos do passado se atualizam nesta luta em defesa da especificidade do jornalismo, que invoca um princípio de oposição entre a figura do jornalista e de um comunicador social genérico - luta que, evidentemente, se reconfigura agora a partir de novos parâmetros. Se no final das décadas de 70 e 80, os dois últimos currículos mínimos já haviam

restabelecido fronteiras mínimas entre os horizontes das respectivas habilitações profissionais, o movimento que se anuncia no presente é de aprofundamento deste processo. O apelo à própria autoridade de uma base de conhecimento específico, fundamentado num próprio teórico do jornalismo, não redutível à dimensão prática ou técnico-profissional (recusa de um lugar que pode ter efeitos de “desclassificação” considerando o jogo que orienta a lógica acadêmica), é projetado pela proposta das novas diretrizes como princípio de legitimidade para amparar o direito à existência de um curso autônomo. Este princípio, por sua vez, se relaciona à elevação correlativa da situação social dos professores e pesquisadores que falam a partir deste lugar: em oposição à posição dos chamados “práticos” ou dos “teóricos” projeta-se uma terceira posição, de um perfil docente em sintonia com as singularidades teóricas e especificidades desta prática, capaz de conciliar ou interrelacionar estes pares de oposição, estruturado historicamente durante a fase de vigência dos currículos mínimos.

A lógica da especificidade é invocada como orientadora do processo formativo, o que não significa desconsiderar a importância dos conhecimentos de fundo generalista, mas estabelecer certos parâmetros para a negociação dos enfoques considerados legítimos, de tal forma que esta posição de identidade não seja diluída ou contestada, de tal forma que um tipo de competência propriamente jornalística seja reconhecida, não renunciada. Encontrando o apoio do Estado, que possui o poder do dizer autorizado (capacidade de fazer existir novas divisões no mundo social e, portanto, na ordem de classificação dos cursos), a proposta de um curso autônomo de Jornalismo guarda em si o potencial de reorganizar as fronteiras entre o que é próprio ou não do projeto formativo e se relaciona, de acordo com nossa interpretação, ao investimento na autoridade do lugar de fala do jornalista diplomado e, de maneira indissociável a ela, ao próprio reconhecimento de uma base de conhecimentos alinhada com a especificidade do jornalismo. Validar esta base específica, que parte da universidade e que se diferencia do treinamento *on the job*, passa pelo esforço de legitimar um estatuto teórico próprio e o lugar a ele destinado no espaço acadêmico (e de forma correlata no currículo), não redutível à dimensão técnico-profissionalizante, tampouco diluída em perspectivas teóricas mais gerais da Comunicação.

.....

A orientação em torno da especificidade de um modelo formativo para o jornalista atravessa a composição interna dos cursos investigados no contexto paulistano?

Compreendemos que a maneira como estes cursos organizavam seus currículos em 2010 favorece um desenho que acentua as características do jornalismo enquanto profissão e atividade comunicacional singular e diferenciada. Este processo de produção identitária, no entanto, não ocorre da mesma forma no âmbito dos três cursos, como buscamos explorar ao longo dos capítulos específicos. E quando relacionado ao movimento contemporâneo desenhado no contexto das políticas curriculares em nível nacional, sinaliza, em nossa compreensão, tomadas de posição mais ou menos convergentes com a proposta das novas diretrizes, como ação política explícita de fortalecimento de um enfoque formativo com fronteiras bem demarcadas no território da Comunicação e de investimento na legitimidade de uma base de conhecimento alinhada com a especificidade do Jornalismo.

Do ponto de vista da afirmação identitária, o modelo habilitacional erigiu fronteiras nestes cursos. A própria inexistência da estrutura de um ciclo básico constituído por um conjunto de disciplinas comuns a todas as habilitações da área da Comunicação acolhidas nas escolas é um primeiro indício deste desenho, que reforça a concepção de jornalismo como forma de comunicação específica, que reclama um tratamento formativo com fisionomia própria.

A ausência de disciplinas na grade obrigatória de 2010 associadas à assessoria de imprensa, comunicação corporativa ou integrada e suas derivadas são aspectos que também sugerem uma forma de compreensão da atividade jornalística que não se alinha, em seu desenho dominante, a tendências comunicacionais híbridas (tensionadora de fronteiras). No mesmo sentido, a centralidade conferida ao jornalismo impresso, consagrado por sua tradição e prestígio no campo, é um indicativo de que, num sentido hierárquico, a imprensa escrita, como lugar emblemático do fazer jornalístico, continua sendo valorizada de maneira dominante no processo formativo dos três cursos (dominar o impresso é “dominar a linguagem jornalística”, dizia-nos um dos nossos informantes), em que pese o esforço das grades em acolher disciplinas associadas a diferentes tecnologias da comunicação (rádio, tv, internet, vídeo). Se a definição é sempre dada numa relação, buscamos ao longo de nosso percurso compreender não apenas aquilo que emerge de maneira afirmativa nos currículos, mas também invocar de maneira indireta os “outros” - ausentes ou dominados - que se “relevam” e contribuem para dar contorno à identidade aí produzida.

A concepção de que os jornalistas possuem um lugar de fala no mundo social, que os caracterizaria como grupo específico, lugar este que, na perspectiva do dever-ser e de sua dimensão ético política (reponsabilidade e compromisso social), não se confunde com o de outros agentes do campo da comunicação (ou que se define pela relação de diferença

em relação a estes últimos) emerge na leitura que fizemos destes cursos. Embora, como observamos, os mesmos guardam diferenças significativas em relação à produção de sentido sobre o jornalista que se deseja formar, sendo os casos da PUC e da Cásper emblemáticos em função de seu potencial contrastivo: a primeira ao associar a figura do jornalista a de um ator engajado, crítico e combativo, segundo uma concepção fortemente politizada, que revela, no limite, posição de antagonismo em relação ao chamado mercado ou aos processos de produção jornalística “hegemônicos”. A segunda por sinalizar pontos de convergência, sobretudo com a grande imprensa, postulando um tipo ideal de jornalista tecnicamente competente, culturalmente qualificado para ler o mundo, capaz de responder às exigências de mercado e desempenhar um trabalho de mediação independente - sem influência, no exercício de sua atividade, de interesses particulares ou de uma postura explicitamente político-ideológica/combativa.

No caso da ECA, observamos que a especificidade do jornalismo na graduação é trabalhada em seu currículo obrigatório, não apenas quando consideramos o peso das disciplinas delegadas a este domínio, mas também pelo fato de a grade estar toda ela sob o controle de um departamento, que responde por duas habilitações. Este domínio está relacionado a uma disputa vivenciada no interior da escola em outro momento histórico (quando a relação de forças entre o CJE e o Departamento de Comunicação e Artes/CCA se materializava claramente no currículo), disputa esta que teve como desdobramento o progressivo “deslizamento” do CCA - responsável no passado pela figura do chamado tronco comum - para fora da grade obrigatória de Jornalismo. Ressaltamos, anteriormente, que o currículo é um documento que ilumina ou nos informa sobre o espaço social de relações onde esta identidade é materializada, como desdobramento, possível e provável, de disputas, arranjos e negociações entre atores envolvidos no processo formativo no interior dos cursos. No curso da ECA, o domínio da grade obrigatória no presente por um departamento específico pode ser compreendido como o resultado de uma luta vivenciada no interior do curso em outro momento histórico.

Invocamos a década de 90 (período que marca a última grande reformulação sofrida pelo projeto acadêmico pedagógico do curso de Comunicação/Jornalismo ecano) como um momento representativo deste esforço de afirmação da especificidade/identidade do Jornalismo no território mais amplo da Comunicação - esforço que foi projetado dentro da escola para o âmbito da estrutura da pós-graduação. É significativo notar, neste sentido, o protagonismo exercido pelo CJE neste período, sob a liderança política de José Marques de Melo, no trabalho de afirmação do Jornalismo como área de estudos e pesquisas. O

discurso afirmativo em torno da especificidade do Jornalismo materializado na proposta das novas diretrizes curriculares parece convergir, de maneira significativa, com o “espírito” do CJE nos anos 90. Ao colocar em curso um projeto de constituição de uma pós-graduação *stricto sensu* em Jornalismo, o departamento marcava posição nas apostas de lutas que visavam autonomizar o jornalismo como área de concentração.

O recuo deste projeto já no final da década de 90 e, mais recentemente, o próprio desaparecimento da palavra “Jornalismo” das áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGCOM da ECA indicam, entretanto, que nas relações de força engendradas neste domínio a bandeira da especificidade experimentou um movimento de inflexão e não conseguiu se impor do ponto de vista político e epistemológico dentro da estrutura de um programa que se direcionou para um desenho que favorece a convergência ou a diluição de fronteiras departamentais.

No curso da PUC, a posição projetada pelo departamento em torno da afirmação da identidade específica do jornalismo e da formação correspondente, alinha-se, no presente, com a proposta das novas diretrizes. A tentativa de deslocamento em direção à constituição de uma faculdade autônoma de jornalismo, desvinculada da atual Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (Faficla), é explicitada por um grupo de professores que têm ocupado posições-chaves nos últimos anos dentro do curso (chefia de departamento e coordenação pedagógica). Para além de vantagens mais imediatas associadas à autonomia, que evidenciam interesses políticos, administrativos e de conquista de posições de poder no âmbito da própria instituição, o projeto de constituição de uma faculdade autônoma de jornalismo deixa entrever o esforço no sentido de marcar a especificidade, e com isso produzir a diferença, do modelo formativo do jornalista. Se a identidade é sempre relacional, importa observar como há no presente um esforço mais evidente de atores do núcleo departamental específico, quando comparado às unidades homólogas dos outros dois cursos investigados, no sentido de se estabelecer limites – de definir o que é o jornalismo em relação ao que não é – esforço que indica, em última instância, que esta identidade é alvo de tensões no interior do curso, ao ponto de se tornar um problema e desencadear ações afirmativas. A marcação da diferença do jornalismo – em função da ausência de controle do departamento sobre o currículo (em que pese sua presença dominante neste território), da orientação política que atravessa o Jornalismo da PUC e de certa tensão histórica com a vertente comunicacional semioticista – parece ganhar sentido particular aqui. Não por acaso, esse sentido de disputa em torno da especificidade e a referência ao debate em nível nacional materializado na proposta das novas diretrizes foi

invocado de maneira incisiva por nossos informantes. Embora este movimento de afirmação da especificidade do Jornalismo venha se desenhando no quadro diacrônico, segundo o que aponta nossas fontes e considerando a própria configuração de forças materializada no currículo de 2010, ela é evidentemente favorecida pela conjuntura atual – em função da ressonância do debate desencadeado pela proposta das novas diretrizes e de sua eficácia política, que favorece ou informa os sujeitos internos sobre formas de disputa de poder em novos parâmetros (projeto de autonomização do curso da PUC, tentativa de investimento em um núcleo de pesquisa específico de estudos de jornalismo, horizonte de constituição, no futuro, de um mestrado acadêmico e profissionalizante).

Quando pensamos no tripé “pesquisa, ensino e extensão”, como elementos indissociáveis do papel da universidade, a perspectiva de autonomização do Jornalismo coloca em jogo implicitamente o desafio de produção de conhecimentos novos nesta especificidade (o que, no limite, envolve acúmulo de capital acadêmico e conquista de representação em espaços institucionais de pesquisa e formação de pesquisadores e docentes – lócus preferencial dos programas de pós-graduação). Há que se questionar, nesse sentido, se os atores do núcleo departamental da PUC, engajados politicamente na defesa da autonomização do jornalismo, conseguirão marcar posição nas apostas de lutas futuras nestes termos, o que exige o acúmulo de massa crítica e, em última instância, o reconhecimento dos pares-concorrentes no campo acadêmico, a construção de um perfil epistemológico próprio e a conquista de legitimidade no cotejo com os programas da área. Do ponto de vista do domínio departamental sobre a grade curricular na graduação, este movimento em torno da especificidade é favorecido pela posição de maior representação sobre a grade do grupo vinculado à unidade específica, mas reconfigurar esta luta dentro da lógica de poder propriamente acadêmica exige, em última instância, um passo além, em direção a posições no espaço da pós-graduação (lugar por excelência do marcador “acadêmico”, em oposição à dimensão profissionalizante da graduação; lugar de prestígio que supõe a posse de um capital científico importante, onde se configura um espaço de competição mais intensa e onde a reconversão em autoridade de fala do capital simbólico acumulado no mundo do trabalho jornalístico perde força e eficácia).

No caso da Cásper Líbero, em função da própria configuração institucional (escola que nasce agregada a uma empresa) e do perfil de um curso de graduação que auto-referencia sua “vocação” para formar jornalistas qualificados a atuar no mercado, a rela o entre as coordenadorias de ensino de Cultura e Jornalismo  , em nossa compreensão, mais conciliadora. Tudo se passa como se o modelo profissionalizante do curso tivesse fncado

raízes profundas, como se não houvesse um “outro” que ameaçasse a especificidade do jornalismo no currículo. Isso não significa dizer que no interior do próprio curso não existam tensões possíveis e prováveis relacionadas a disputas por maior representação no território do currículo entre as duas coordenadorias. Mas sim que o poder conquistado pela vertente profissional do curso (e pelos professores que falam a partir deste lugar, em sua maioria, dotados de ampla folha corrida no exercício profissional) tem se mantido, em nossa compreensão, no quadro diacrônico, reservando à coordenadoria de Cultura, num sentido hierárquico, posição complementar no projeto formativo. O princípio de divisão materializado no currículo de 2010 - e sinalizado pelo projeto acadêmico pedagógico - parece invocar aqui mais o jogo pendular entre humanismo e tecnicismo do que apostas de transformação ou lutas em favor do desenvolvimento de um próprio teórico do jornalismo, dando a ver convergências com o modelo do último currículo mínimo da década de 80. Significativo é notar que a coordenadoria a quem o projeto pedagógico do curso delega o papel da fundamentação teórica num sentido forte é classificada como sendo de Cultura Geral, o que indica que, ao lado da vertente profissional, o fundo generalista do projeto de ensino é associado, em sua expressão dominante, ao domínio de um repertório cultural (sob a responsabilidade de professores cuja trajetória acadêmica foi ou vem sendo constituída, de maneira majoritária, em outras áreas de conhecimento, e não no campo da Comunicação, segundo o posicionamento da grade em 2010).

A base generalista nos três cursos é considerada indispensável para o tipo de profissional que se deseja formar, com ênfase para outros campos de conhecimento “importados” para a formação geral da habilitação (ciências humanas e sociais) que não os exclusivos de fundamentos da Comunicação (a presença de disciplinas com a terminação Comunicação encontrava menor representatividade nas grades em 2010, sobretudo no currículo obrigatório da ECA). Nas relações de força materializadas nos currículos, observamos que as unidades de corte específico do jornalismo ocupavam, no mesmo ano, posição de maior poder no domínio da grade, assim como as disciplinas vinculadas a um “próprio do jornalismo” ou à “área de formação profissional” (e os professores que falam a partir deste lugar) – quando comparado aos outros eixos formativos - o que não significa dizer que a preocupação com uma formação humanista consistente não seja realçada em maior ou menor medida nos currículos e no projeto pedagógico dos três cursos. Esta configuração sinaliza, a nosso ver, que a autoridade fundada no desenvolvimento de uma competência específica e profissional (que enfatiza as particularidades da atividade jornalística, dimensionada entre outros aspectos pelo número de disciplinas com a

terminação Jornalismo) é importante pilar da dimensão formativa destes cursos (articulada ao desenvolvimento de uma competência intelectual) – autoridade que se relaciona, por sua vez, ao próprio valor social de um diploma específico.

No que diz respeito à competência dos atores chamados a formar as novas gerações, na Cásper e na PUC, sobretudo na primeira, observamos que o perfil de um professor com capital acumulado em função de sua trajetória no mundo do trabalho jornalístico (que se vincularam ao ensino após anos de experiência profissional ou ainda estão ligados ao exercício da atividade) é critério valorizado para integrar este núcleo de docentes que constituem as unidades de jornalismo, responsáveis, em sua maioria, pelas disciplinas associadas à área profissional ou de corte específico. Perfil este que se distingue dos professores de outros departamentos ou coordenadoria posicionados no currículo, sobretudo, à frente de disciplinas de viés generalista - atores de origens intelectuais diversas e cuja trajetória se relaciona, de maneira mais estrita, ao acúmulo de capital acadêmico. Compreendemos, entretanto, que o princípio de divisão entre profissionais/professores e acadêmicos ou “teóricos” num sentido forte (que marcou historicamente a trajetória do ensino na área, colocando em confronto atores dotados de capitais diferenciados, localizados em diferentes posições na estrutura curricular) tem sido matizado quando consideramos como critério objetivo o percentual de professores dos núcleos específicos que vêm se qualificando academicamente em programas de pós-graduação. As próprias exigências do MEC em torno de titulação e o poder associado a este tipo de capital específico relacionado à inserção acadêmica, em termos institucionais, têm exigido dos professores/jornalistas qualificação nestes termos para manter ou fortalecer seu lugar de fala no currículo (sob a pena, em última instância, de se tornar desqualificados) o que nos levou a identificar, no âmbito das duas instituições, a emergência de docentes com perfil híbrido (que associam ou têm associado trajetória profissional e acadêmica). Em outras palavras, no que diz respeito à hierarquia dos valores acadêmicos, a área profissional, em nossa compreensão, tem sido incitada a reconfigurar seu poder no projeto formativo segundo novos parâmetros.

No curso da ECA, por sua vez, em função das formas de ingresso e progressão na carreira docente, que reforçam a lógica de acúmulo de capital acadêmico, esse princípio de oposição entre profissionais/professores e “teóricos” num sentido forte vem sendo matizado há mais tempo na graduação, quando considerado o critério de titulação e o próprio regime de tempo integral e de dedicação exclusiva à universidade (que se relaciona com o incentivo de atividades de pesquisa). Isso não significa dizer que este princípio não

seja invocado em determinadas situações e contextos, no âmbito dos três cursos, para marcar posições diferenciadas neste espaço. Ainda que o investimento em um habitus acadêmico (representado pelo acúmulo de títulos e produção de pesquisa) possa ser tomado como critério que revela certo deslocamento destes pares de oposição como elementos estruturantes das posições neste espaço, a força da trajetória construída por determinados atores no mundo do trabalho jornalístico (e as disposições adquiridas e interiorizadas a partir da experiência neste lugar) nos leva a crer, num sentido provável e possível, que esta diferença em relação aos docentes de trajetória acadêmica mais ortodoxa ou provenientes de outras áreas de conhecimentos – não posicionados a frente de disciplinas de corte específico do Jornalismo – conforma pontos de vista diferenciados em torno do trabalho de produção de sentido sobre o jornalismo e a formação considerada adequada, visões que, no limite, acionam tensões no interior do próprio ensino – com desdobramentos de viés mais conciliador, cooperativo ou conflituoso, dependendo da situação, do contexto institucional e das apostas em jogo.

Observamos ao longo desta tese como o currículo é um território político fundamental no processo de definição de uma dada narrativa de identidade para os jornalistas. Em nome dele, configuram-se embates e negociações (entre sujeitos que ocupam posições de poder assimétricas) cujos desdobramentos, no limite, podem reforçar a autoridade e as fronteiras que conformam este lugar de fala ou desestabilizá-las. Apesar do tensionamento dos cânones profissionais, em função do desenvolvimento de perspectivas comunicacionais híbridas e de novas modalidades de jornalismo (cidadão, participativo), a defesa deste lugar próprio encontra guarida, no cenário atual, em estâncias como a comissão de especialistas que negocia com o governo a definição de parâmetros curriculares e no posicionamento de entidades representativas da área de Jornalismo. De maneira mais específica, nas próprias narrativas materializadas nos textos curriculares das instituições investigadas identificamos, no quadro sincrônico, certo eixo alinhavador em torno da afirmação da especificidade do jornalismo enquanto profissão com identidade singular, que reclama um tratamento formativo com fisionomia própria, em que pesem as diferenças de seus modelos formativos e das construções de sentido correspondentes sobre o jornalista; em que pesem as tensões acionadas por correntes (situadas dentro ou fora de seus contextos institucionais) que, de maneira direta ou à espreita, apresentam potencial para desestabilizá-la.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Claudio. O último elo. In: **Formação Superior em Jornalismo. Uma exigência que interessa à sociedade**. Federação Nacional dos Jornalistas – Fenaj (org.). Florianópolis: Fenaj, 2008.

ABRAMO, Perseu. Comunicação e jornalismo. In: **Um trabalhador da notícia**. Textos de Perseu Abramo. ABRAMO, Bia (org). Fundação Perseu Abramo. 1 ed. maio de 1997, p. 277-336.

ABREU, Alzira Alves. **A modernização da imprensa (1970-2000)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

_____. Jornalistas: de românticos a profissionais. **Antropolítica**: revista contemporânea de Antropologia e Ciência Política, n. 5, 2 sem. 98. Niterói: EdUFF, 1997, p. 7-19.

ALBUQUERQUE, Afonso de. A modernização autoritária do jornalismo brasileiro. **Revista Alceu**. Volume 10, n.20, jan./jun. 2010, p. 100 a 115.

AVANZA, Márcia Furtado. **Danton Jobim, o mediador de duas culturas**: por uma pedagogia do jornalismo. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). São Paulo, 2007.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica**. 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1972.

BARBOSA, Marilva Carlos. **História Cultural da Imprensa**: Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

_____. **Práticas jornalísticas: um percurso histórico a partir dos vestígios**. Texto apresentado no III Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2007b.

_____. **Imprensa, Poder e Público: Os diários do Rio de Janeiro (1880-1920)**. Tese de doutorado em História defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF), 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BARROS FILHO, Clóvis de e MARTINO, Luis Mauro Sá. **O habitus na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: **Pierre Bourdieu – Sociologia**. ORTIZ, Renato (org.). 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994, p. 123-155.

_____. **Lições da Aula**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1994b.

_____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996a.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

_____. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **O Poder Simbólico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAGA, José Luiz. A formação de professores para a comunicação. In: **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras**. KUNSCH, Margarida M. Krohling. São Paulo: Abecom: Eca/USP, 1992, p. 152-159.

BRANCO, Vitorino Prata Castelo. **Curso de jornalismo**. Edição Especial. São Paulo: Tipografia “Cultura”, 1945.

BRUDER, Carsten. Forças e esforços: a criação do Departamento de Jornalismo na ECA-USP. **Revista PJ: BR**. Jornalismo Brasileiro. Edição 2, segundo semestre, 2003.

CALIL, Carlos Augusto et al. ECA em revista: o desafio da renovação. **Revista Comunicações & Artes**. São Paulo. Número 33, jan-abril de 1998, p. 35-49.

CAMARGO de, Nelly. A busca de uma filosofia para o ensino de comunicação. In **Comunicações e Artes**. São Paulo, n. 6, 1971, p. 49-71.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Casimiro Alice e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 175-195.

CAPELATO, Maria Helena. **Os Arautos do Liberalismo – Imprensa Paulista 1920-1945**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CAPPARELLI, Sérgio. Pós-Graduação em Comunicação e Regionalização. In: **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, Vol. XIX, n. 2, julho/dezembro de 1996, p. 23-34.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. COSTA, Maria Vorraber (org). 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber – profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Renavan, 2001.

DURKHEIM, Émile. **L'éducation morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

FADUL, Anamaria. A ação pedagógica na Escola de Comunicação (Notas para uma reflexão). In: **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. MELO, José Marques de FADUL, Anamaria, SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs). São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p. 50-58.

FAUSTO NETO, Antônio. **Diploma e novas formas de combate**. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo - USP (Universidade de São Paulo), novembro de 2009.

FARO, José Salvador (org.). **ECA-USP/93**. Reflexões para um novo projeto de ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: ECA-USP, 1991.

FARO, J.S. A experiência da autonomia curricular da Escola de Comunicações e Artes da USP. In: **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras**. KUNSCH, Margarida M. Krohling. São Paulo: Abecom: Eca/USP, 1992, p. 187-195.

_____. Resenhas. Anuário Brasileiro da Pesquisa em Jornalismo. In: **Anuário Brasileiro da Pesquisa em Jornalismo**. Vol 2. ECA-USP. Departamento de Jornalismo e Editoração. São Paulo, 1993, p.167 e 168.

_____. Diretrizes Curriculares para o Ensino de Comunicação no Brasil: uma História que Mudou as Perspectivas dos Cursos. In: **Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil: análises e tendências**. PERUZZO, Cicilia Maria Krohling e SILVA, Robson Bastos da. São Paulo: Intercom. Taubaté: Unitau, 2003, p. 139 a 146.

FELICIANO, Fátima Aparecida. Ciespal: Trinta anos de influências. In: **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**. N. 59, julho a dezembro de 1988, p.55-64.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FILHO, Nelson Dimas. Desafios do ensino de comunicação no Brasil. **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**. Ano VIII, n. 53, julho a dezembro de 1985, p. 75-81.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007a.

_____. **Microfísica do Poder**. 24 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões. A institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Número 31, ano 11, junho de 1996.

_____. **Renascimento do Profissionalismo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREITAS, Roselita Lopes de Almeida. **Notícias do Bandeirante**. O Jornalismo de Rádio e TV na Bandeirantes. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. ECA/USP, 2008.

FRIAS FILHO, Otávio Frias. Entrevista a Alzira Alves de Abreu e Fernando Lattman-Weltman em 9 de dezembro de 1997. In: **Eles mudaram a imprensa**. Depoimentos ao CPDOC. ABREU, Alzira Alves, LATTMAN-WELTMAN, Fernando e ROCHA, Dora (orgs.). Rio de Janeiro: FGV Editora. 1.ed., 2003, p.351-384.

GHEDINI, Frederico Barbosa. **Os jornalistas na empresa-escola: as iniciativas da Editora Abril, de O Estado de S. Paulo e da Folha de S. Paulo para triar e treinar seus futuros profissionais**. Dissertação de Mestrado defendido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), 1998.

GLEICE DE DIVITIIS. **Gênese da antropologia da comunicação no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

GOUVEIA, Leandro Reis Santos de. **Gisela Swetlana Ortriwano e o Radiojornalismo – Uma Trajetória de Ensino**. Relatório apresentado ao Programa Ensinar com Pesquisa da Universidade de São Paulo, 2010/2011.

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. **A Hora e a Vez do progresso: Cásper Líbero e o Exercício do Jornalismo nas Páginas d’A Gazeta**. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1997.

HORTA, José Silvério Baia e MORAES, Maria Célia Marcondes de. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à Grande Área de Ciências Humanas. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (orgs.). **Dilemas de Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2009. (coleção educação contemporânea).

KELLY, Celso. **As novas dimensões do jornalismo**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1966.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. Ensino de jornalismo e formação para a cidadania. **Anais Intercom**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos, 20 de agosto a 2 de setembro de 2007.

_____. A prática política para ser jornalista: ECA-USP 1975-1976. *Revista PJ:Br*, 2008.

KUCINSKI, Bernardo. O First Amendment e algumas tendências no Ensino do Jornalismo nos Estados Unidos. **Cadernos de Jornalismo e Editoração**. V. 12, n. 27, janeiro de 1991, p. 19-30.

KUENZER, Acácia Z. e MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (orgs.). **Dilemas de Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas (SP): Editora Autores Associados (coleção educação contemporânea), 2009, p.177-205.

LEUENROTH, Edgard. **A organização dos jornalistas brasileiros, 1908-1951**. São Paulo: Com-Arte, 1987.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Dirceu Fernandes. Formação de Jornalistas - Sete Propostas à Procura da Prática. In: **Transformações do Jornalismo Brasileiro: Ética e Técnica**. MELO, José Marques de (org.) São Paulo: Intercom, 1994, p. 39-51.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Novo Currículo de Comunicação: uma filosofia para o tronco comum. In: **Revista Brasileira de Comunicação** – Intercom 52, jan. 1985, p. 74-76.

_____. A pesquisa nas escolas de Comunicação. In: Intercom – **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, Vol. XVIII, n. 2, jul/dez de 1995, p. 54-67.

_____. Organização Institucional da Pesquisa em Comunicação. In: **Pesquisa em comunicação**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 71-88.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (org.). **Diversidade & Interdisciplinaridade**: teses e dissertações: Ciências da Comunicação: ECA-USP, 1972-2002. São Paulo: Nupem, 2003.

MATTOS, Sérgio. Ensino de Jornalismo: Sem a Integração Teoria Prática não Haverá Solução. In: **Transformações do Jornalismo Brasileiro**: Ética e Técnica. MELO, José Marques de (org.). São Paulo: Intecom, 1994, p. 27-37.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: MACEDO, Elizabeth e LOPES, Casimiro Alice (orgs). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Elias. Dos estudos sobre o jornalismo às teorias do jornalismo (três pressupostos para a consolidação do jornalismo como campo de conhecimento). **Revista E-Compós** (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação). Edição 1, dezembro de 2004, p.1-15. In: www.compos.org.br/e-compos.

MEDINA, Cremilda. Quem tem medo da Interdisciplinaridade? In: AQUINO, Victor (org.). **A USP e a invenção da propaganda, 40 anos depois**. São Paulo: Fundac, 2010, p. 213-222.

MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do Jornalismo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1992.

_____. Adeus, Ciespal: Ruptura Brasileira no Ensino de Jornalismo. In: **O Ensino de Comunicação**: análises, tendências e perspectivas. KUNSCH, Margarida Krohling (org.). São Paulo: Abecom: ECA/USP, 1992, p. 198-206.

_____. Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1999, Rio de Janeiro. **Intercom** 1999, CD-ROM.

_____. A qualidade do ensino na perspectiva do jornalismo: dos anos 1980 ao início do novo século. In: **Ensino de comunicação**: qualidade na formação acadêmico-profissional. KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). São Paulo: ECA-USP: Intercom, 2007.

_____. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. In: **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**. Brasília, v. 1, n. 1, abril/julho de 2007, p. 41-62.

MELO, José Marques de, FADUL, Anamaria, SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs). **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979.

MELO, José Marques de. Diretrizes para um jornal-laboratório. **Revista da Escola de Comunicações Culturais**. São Paulo: ECC-USP. V. 1. n. 1, p.185-193, 1967.

_____. Pedagogia da Comunicação: as experiências brasileiras. In: **Contribuições para uma pedagogia da Comunicação**. São Paulo: Ed Paulinas, 1974, p.13-69.

_____. Poder, Universidade e Escolas de Comunicação. In: **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. MELO, José Marques de FADUL, Anamaria, SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs). São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979.

_____. Mesas-Redondas. Primeiros Professores da ECA. In: **Revista Comunicações e Artes**. São Paulo, v. 12, 1983, p.11-58.

_____. Por uma política pedagógica para os órgãos laboratoriais dos cursos de Jornalismo. In: **Cadernos de Jornalismo e Editoração**, n. 13. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Jornalismo e Editoração. São Paulo, 1984.

_____. O ensino do jornalismo na batalha decisiva pela qualidade. In: **Revista Brasileira de Comunicação** – Intercom 52, jan. 1985, p. 70-74.

_____. **Comunicação e Modernidade**: O Ensino e a Pesquisa nas Escolas de Comunicação. Edições Loyola. São Paulo, 1991.

_____. Modernidade ou anacronismo? Dilema do ensino de comunicação nos anos 90. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling. **O ensino de comunicação**: análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: ABECOM: ECA/USP, 1992.

_____. Divórcio entre a universidade e a indústria da Comunicação na América Latina. In: **Generacion de conocimientos y formacion de comunicadores**. México, Fundacion Carlos Eduardo Frias, 1992b, p. 91-111.

_____. Pós-Graduação e Pesquisa em Jornalismo: História do Novo Programa da ECA-USP. **Boletim Alaic**, São Paulo, n. 6, p.71-81, 1992c.

_____. Apresentação. In: ECA-USP: transição para a modernidade. Relatório de Viagem: Projeto BID. São Paulo, 26 de março de 1992.

_____. Pós-graduação em Ciências da Informação na ECA. In: **Encontro Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, São Paulo, 1992. Anais. São Paulo, Ancib/CNPQ/ECA-USP, 1993, p.7-9.

_____. Cásper Líbero, Pioneiro do Ensino de Jornalismo no Brasil. In: **Transformações do Jornalismo Brasileiro: Ética e Técnica**. MELO, José Marques de (org). São Paulo: Intercom, 1994, p. 13-24.

_____. Ensino de Graduação em Comunicação Social: paradigmas curriculares. In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, Vol. XXI, n 1, jan/jun de 1998, p. 13-23.

_____. Jornalismo e comunicação social: do conflito à coexistência pacífica nos campi universitários. **Ensaio em Comunicação**. Campo Grande, v. 1, n. 1, abril de 1998b, p.122-130.

_____. Bandeirante Midiático. **Um país aberto**: reflexões sobre a Folha de S. Paulo e o jornalismo contemporâneo. São Paulo: Publifolha, 2003, p. 12-16.

MELO, José Marques de (org). **Pedagogia da Comunicação: Matrizes Brasileiras**. São Paulo: Angellara Editora. 1. ed., 2006.

MELO, José Marques de. Pensamento jornalístico: a moderna tradição brasileira. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, v. 30, n. 2, jul./dez. 2007, p. 15-40.

MENDES, Larissa de Moraes Ribeiro. **Do leitor para a web e da web para o impresso**: dilemas do jornalismo participativo no Globo. Revista Galáxia, São Paulo, n. 18, p.311-328, dez. 2009

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Entrevista com Wilson Gomes. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, vol. XXIII, n. 2, julho/dezembro de 2000.

MOREJÓN, Júlio García. Primeiras Palavras. Editorial. **Revista da Escola de Comunicações Culturais**. São Paulo. V. 1. n. 1, p.11-16, 1967.

MORETZSOHN, Sylvia. **O mito libertário do “jornalismo cidadão”**. Comunicação e Sociedade, vol. 9-10, 2006, pp. 63-81

MOTTA, Luiz Gonzaga. A pesquisa em jornalismo no Brasil: paradigmas em confronto. In: **Pensamento comunicacional brasileiro = Brazilian research in communication**. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de [et al.] (organizadores). São Paulo: Intercom, 2005.

MOURA, Cláudia Peixoto. **O curso de Comunicação Social no Brasil**: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MUNIZ, Sodrê. Muito além do diploma. In: **Formação Superior em Jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade**. Federação Nacional dos Jornalistas – Fenaj (org.). Florianópolis: Fenaj, 2008, p. 51-55.

NUZZI, Erasmo de Freitas. 40 anos de ensino do jornalismo no Brasil: relato histórico. In: **O ensino de comunicação**: análises, tendências e perspectivas futuras. KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). São Paulo: Abeco: ECA/USP, 1992.

NUZZI, Erasmo de Freitas. **História da Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero**. Edição Comemorativa do Cinquentenário. Fundação Cásper Líbero, 1997.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. Currículo, um obstáculo? A autonomia curricular nos cursos de comunicação. In: **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras**. KUNSCH, Margarida M. Krohling. São Paulo: Abecom: Eca/USP, 1992, p. 182-186.

OLIVEIRA, Michelle Roxo de. Racionalidade e gerenciamento no trabalho jornalístico: o caso Folha de S. Paulo na década de 80. In: **Anais Rede Alcar**. V Congresso Nacional de História da Mídia, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo (SP), 2007.

_____. Do jornalismo como fala autorizada: notas sobre a legitimação de um campo discursivo. In: **Anais SBPJor** - Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Umesp, 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Porto: Seara Nova, 1946.

PEIXOTO, Silveira. Cásper. **Pioneiro na Imprensa**. São Paulo: Edição da Fundação Cásper Líbero, 1997.

PETRARCA, Fernanda Rios. **O Jornalismo como profissão: Recursos sociais, titulação acadêmica e inserção profissional dos jornalistas no Rio Grande do Sul**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PINTO, Virgílio Noya. Pós-Graduação em Comunicação na USP: preservando a diversidade e interdisciplinaridade. **Intercom**. Revista Brasileira de Comunicação, n. 59. Julho e a dezembro de 1988, p.107-109.

RESENDE, Fernando. O jornalismo e a enunciação: perspectivas para um narrador-jornalista. IN: LEMOS, André & BERGER, Christa & BARBOSA, Marialva (orgs.). **Narrativas midiáticas contemporâneas**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Discursividade e narratividade: vértices redimensionados no jornalismo**. Texto impresso, 2007.

REVISTA DA ESCOLA DE COMUNICAÇÕES CULTURAIS. São Paulo: ECC-USP. N. 2, 1968.

RIBEIRO, José Hamilton. **Jornalistas: 1937 a 1997**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. Imesp, 1998.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **Imprensa e história no Rio de Janeiro dos anos 50**. Tese de doutorado, 2000.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart e BARBOSA, Marialva Carlos. “Combates” por uma história da mídia e do jornalismo no Brasil. **Anais Intercom: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009**.

RIBEIRO, Jorge Claudio. **Sempre Alerta: condições e contradições do trabalho jornalístico**. 3 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

RIZZINI, Carlos. **O ensino do jornalismo**. Rio de Janeiro, 1953.

SALIBA, Elias Thomé. Histórias, memórias, tramas e dramas da identidade paulistana. In: **História da Cidade de São Paulo**. Vol. 3. A cidade na primeira metade do século XX (1890-1954). São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

_____. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n. 2, jul./dez. 2003, pp. 5-23.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Saberes escolares e o mundo do trabalho. In: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs.). São Paulo, Xamã, 1999, p. 63-74.

SEGISMUNDO, Fernando. **Comunicação: do tijolo ao lêiser**. Rio de Janeiro, Unigraf, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (orgs.). **Dilemas de Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2009. (coleção educação contemporânea).

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **O Adiantado da Hora: a influência americana sobre o jornalismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Mil Dias: Seis Mil Dias Depois**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2005.

_____. A Política Educacional Brasileira e os Currículos de Comunicação. In: **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. MELO, José Marques de FADUL, Anamaria, SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs.). São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p.19-30.

SILVA, Marco Antônio Roxo. **Jornalistas, pra quê? Militância sindical e o drama profissional**. Tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM-UFF), 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu (org). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a, p. 73-102.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

_____. Educação, Trabalho e Currículo na era Pós-Trabalho e da Pós-Política. In: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs.). São Paulo, Xamã, 1999, p. 75-83.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOBRINHO, José Coelho. Apontamentos para uma nova leitura do currículo de jornalismo. In: **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação.** Ano XI, n. 59, julho/dezembro de 1988. p. 79-88.

_____. Departamento de Jornalismo e Editoração: Plano de Curso. **Cadernos de Jornalismo e Editoração**, n. 13. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Jornalismo e Editoração. São Paulo, 1984, p. 17-25.

_____. Situação e Perspectivas da Formação Universitária de Jornalistas. **Cadernos de Jornalismo e Editoração.** São Paulo, v. 12, n. 28, p. 121-133, dez. 1991.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e Educação Superior** (Estrutura e Funcionamento). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, Rosely Vieira de. “**Em casa de ferreiro, o espeto é de pau?**” **A comunicação de um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação** – estudo de caso do PPGCOM-USP. Trabalho de especialização apresentado junto ao Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). São Paulo, 2011.

STEINBERGER-ELIAS, Margarethe Born. Apontamentos para uma história do Curso de Jornalismo da PUC-SP. In: **20 anos de Jornalismo PUC-SP.** STEINBERGER-ELIAS, Margarethe Born (org.). São Paulo: Educ, 1998. p. 7-10.

TORRES, João Batista. Lembram-se de mim? 20 anos de JBT: breves memórias de um professora apaixonado. In: **20 anos de Jornalismo PUC-SP.** STEINBERGER-ELIAS, Margarethe Born (org.). São Paulo: Educ, 1998. p. 21-27.

TORQUATO, Gaudêncio. Formação do Jornalista. **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação.** In: MELO, José Marques de FADUL, Anamaria, SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs.). São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979.

VALVERDE, Franklin Larrubia. **O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista.** Tese de doutorado defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), 2006.

VARGAS, Nilton. Ensino de Engenharia: Tecnológico, Técnico ou Ideológico? Texto apresentado no II Encontro Nacional de Ensino de Engenharia de Produção (Enegep). Rio de Janeiro, outubro de 1982.

VIANNA, Ruth Penha Alves. Pra não dizer que não falei das flores. Dossiê CJE: 1968-72. **Revista PJ:Br Jornalismo Brasileiro**. Edição 03, 1º semestre 2004. Disponível em: http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/dossie3_a.htm

WEBER, Maria Helena. **Comunicação e Espetáculos da Política**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Vol. 2. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu (org). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7-72.

DOCUMENTOS

1. Currículos mínimos e diretrizes curriculares

PARECER n. 363, aprovado em 16 de novembro de 1962 (Currículo Mínimo para o Curso de Jornalismo). MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 10, p.76-79, dez 1962.

PARECER n. 984/65, aprovado em 19 de abril de 1966 (Reformula o currículo mínimo e a duração do Curso de Jornalismo) MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 69-70, abril 1966.

PARECER n. 631/69, aprovado em 2 de setembro de 1969 (Plano do Currículo de Comunicação). MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 105, p.99-117, setembro de 1969.

PARECER n.1 203/77, aprovado em 5 de maio de 1977. (Currículo mínimo do curso de Comunicação Social). MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n. 198, p. 44-55, maio de 1977.

PARECER n. 02/78, aprovado em 30 de janeiro de 1978 (Currículo Mínimo do curso de Comunicação Social). MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n.206, p.89-99, janeiro de 1978.

RESOLUÇÃO n. 03/78 (Fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social). MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n.212, p.712-718, julho, 1978.

RESOLUÇÃO n. 01/79 (Dá nova redação ao artigo 7, da Resolução n. 3/77, que fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social). MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n.218, p.372, janeiro, 1979.

PARECER n. 480/83, aprovado em 6 de outubro de 1983 (Currículo mínimo do curso de Comunicação Social). MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n.274, p.81-109, outubro,1983.

RESOLUÇÃO n. 2, de 24 de janeiro de 1984 (Fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social). MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n.278, p.209-211, fevereiro,1984.

PARECER 678/99. Criação de Comissão de Especialistas de Ensino de Jornalismo. **Documenta**, Brasília, julho de 1999, p.381-382.

DIRETRIZES Curriculares da Área de Comunicação e suas habilitações. Documento da Comissão de Especialistas do Ensino de Comunicação Social. Brasília, 20 de julho de 1999.

PARECER CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em outubro de 2008.

PARECER CNE/CES 1.363/2001. Formula projeto de resolução específico para as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações.

RESOLUÇÃO CNE/CES 16, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Portaria n. 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009.

2. Propostas, manifestos e cartas públicas de entidades representativas

ABEPEC. A proposta da Abepec. In: **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs). São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p.75-85.

A Crítica da UCBC. In: **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs). São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p.86-87.

PROPOSTA de Diretrizes Curriculares da Área de Comunicação e Habilitações Específicas. Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo. Campinas (SP), 24 e 25 de abril de 1999. Curso de Jornalismo da PUC de Campinas, Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Fórum Nacional de Professores de Jornalismo, Observatório da Imprensa e GT de Jornalismo da Intercom.

COMPÓS critica Comissão. Disponível em: Observatória da Imprensa (seção diretório acadêmico). Edição n. 69, 20 de junho de 1999.

CONTRIBUIÇÕES do campo do Jornalismo ao debate sobre o Anteprojeto da Lei de Educação Superior. Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), Sociedade Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor). Brasília, abril de 2005.

FNPJ - Fórum Nacional de Professores de Jornalismo. Proposta do FNPJ para a Reformulação das diretrizes curriculares em Jornalismo. Versão Preliminar (20 de março de 2009).

FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas. Contribuições finais da FENAJ às novas Diretrizes Curriculares do Jornalismo. Brasília, maio de 2009.

SBPJor – Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. Contribuição ao debate sobre as novas diretrizes para o Curso de Jornalismo. Maio de 2009.

COMPÓS – Associação Nacional do Programas de Pós-graduação em Comunicação. Manifestação da diretoria da Compós sobre a proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo. 18 de dezembro de 2009.

SBPJor – Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. Carta pública da SBPJor sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Brasília, 5 de outubro de 2010.

ENECOS. Nota oficial de posicionamento político da Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos) sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (NDJ), 2010a.

ENECOS – Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social. Campanha Nacional 2010 “Somos Todos Comunicação Social”. Fanzine Explicativo – Diretrizes Curriculares. 2010b.

SPENTHOF, Edson Luiz. Carta Aberta do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) aos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF). Julho de 2008. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/noticia/fnpj-encaminha-carta-aberta-em-defesa-do-diploma-ao-supremo-tribunal-federal-stf>. Acesso em maio de 2009.

3. Outros

DOCUMENTOS da IV Semana de Estudos de Jornalismo. O Ensino de Jornalismo. MELO, José Marques de (coord.). Editora Comunicações e Artes. ECA/USP. São Paulo, 1972.

DOCUMENTO Final. I Encontro Nacional de Órgãos Laboratoriais dos Cursos de Jornalismo. **Cadernos de Jornalismo e Editoração**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, n. 14, 1984, p.77 a 92.

COMISSÃO de Especialistas em Comunicação Social. Documentos. Comunicação social: prioridades do MEC para 1986. In: **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**, n. 55, julho a dezembro de 1986, p.133-137.

CONSELHO Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). A pesquisa em Comunicação no Brasil: avaliação e perspectivas – CNPQ. In: **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**, n. 62/63, São Paulo, 1990, p.5-45.

RELATÓRIO (sem revisão). Ministro Gilmar Mendes (relator). In: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u582522.shtml>. 2009. Acesso em novembro de 2009.

VOTO. Ministro Gilmar Mendes (relator). In: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u582522.shtml>. 2009. Acesso em novembro de 2009.

FICHA de Avaliação do Programa. Ciências da Comunicação (Universidade de São Paulo. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação Trienal 2010.

FICHA de Avaliação do Programa. Ciências da Comunicação (Universidade de São Paulo. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação Trienal 2007.

FICHA de Avaliação do Programa. Ciências da Comunicação (Universidade de São Paulo. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação Trienal 2004.

FICHA de Avaliação do Programa. Comunicação (Faculdade Cásper Líbero). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação Trienal 2010.

FICHA de Avaliação do Programa. Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação Trienal 2001.

FICHA de Avaliação do Programa. Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação Trienal 2007.

FICHA de Avaliação do Programa. Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação Trienal 2010.

PROJETOS PEDAGÓGICOS, DOCUMENTOS, RELATÓRIOS E OUTROS MATERIAIS INSTITUCIONAIS (Jornalismo Cásper Líbero, PUC-SP e ECA-USP)

1. Faculdade Cásper Líbero

VESTIBULAR 1997. Manual do Candidato. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

VESTIBULAR 2000. Manual do Candidato. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

VESTIBULAR 2001. Manual do Candidato. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

VESTIBULAR 2002. Manual do Candidato. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

VESTIBULAR 2003. Manual do Candidato. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

VESTIBULAR 2004. Manual do Candidato. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

VESTIBULAR 2005. Manual do Candidato. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

MANUAL do Vestibular 2006. Faculdade Cásper Líbero. Material institucional.

PROJETO Acadêmico-Pedagógico Habilitação: Jornalismo. Faculdade Cásper Líbero. São Paulo, junho de 2008.

PERFIL do Profissional de Jornalismo. Facasper. <http://www.casperlibero.edu.br/noticias/index.php/1969/12/31/perfil-do-profissional-de-jornalismo,n=1605.html>. Acesso em novembro de 2010.

O CURSO de Jornalismo. Facasper. <http://www.facasper.com.br/noticias/index.php/o-curso-de-jornalismo,n=1771.html>. Acesso em novembro de 2010.

2. PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP). Reconhecimento do curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Parecer n. 143/83. DOCUMENTA, 268, Brasília, abril de 1983, p. 63-67.

PROJETO de Reforma Curricular do Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo (PUC-SP). São Paulo, dezembro de 2006.

PESQUISAS (Núcleo de Estudos de Jornalismo Perseu Abramo). Graduação Jornalismo. PUC-SP. In: <http://www3.pucsp.br/cursos/45/pesquisas>. Acesso em fevereiro de 2011.

PROGRAMA de Especialização em Comunicação Jornalística. Cogea/PUC-SP. Disponível em: <http://cogea.pucsp.br/cogea/curso/200>. Acesso em março de 2011.

3. ECA-USP

Grades curriculares de 1977 a 2010 (curso de Comunicação Social/Habilitação Jornalismo). Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Arquivo do Serviço de Graduação.

ATIVIDADES da Eca em 1990. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA/USP, 1991.

AJZENBERG, Elza (org.). Diagnóstico do Ensino da ECA. São Paulo: ECA-USP, 1990.

PROCESSO N. 91.1.46044.1.1. Caixa 10389. Abertura 04/nov/1991. Assunto: Programa de Pós-Graduação em Jornalismo. Arquivo ECA/USP.

CURSO Experimental de Jornalismo para 1993. Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Departamento de Jornalismo e Editoração [1991?].

ECA-USP: Transição para a modernidade. Relatório de Viagem: Projeto BID. São Paulo, 1992.

DIÁRIO Oficial do Estado de São Paulo. D.O.E. Seç. 1, São Paulo, 102 (88), terça-feira, 12 de maio de 1992.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Catálogo de teses. Escola de Comunicações e Artes. Serviço de Biblioteca e Documentação. São Paulo, 1992.

PROJETO de Metas Acadêmicas (1995-1999). Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Jornalismo e Editoração. São Paulo, março de 1995. Não paginado.

COMISSÃO Interdepartamental de Reestruturação da Escola de Comunicações e Artes. ECA 2001: Problemas e Perspectivas. São Paulo. Relatório outubro/98 – maio/99.

COMISSÃO Interdepartamental de Reestruturação da Escola de Comunicações e Artes. ECA 2001: Relatório Final. São Paulo, abril 2000.

Plano Trienal (2009-2011) de Metas e Ações – Habilitação Jornalismo. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Jornalismo e Editoração [ca. 2008]. Não paginado

PROJETO Vigente – Habilitação Jornalismo. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Jornalismo e Editoração. São Paulo [ca. 2008]. Não paginado.

CURSO: Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (matutino e noturno). Departamento de Jornalismo e Editoração (ECA/USP). São Paulo [ca. 2009]. Não paginado.

SISTEMA Júpiter. Grade Curricular. Informações específicas. Curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Escola de Comunicações e Artes [2009]. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/graduacao/cursos>. Acesso em maio de 2011.

ANUÁRIO Estatístico da USP. In: <https://sistemas.usp.br/anuario>. Acesso em março de 2011.

HISTÓRIA. Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/institucional/historia>. Acesso em março de 2011.

ESTATUTO. Da atividade docente. Capítulo I. Disposições gerais. Disponível em <http://www.usp.br/leginf/estatuto/estatuto.html>. Acesso em março de 2011.

TEXTOS DE JORNAIS, REVISTAS, SITES E BOLETINS INFORMATIVOS
(organizados por veículo e data de publicação):

1. A IMPRENSA - Mensário dos alunos da Escola de Jornalismo “Cásper Líbero”.

A formatura da 1.a turma da Escola de Jornalismo. **A Imprensa**. Edição de maio de 1950, p. 6-9.

Nossa Tribuna. Jornalistas formados. **A Imprensa**. Edição de maio de 1950, p. 3.

Bilhete do veterano. **A Imprensa**. Edição de junho de 1950, p. 4.

A moralização da atividade do jornalismo profissional. **A Imprensa**. Edição de julho de 1950, p. 2

Venalidade do jornalismo. **A Imprensa**. Edição de setembro de 1950, p. 3.

A atual geração de jornalistas e os problemas de sua profissão. **A Imprensa**. Edição de setembro de 1950, p. 12.

Página Universitária. Escola de Jornalismo “Casper Libero”. **A Imprensa**. Edição de outubro de 1950, p. 9.

Formatura da 2.a Turma da Escola de Jornalismo Casper Libero. **A Imprensa**. Edição de abril de 1951, p. 6 e 7.

Nossa Tribuna. A IMPRENSA no seu terceiro ano. **A Imprensa**. Edição de abril de 1951, p. 3.

Nossa Tribuna. A Luta Social. **A Imprensa**. Edição de setembro de 1951, p. 3

Cola grau mais uma turma de Jornalistas. **A Imprensa**. Edição de janeiro de 1952, p.1.

A Imprensa. Edição de outubro de 1975, p. 5.

2. Boletim INTERCOM

PUC/SP debate currículo de jornalismo. **Boletim Intercom**, n. 6, novembro de 1978, p.2.

Doutoramento em Comunicação: Projeto em Estudos na ECA-USP. **Boletim Intercom**, n. 10, maio de 1979, p. 2 e 3.

Parecer do CFE deixa às escolas opção pelo currículo de Comunicação Social. **Boletim Intercom**, n. 22, agosto de 1980, p.3-4

Nathanael propõe ao CFE transformar cursos de Comunicação. **Boletim Intercom**, n. 22, agosto de 1980, p.4

Eleição direta para Diretor: tentativa na ECA-USP. **Boletim Intercom**, n. 24, outubro de 1980, p.6-7.

Manifesto dos professores, funcionários e alunos da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. **Boletim Intercom**, n. 24, outubro de 1980, p.32.

Notícias das Escolas de Comunicação. **Boletim Intercom**, n.27, janeiro de 1981, p.11 e 12.

Manifesto em Defesa dos Cursos de Comunicação. **Boletim Intercom**, n. 29, abril de 1981, p. 74-76.

Endecom luta na perspectiva de um novo ensino de comunicação. **Boletim Intercom**, n. 30, 5 de junho de 1981, p.62-64.

Endecom encerra primeira fase. **Boletim Intercom**, n. 31, 15 de julho de 1981, p.11.

As vitórias do Endecom e as perspectivas da luta. **Boletim Intercom**, n. 32, agosto de 1981, p. 8-9.

Continuam os ataques aos cursos de comunicação. MELO, José Marques de. **Boletim Intercom**, n. 34, novembro/dezembro de 1981, p.15-17.

Ensino de Comunicação: as soluções equivocadas do CFE. MELO, José Marques de. **Boletim Intercom**, n. 36, março-abril de 1982, p.10-11.

A grande polêmica do Ensino de Comunicação. As empresas retornam ao ataque. O CFE nada decidiu ainda. **Boletim Intercom**, n. 37, maio-junho de 1982, p.50-59.

Currículo mínimo: implantação adiada para 1984. **Boletim Intercom**, n.39, setembro-outubro de 1982, p. 52-54.

Mais palpites contra Ensino de Comunicação. **Boletim Intercom**, n.39, setembro-outubro de 1982, p. 54 e 55.

Posição da ABEPEC. **Boletim Intercom**, n. 40, 1982.

Democratização: conquista do Depto. de Jornalismo da ECA-USP. **Boletim Intercom**, n. 42/43, março de 1983, p. 46 e 47.

Editora Abril inicia cooperação com cursos de Jornalismo. **Boletim Intercom**, n.44, julho/agosto de 1983, p. 35.

Currículo mínimo de Comunicação: o soneto e as emendas. MELO, José Marques. **Boletim Intercom**, n. 46, janeiro de 1984, p.37-40.

A Intercom perde um dos seus fundadores. MELO, José Marques de. **Boletim Intercom**, n. 47, 1984, p.17-19.

Comunicação – Um novo currículo. **Boletim Intercom**, n. 48, 1984, p. 31-38.

Jornalistas e Professores. **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**, n. 51, novembro/dezembro de 1984, p. 70-74 (eventos).

ECA-USP: 20 anos. **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**, n. 55, julho a dezembro de 1986, p.169-171 (noticiário).

Primeiro Titular de Jornalismo na USP. **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**, n. 57, 1987, p.141 (noticiário).

José Marques de Melo é o novo diretor da ECA. **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**, n. 60, 1989, p. 182 (noticiário).

Conselho Consultivo. Ex-presidentes (membros natos). **Intercom – Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, Vol. XVI, n. 2, julho/dezembro de 1993.

Curso de Relações Públicas definirá novas Diretrizes Curriculares. **Jornal Intercom**. Kunsch, Margarida M. Krohling. Ano 6, n. 166, 23 de agosto de 2010. In: <http://www.portalintercom.org.br>.

3. Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração – Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP)

Curso de Jornalismo da Escola de Comunicações Culturais. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano I, n. 1, março de 1968.

Departamento de Jornalismo: Programação para 1968. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano I, n. 1, março de 1968.

Agência Universitária de Notícias. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano I, n. 1, março de 1968, p.39-40.

Jornalismo: Técnica e Prática. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano I, n. 2, maio de 1968, p.1-8.

Novo diretor da ECC. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano I, n. 3, setembro de 1968, p.31

Curso de Jornalismo: novo currículo. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano II, n. 4, março de 1969, p. 1-6.

Novos professores. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano II, n. 4, março de 1969, p. 7-8.

Noticiário. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano II, n. 4, março de 1969, p. 23-26.

Corpo Docente. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano II, n.5, julho de 1969, p. 43.

USP estuda regulamento da profissão do jornalista. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano II, n. 6, outubro de 1969, p.13-15.

Posição da Escola de Comunicações Culturais. **Boletim do Departamento de Jornalismo**. Ano II, n. 6, outubro de 1969, p.17-19.

Semana de Jornalismo: Significado Histórico para o CJE. **Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE)**, n. 9, 6 de junho de 1983.

CJE resgata tradição: Semana de Jornalismo. **Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE)**, n. 10, 13 de junho de 1983.

CJE: Sinais de Vida. **Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE)**, n. 13, 22 de agosto de 1983.

Convênio com a Editora Abril. **Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE)**, n. 11, 1 de agosto de 1983.

ECA-USP: Políticas para o Ensino de Jornalismo e Editoração. **Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE)**, n. 12, 8 de agosto de 1983.

CJE: Sinais de Vida. **Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE)**, n. 13, 22 de agosto de 1983.

Profissionalização em Pauta. **Boletim do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE)**, n. 14, 12 de setembro de 1983.

4. CONTRAPONTO - Jornal laboratório do curso de Jornalismo da PUC-SP.

Conspiração do silêncio contra manifestações anticapitalistas. **Contraponto**. Ano 1, n. 1, outubro de 2001, p. 15.

Padrão Globo: podemos esperar “cobertura isenta”? **Contraponto**. Ano 2, n. 8, agosto de 2002, p. 4.

Um outro jornalismo é possível. **Contraponto**. Ano 2, n. 9, setembro de 2002, p. 4.

Imprensa oculta discussão e distorce plebiscito sobre a Alca. **Contraponto**. Ano 2, n. 9, setembro de 2002, p. 12.

Grande imprensa ignora o social. **Contraponto**. Ano 5, n. 29, março de 2005, p.14.

Mídia distorce realidade dos palestinos. **Contraponto**. Ano 5, n. 29, março de 2005, p.19.

Patrões querem liberdade de imprensa...ao seu modo. **Contraponto**. Ano 5, n. 30. Abril de 2005, p.9.

Jornalistas desinformados ou informação manipulada?. **Contraponto**. Ano 5, n. 30. Abril de 2005, p.3.

Rede Globo, 40 anos domesticando o Brasil. **Contraponto**. Ano 5, n. 31, maio de 2005, p.3.

Uma alternativa à grande imprensa. **Contraponto**. Ano 5, n. 32, junho de 2005, p. 22.

Mídia ressuscita caras pintadas para atender seus propósitos. **Contraponto**. Ano 5, n. 34, setembro de 2005, p.19.

Um partido chamado 'grande mídia'. **Contraponto**. Ano 10, n. 64, março de 2010, p.4.

Agressividade da Veja não perdoa ninguém. **Contraponto**. Ano 10, n. 65, abril de 2010, p. 19.

5. Folha de S. Paulo e Folha Online

Aprendendo Jornalismo. Editorial. **Folha de S. Paulo**, 7 de maio de 1982, p. 2.

MELO, José Marques de. Formação dos jornalistas. **Folha de S. Paulo**, 08 de abril de 1987, p.3.

Folha lança curso para suprir falhas de escolas de jornalismo. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 31 de janeiro de 1988, p. A-22.

Jornalismo da ECA faz 20 anos em crise de identidade. **Folha de S. Paulo**, 5 de fevereiro de 1988, p.18.

Jornalismo bate recorde dos últimos 5 anos. **Folha de S. Paulo**. Edição de 10 de novembro de 1990, p. C-8.

ECA prepara mudanças para servir mercado. **Folha de S. Paulo**. Educação, 7 de novembro de 1990, p. C-6.

MELO, José Marques de. Em direção à modernidade. **Folha de S. Paulo**. Cidades, 17 de novembro de 1990, p. C-6.

MELO, José Marques de; Silva, Carlos Eduardo Lins da; Fadul, Anamaria. O ensino de Comunicação e a Modernidade. **Folha de S. Paulo**, 26 de setembro de 1990, Opinião, p. A-3.

MELO, José Marques de. O futuro das comunicações e artes na USP. **Folha de S. Paulo**. Opinião, 18 de janeiro de 1993, p.3.

Decisão Diplomática. Editorial. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 2 de novembro de 2001, Opinião, p. 2. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0211200102.htm>. Acesso em maio de 2009.

Professores devem se desligar hoje da faculdade Cásper Líbero. **Folha online**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13546.shtml>. Setembro de 2003.

Treinamento Folha. Como é o programa? **Folha online**. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/o_programa.shtml. Acesso em novembro de 2009.

Treinamento Folha. O que é o programa de treinamento da Folha? **Folha online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento>. Acesso em novembro de 2009.

Treinamento Folha. Quem deve fazer o treinamento. **Folha online**. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/quem_deve_fazer.shtml. Acesso em novembro de 2009.

Projeto Editorial 1984. A Folha depois da campanha diretas-já. **Folha online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/projetos-1984-1.shtml>. Acesso em 05 de dezembro de 2006.

Projeto Editorial 1985-1986 (1985). Novos rumos. **Folha Online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/projetos-1985-1.shtml>. Acesso 05 de dezembro de 2006.

Projeto Editorial 1986-1987 (1986). A Folha em busca da excelência. **Folha Online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/projetos-1986-1.shtml>. Acesso em 05 de dezembro de 2006.

6. O Estado de S. Paulo e o Estado Online

MELO, José Marques de. Novos desafios da USP. O Estado de São Paulo, 09 de janeiro de 1990, p.2. Artigo de jornal.

Mais próximo do mercado. **O Estado de S. Paulo**. H2 Focas/Aquecimento Local. Sábado, 8 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/talentos/talentos2008/081207-002.pdf>. Acesso em novembro de 2009.

MESQUITA, Julio César. Uma questão ética. Página do **Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado**. In: <http://www.estadao.com.br/talentos/talentos2008/artigos/02.htm>. Acesso em outubro de 2009.

Programa Focas. **Estadão**. In: <http://www.estadao.com.br/talentos/talentos2008/programa.htm>. Acesso em outubro de 2009.

RELATÓRIO Anual Talentos 2010. XX Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado. CD-ROM.

7. Observatório da Imprensa

CIVITA, Roberto. Pequenas revoluções, grandes mudanças. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 22, 20 de maio de 1997.

LAGE, Nilson. Crítica ao currículo e defesa do jornalismo. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 64, de 5 abril de 1999.

MEDITSCH, Eduardo. Proposta de currículo consagra a não-profissão. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 65, de 20 de abril de 1999.

KARAM, Francisco. A formação, o currículo, novos e velhos erros. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 66, de 5 de maio de 1999.

GENTILLI, Victor. Sobre a Comissão de Especialistas em Jornalismo. **Observatório da Imprensa**. Edição n.67, de 20 de maio de 1999.

MEDITSCH, Eduardo. Odontologia já foi parte da Medicina. Lembram?. **Observatório da Imprensa**. Edição n.67, de 20 de maio de 1999.

SCOTTO, Luis Alberto. Professores de Jornalismo, uni-vos!!!. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 68, de 5 de junho de 1999.

GENTILLI, Victor. Para entender a polêmica sobre a Comissão de Jornalismo. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 69, 20 de junho de 1999.

LAGE, Nilson. A criação da Comissão de Especialistas em Jornalismo. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 70, 5 de julho de 1999.

TAMBOSI, Orlando. A 'comunicologia' e as modas 'pós-modernas'. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 71, de 20 de julho de 1999.

KARAM, Francisco. A comissão, a UFSC e Afonso Albuquerque. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 72, de 05 de agosto de 1999.

LAGE, Nilson. Pela formação universitária específica dos jornalistas. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 73, 20 de agosto de 1999.

FARO, José Salvador. Reunir Experiências e Avançar. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 77, de 20 de outubro de 1999.

GENTILLI, Victor. MEC altera política para o ensino de Jornalismo. **Observatório da Imprensa**. Edição n. 92, de 20 de junho de 2000.

Diploma em Xequê. O despacho da juíza. **Observatório da Imprensa**. Seção Diretório Acadêmico. Edição n. 146, 7 de novembro de 2001.

CARTA, Mino. “Por ora, não precisamos de diploma”. CartaCapital. Edição de 5 de novembro de 2001. Reproduzido em **Observatório da Imprensa**. Diploma em Xeque. Edição n. 146, de 7 de novembro de 2001.

LAGE, Nilson. Para que serve um curso de jornalismo. **Observatório da Imprensa**. Seção Diretório Acadêmico. Edição n. 158, 6 de fevereiro de 2002.

COSTA, Henrique. Jornalismo: reações contra ingerência de empresas no currículo. **Observatório da Imprensa**. Edição 474, 01 de março de 2008.

8. UNIDADE – Jornal mensal do Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo

250 novos jornalistas. Novos o que? **Unidade**. Edição de dezembro de 1975, n. 5, p. 14.

Mais inscritos que vagas nos exames para comunicação. **Unidade**. Edição de janeiro de 1976, n. 6, pg. 14.

A fundação e o início do nosso Sindicato. **Unidade**. Edição de abril de 1976, n. 9, p.2.

Regulamentação foi uma vitória, embora uma vitória parcial. **Unidade**. Edição de abril de 1976, n. 9, p. 13.

O nosso teimoso ofício de pensar. **Unidade**. Edição de junho de 1976, n.11, p.13.

Salário, a questão principal. **Unidade**. Edição de outubro de 1976, n.15, p.3

O exercício profissional e a fiscalização. **Unidade**. Edição de janeiro e fevereiro de 1977, n. 18, p.3.

Nova regulamentação do 972: quem pode ser jornalista? **Unidade**. Edição de abril de 1979, ano 4, n. 42, p. 14 e 15.

Campanha demagógica. Editorial. **Unidade**. Edição de maio/junho de 1980, ano 5, n. 55, p. 3.

Em defesa do nosso mercado de trabalho. **Unidade**. Edição de agosto/setembro de 1981, n. 62, p.3.

Vem aí uma nova safra. **Unidade**. Edição de fevereiro de 1984, n. 74, p. 13.

Entrevista de Millôr Fernandes. **Unidade**. Edição de maio/junho de 1985, n. 75, p.13-14.

Ter diploma ou não ter: eis a questão. **Unidade**. Edição de julho/setembro de 1985, n. 86, p.5 e 6.

Estágio. Hora de discutir. **Unidade**. Edição de setembro/outubro de 1986, n. 90, p. 35 e 36.

O formador de jornalistas. **Unidade**. Edição especial dedicada a Perseu Abramo. Março de 1996, p.7.

Sindicato, 70 anos defendendo o profissional jornalista. **Unidade**. Edição de abril de 2007, n. 295, p.4.

1937-2007: o trabalho dos jornalistas na(s) linha(s) do tempo. **Revista Comemorativa do 70º aniversário do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo**. Abril de 2007.

CFJ é espaço de aprimoramento da mídia, diz Murillo. **Unidade**. Entrevista com Sérgio Murillo de Andrade. **Unidade**. Edição de agosto de 2007, n. 299, p.5.

Pequeno histórico da luta em favor da regulamentação. **Unidade**. Edição de julho de 2008, p.5.

O futuro do jornalismo está em jogo. **Unidade**. Edição de junho de 2009, editorial, p.2.

9. Outros

WAHL, Jorge R. ECA-USP, uma escola em reforma permanente. **Cadernos de Jornalismo e Comunicação**. n. 26, setembro-outubro de 1970.

CASOY, Boris. Um atentado à cultura. **Veja**. Ponto de Vista. Edição 688, 11 de novembro de 1981, p. 154.

MELO, José Marques de. A formação dos jornalistas. **Jornal ANJ**. Brasília, 1 de abril de 1990, p. 16.

MELO, José Marques de. A necessidade de um ensino voltado para os novos tempos. **Jornal da USP**. São Paulo, 23 de abril de 1990, p.5.

MELO, José Marques de. Os 25 anos da ECA-USP. **Jornal de Brasília**, 08 de março de 1991, p. 2.

Malho na academia. **Revista Imprensa**. São Paulo, n. 43, p. 68, março de 1991.

MELO, José Marques de. Uma experiência que começa a dar certo. **Jornal da Associação Nacional de Jornais**. Brasília, 1 de novembro de 1991, n. 50, p.30.

Empresas vão ter disciplinas próprias na ECA. **AUN**. Agência Universitária de Notícias. São Paulo, 01 de outubro de 1996, p. 12.

ABI de relance. **Jornal da ABI**. Rio de Janeiro, março/abril de 2002.

Academia de Focas. **Revista Imprensa**. Edição de maio de 2002, p. 70.

Os jornalistas de São Paulo em números. **Assessoria Econômica do SJSP**. Fonte: RAIS. 2005.

SOBRINHO, José Coelho. Jornalismo e direitos fundamentais. **Jornal da USP**. São Paulo, v. 22, n. 798, fev-2007, p. 10 e 11.

MELO, José Marques de. Repensar o ensino de jornalismo. **Revista Imprensa**, n. 222. Edição de abril de 2007, p.86.

MELO, José Marques de. Mestrado em Jornalismo: A Ofensiva Catarinense. **Revista Imprensa**. Edição de outubro de 2007, p.90.

KUCINSKI, Bernardo. Zé Roberto e Murilo: jornalismo, paixão e morte. In: Agência Carta Maior, junho de 2007, reproduzido pelo site **Observatório do Direito à Comunicação**. http://www.direitoacomunicacao.org.br/novo/content.php?option=com_content&task=view&id=682. Acesso em março de 2008.

SOBRINHO, José Coelho. O ensino de Jornalismo entre a honestidade e o merchandising. **Observatório do Direito à Comunicação**, 12 de março de 2008. Disponível em http://www.direitoacomunicacao.org.br/content.php?option=com_content&task=view&id=2842. Acesso em abril de 2011.

Anuário de Mídia 2008. **Meio & Mensagem**. Volume Regiões.

Herança Reconhecida. Guia Imprensa Jornalismo e Comunicação. As melhores faculdades de jornalismo do Brasil. **Revista Imprensa**. Edição especial, outubro de 2009, p. 12-15.

Guia Imprensa. As melhores faculdades de jornalismo do Brasil. **Revista Imprensa**. Outubro de 2009. Edição especial.

LEAL, Zélia. William Bonner na UnB: os cursos de jornalismo não servem para formar jornalistas. **UnB Agência**. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=199>. Acesso em novembro de 2009.

Curso Abril de Jornalismo (CAJ) 2009. **Abril**. Material Informativo. Janeiro de 2009.

O que é o curso? **Abril.com**. Disponível em: <http://cursoabril.abril.com.br/oquecurso/oquecurso.shtml>. Acesso em novembro de 2009.

Curso Abril de Jornalismo (CAJ) 2010. **Abril**. Material Informativo Janeiro de 2010.

Cursos recomendados e reconhecidos. **Capex**. <http://www.capes.gov.br>. Acesso em maio de 2011.

Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. **E-mec**. <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em 2008 e 2011.

Enciclopédia Itaú Cultural. Artes Visuais. Farkas, Thomaz (1924-2011). In: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3414. Acesso em abril de 2011.

ENTREVISTAS REALIZADAS

Ana Estela de Sousa Pinto. Fevereiro de 2009.

Marco Antonio Araújo. Fevereiro de 2011.

Welington Andrade. Abril de 2009.

Carlos Roberto Costa. Novembro de 2010.

Edward Pimenta. Fevereiro de 2009.

Francisco Ornellas. Setembro de 2010.

José Coelho Sobrinho. Abril de 2011.

José Luiz Proença. Dezembro de 2010.

José Marques de Melo. Março de 2011.

Dulcília Buitoni. Maio de 2011.

Urbano Nobre Nojosa. Novembro de 2010.

Hamilton Octávio de Souza. Fevereiro de 2011.

José Salvador Faro. Fevereiro de 2011.

APÊNDICE: QUESTIONÁRIO/PROFESSORES*

- 1) Nome:
- 2) Graduado em (curso e instituição):
- 3) Titulação (especialização/mestrado/doutorado – concluído ou em andamento):
- 4) Área de titulação (se possível especifique a instituição e área de formação em cada nível de ensino)
- 5) Disciplinas que ministra no curso de Comunicação/Jornalismo da instituição (graduação):
- 6) Disciplinas que ministrou no curso de Comunicação/Jornalismo da instituição (graduação) no ano de 2010:
- 7) Regime de trabalho em 2010 (horista/parcial/integral):
- 8) Desde quando é professor na instituição?
- 9) Já foi coordenador de curso ou chefe de departamento? Em que período?
- 10) É membro do corpo docente da pós-graduação (mestrado/doutorado) na área de Comunicação? Quais disciplinas ministra?
- 11) É membro do corpo docente da pós-graduação *lato sensu* na área de Comunicação ou Jornalismo? Quais disciplinas ministra?
- 12) É professor de outros cursos de graduação nesta instituição ou em outras instituições educacionais? Quais?
- 13) Exerce atualmente outra atividade profissional de forma simultânea à atividade docente? Se sim, especifique:
- 14) A docência é hoje sua atividade profissional principal?
- 15) Além de sua inserção acadêmica, têm experiência no mercado de trabalho jornalístico? Se sim, relacione suas principais experiências profissionais nesta área (de preferência indicando o nome dos veículos e o período aproximado de atuação):
- 16) Se jornalista, há quanto tempo atua ou atuou no mercado de trabalho jornalístico?

* Este foi o modelo de questionário, precedido de uma carta convite, encaminhado aos professores posicionados na grade de 2010 dos três cursos investigados. O questionário sofreu pequenas alterações de redação, considerando particularidades das instituições e o posicionamento dos docentes (coordenadorias e departamentos).