

## COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA **[não retirar esta indicação]**

# TÍTULO: MEMÓRIAS BUROCRÁTICAS NO JORNALISMO: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DOS CURSOS DE JORNALISMO.

João Carvalho; [joao81@gmail.com](mailto:joao81@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo analisa documentos curriculares do Jornalismo brasileiro entre 1962 e 2013, buscando compreender a "memória burocrática" presente neles. Essa memória se manifesta nas referências a documentos anteriores, nas decisões passadas e nas preocupações que persistem. O estudo identifica singularidades, como a mudança de foco do ensino superior para a definição de um campo geral da Comunicação e a necessidade de diretrizes específicas para o Jornalismo. As recorrências incluem a ênfase na prática como elemento central na formação e a adaptação da academia às transformações do mercado. A análise revela um processo dinâmico e complexo, marcado por singularidades, permanências e transcendências. As diferentes propostas curriculares dialogam entre si, buscando um constante aprimoramento da formação em Jornalismo, adaptando-se às demandas e aos desafios de cada época.

### PALAVRAS-CHAVE

Memória burocrática; Jornalismo; Currículo; Diretrizes Curriculares Nacionais; Ensino de Jornalismo.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde 1962 o Ministério da Educação publica documentos que norteiam os currículos dos cursos de jornalismo do Brasil, primeiro como currículos mínimos (Brasil, 1962-1984), com disciplinas e até recomendações sobre estruturas laboratoriais obrigatórias e mais recentemente através de diretrizes curriculares (Brasil, 2001;2013) que descrevem uma matriz de competências, conteúdos e habilidades. De certa maneira, esses textos servem como uma “memória-burocrática” que nos permitem olhar para os “estratos do tempo” (Kosellek, 2014) da burocracia oficial do campo da Comunicação. A partir disto, podemos notar o diálogo entre os tempos e melhor analisar as diretrizes contemporâneas.

O que é apresentado neste artigo faz parte de uma pesquisa realizada no nosso doutoramento (Carvalho, 2021) quando olhamos para os documentos pelos seus conteúdos e a partir deles buscamos compreender o que estes dizem ser o jornalismo que se ensina, seus dilemas, contradições, contratempos e questões gerais. Não tivemos a intenção, portanto, de reconstruir o processo de tessitura dos documentos para além de certo contexto histórico geral e daquilo que os próprios textos dizem. Entendendo que ali há a emergência de sentidos que sobreviveram aos processos tensos e de disputas acadêmicos e burocráticas tornando-se um discurso oficial, e até certo ponto, com alguma clivagem, ou imposição, de um discurso hegemônico.

Trabalhamos com um gesto que se deslocou entre o descritivo-crítico e analítico-descritivo para o conjunto de resoluções, currículos mínimos e diretrizes que nortearam (e norteiam) os cursos de jornalismo através de relações diacrônicas entre os textos. Os documentos normativos criados pelo MEC para parametrizar os cursos de graduação são desenvolvidos pela Câmara de Educação Superior (CES), que faz parte do Conselho Federal de Educação (CFE). Como “documentos normativos” dos cursos de Jornalismo, estamos considerando os pareceres, que são diagnósticos produzidos pelas comissões designadas a produzir e revisar as normas para os cursos de Jornalismo (e Comunicação) e os currículos mínimos e diretrizes resultantes dessas comissões. A diferença entre currículos mínimos (adotado entre 1962 e 1984) e Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002; 2013a) é que o primeiro propõe uma carga horária mínima e uma lista de disciplinas que devem constar nos currículos-base, podendo as Instituições de Ensino Superior (IES) adotar, à época, um “currículo pleno” com um número maior de disciplinas e de carga horária; além disso, a partir de 1977, incluem-se as ementas das disciplinas do currículo mínimo. As Diretrizes também propõem uma carga horária mínima, mas não mais disciplinas, e sim conteúdos, habilidades e competências a serem distribuídos nas “cadeiras” propostas por cada instituição. Há, portanto, nas Diretrizes, mais autonomia e liberdade de interpretação das normativas.

Os documentos analisados foram os Pareceres nº 323/1962, nº 984/1965, nº 631/1969, nº 1.203/1977, nº 2 e 3/1978, nº 480/1983, nº 492 /2001, nº 39/2013; a

Portaria nº 203/2009; e as Resoluções sem número de abril de 1966, nº 11/1969, nº 3/1978, nº 1/1979, nº 2/1984, nº 16/2002 e nº 1/2013. Observando as datas da publicação dos documentos, é possível perceber que não há uma regularidade de tempo para a revisão das propostas de normativas. O cenário político estatal exerce forte influência no conteúdo e no ritmo de produção dos novos documentos, atrasando ou antecipando revisões.

O método também não é regular, sendo possível a construção de diferentes pareceres aditivos para a mesma resolução. É preciso apontar que os currículos mínimos não foram os primeiros desenhos de currículos para os cursos de jornalismo em nível superior, sendo as primeiras experiências datadas de 1947 (Antonioli, 2024), nem mesmo os primeiros parâmetros legais, mas decidimos por uma análise de um conjunto empírico que demonstra clara ligação entre si, em um processo até certo ponto autorreferenciado.

## **2. Emergência de uma “memória burocrática”**

Pela leitura dos relatórios e das resoluções, emerge uma certa “memória burocrática” que conecta todos os documentos. Essa “memória” ocorre de forma explícita por um “resgate” da história das propostas de currículo mínimo feitas anteriormente, que demarca sentidos sobre as fases do ensino, e pela referência das propostas anteriores para novas. Parte do que é proposto antes é sempre mantido. Mesmo no caso da mudança mais “radical” – de currículos mínimos para diretrizes –, permanece uma lógica de organização do currículo teórico-generalista-técnica, presente desde 1962. Há, portanto, uma transversalidade entre os documentos que nos ajuda a compreender certas escolhas, apontamentos e características das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo (BRASIL, 2013a,) atualmente vigentes.

A análise dos documentos normativos dos cursos de Jornalismo revela um diálogo constante entre as diferentes propostas curriculares, observa-se a presença de referências ao passado como algo a ser superado, mas que deixa suas marcas nas propostas curriculares. Ao mesmo tempo, todos os documentos apontam para um

futuro que se pretende moldar, respondendo às demandas e ao contexto específico de sua época. Essa relação com o tempo se manifesta em três estratos: singularidades, recorrências e transcendências. As singularidades se manifestam em diferentes aspectos, como a defesa do ensino superior presente nos primeiros documentos, justificada pela necessidade de profissionalização e responsabilidade social. A partir de 2002, o foco se desloca para a definição de um campo geral da Comunicação e, em 2009, para a necessidade de diretrizes específicas para o Jornalismo.

A organização curricular também apresenta singularidades, mantendo a lógica de eixos, mas com adaptações ao longo do tempo. As mudanças tecnológicas impulsionam a incorporação de novos conteúdos e espaços de aprendizagem, como a inclusão do Jornalismo em Radiodifusão em 1962 e do Jornalismo on-line em 2013. A preocupação com o futuro do mercado de trabalho se manifesta em diferentes momentos, com a incorporação de "novas áreas" em 1984 e o incentivo ao "espírito empreendedor" em 2013.

A análise das singularidades revela como cada documento normativo busca influir no presente, projetando diferentes futuros para o Jornalismo. Os primeiros documentos (1962-1969) almejavam um Jornalismo culto-humanista e técnico-cientista. Nas décadas de 1970 e 1980, o foco se deslocou para a formação de comunicadores/jornalistas críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Já em 2013, o futuro se apresenta mais incerto, com a necessidade de resgatar o papel social do Jornalismo em um contexto de crise e transformações.

Em suma, a análise dos documentos normativos do Jornalismo brasileiro revela um processo dinâmico e complexo, marcado por singularidades, permanências e transcendências. As diferentes propostas curriculares dialogam entre si, buscando um constante aprimoramento da formação em Jornalismo, adaptando-se às demandas e aos desafios de cada época. A "memória burocrática" presente nos documentos demonstra a importância de se analisar o passado para compreender o presente e projetar o futuro do Jornalismo.

No mergulho vemos emergir nos estratos do tempo uma memória (DUCH; CHILLÓN, 2012), na qual podemos demarcar uma qualidade burocrática, pois ela é em geral referenciada pelo conteúdo entre os próprios documentos oficiais da burocracia estatal e internacional. Essa “memória burocrática” surge nas citações explícitas das decisões de normativas anteriores ou nas decisões feitas no passado, que se explicam como contrapontos, nas preocupações ou na estrutura organizacional que permanecem. É possível também estabelecer uma relação entre atores como o período conduzido por Celso Kelly (1965-1969), ou na presença de nomes como José Marques de Melo em 1977 e 2009 – na última data quando foi presidente –, ou até mesmo pelas referências legislativas que representam mudanças e permanências entre os diversos regimes governamentais e organizações burocráticas do Ministério da Educação nesses períodos.

Acionar a ideia de memória é importante para podermos compreender melhor como as demarcações sobre o Jornalismo nos textos normativos mobilizam presentes, passados e futuros. Não há como compreender o Jornalismo descrito nos textos das Diretrizes de 2013, por exemplo, sem percorrer a trajetória presente nos outros documentos. O que nós denominamos de “memória burocrática”, portanto, não se trata de uma qualidade memorialística específica, mas um mecanismo recursivo, que abriga relações de continuidade e afastamento, entre os documentos que integram esse conjunto de textos institucionais.

Ao enfatizar a “memória burocrática”, não estamos olhando para um fenômeno fixado ou evolutivo entre os textos e sim um processo complexo e maleável permeado de diversas camadas de temporalidades. As memórias e seus estratos de temporalidades ajudam a delimitar quem somos, que presente vivemos e qual futuro projetamos. Cada texto normativo quer influir no presente, mas deixa projeto futuros para o Jornalismo. Os primeiros anos da década de 1960 se apontam para um Jornalismo de maior qualidade culto-humanista, superior ao jornalismo feito na prática. Em 1969, o futuro era um técnico-cientista capaz de destrinchar e dominar os fluxos comunicacionais – e seus aparelhos – para a eficiência da mensagem. Nas décadas de 1970 e 1980, passamos para comunicadores/jornalistas conscientes e

críticos, que intervêm na sociedade para um futuro mais justo e democrático. Já em 2013, o futuro parece ser mais humilde e difícil, traçando um jornalista que resgate o papel e a importância da sua profissão em “futuros ainda não delineados”, um organizar e dar sentido para o mundo, o que significa um gesto narrativo impregnado de valores socioculturais.

Assim, as Diretrizes de 2013, não são apenas uma resposta aos contextos do momento em que foram escritas, mas também uma costura com tensões, e dilemas que perpassam o ensino de jornalismo e se manifestam com diferentes intensidades em cada período. O ensino de jornalismo que emerge destes textos está em constante processo de “necessidade de afirmação” – que mais recente se torna uma necessidade afirmação do próprio jornalismo - e “conflito” entre os espaços teóricos e práticos. As principais mudanças nos currículos vêm principalmente de “fatores” tecnológicos, que levam a criação de espaços disciplinares e consequentes espaços acadêmicos. Do ponto de vista teórico, há ao longo dos documentos uma busca de uma fundamentação teórica jornalística que se dilui no “surgimento” grande campo da Comunicação Social. As diretrizes de 2013 não apontam para qual seria a teoria, mas tem como projeto para o futuro o resgate das especificidades teórico-deontológicos e técnicas do jornalismo.

Nas normativas há sempre referências ao passado – ou ao documento anterior ou seu contexto – como algo superável que, porém, deixa em algum grau reminiscências curriculares adaptadas em suas nomenclaturas ou ordem de apresentação. Todos os documentos também apresentam um apontamento para o futuro ao qual pretende moldar – mesmo que não apareça textualmente, o fato de propor mudanças indica um horizonte a seguir. Por outro lado, todas as normativas respondem às demandas específicas do seu tempo, referenciando de maneira contundente o momento em que o documento foi produzido.

Os vestígios da história nos remetem, para Koselleck (2014), a três estratos da narrativa histórica: na singularidade experiencial dos acontecimentos, vemos os fatos a partir de momentos “irreversíveis” ou pontos de virada, que realinham a sociedade e o mundo para frente. “O progresso é pensável e possível, pois o tempo, ao transcorrer

como sucessão de singularidades, também libera inovações que podem ser interpretadas progressivamente”, diz ele (KOSELLECK, 2014, p. 21).

Há também na narrativa histórica recorrências que ultrapassam as singularidades dos momentos, é preciso algo já existente para emergir o novo. Como exemplo, Koselleck (2014, p. 22) reassegura que, “Para que um ato singular de fala possa ser compreendido, o patrimônio linguístico precisa estar à disposição como algo preestabelecido”, isto é, para dizer algo novo, é preciso compartilhar de quadros comuns estabelecidos previamente para que o dito seja inteligível. Outro exemplo são as leis, que devem funcionar de forma remanescente em diversos momentos e situações específicas. Por fim, Koselleck indica haver nos vestígios históricos e na consequente narrativa histórica tempos de “transcendências”, que apontam para uma relação que ultrapassa as conexões entre diversas gerações. Se na recorrência há uma dimensão intergeracional – um contato entre gerações – de sentidos compartilhados entre sujeitos que vivem no contemporâneo, a transcendência ultrapassa a vida do cotidiano como algo que sempre esteve e provavelmente irá permanecer. Essa dimensão é essencial para a historicidade, pois “todas as unidades de experiência precisam de um mínimo de transcendência: sem ela não haveria uma explicação última – por mais provisória que esta possa ser – e nenhuma experiência poderia ser convertida em ciência” (KOSELLECK, 2014, p. 22).

Assim, para entender as Diretrizes de 2013, decidimos olhar para as singularidades e as recorrências entre os documentos. O primeiro ponto de articulação entre os documentos está na própria “defesa” do ensino superior como forma de formação profissional. No primeiro currículo mínimo proposto em 1962, uma das preocupações centrais implícitas é a afirmação do imperativo de um ensino superior em Jornalismo. As normativas têm como primeiro argumento a “inegável” necessidade de uma “aprendizagem metódica e especializada” (BRASIL, 1962) do Jornalismo.

A defesa do ensino volta ainda a aparecer nos relatórios dos currículos mínimos de 1969 a 1983. No documento de 1969, é dito:

A tendência [de ensino do Jornalismo], tanto no Brasil como no estrangeiro, tanto nas democracias como nos regimes de partido único, é no sentido de preparar os jornalistas em virtude da projeção de suas tarefas sobre a opinião pública, e, ao lado do preparo do profissional de imprensa, situa, por igual, a formação de quantos militam no exercício das comunicações coletivas, identificando uns e outros na comum missão de transmitir notícias e influencia as comunidades. O problema transcende o âmbito profissional para ser considerado em função dos efeitos da informação veiculada, com reflexos no comportamento social. (BRASIL, 1969).

Pode-se notar nesse trecho o uso do argumento da responsabilidade, em que pesaria o fato de o Jornalismo (e a Comunicação Social) exercer grande influência na coletividade por meio da opinião pública e, por isso, deveria ter a formação dos seus atores ancorada na graduação. O documento ainda propõe uma defesa das escolas de jornalismo a partir de uma perspectiva histórica, ao relatar a introdução e consolidação do ensino de Jornalismo nos Estados Unidos, que teria demonstrado a qualidade dos repórteres egressos nas bancas universitárias, “dissipando” a desconfiança da formação jornalística entre jornais estadunidenses (BRASIL, 1969).

Em 1983, o tema da necessidade de formação acadêmica para profissionais da Comunicação retorna no Relatório a partir de críticas do mercado sobre o processo de formação em nível de ensino superior:

Desde o final dos anos 70, acentuaram-se as críticas de setores empresariais, secundadas por setores oficiais, ao ensino de Comunicação. Alguns defendiam a extinção pura e simples dos cursos de Comunicação, por não considerarem necessária a formação de profissionais específicos de Comunicação. (BRASIL, 1983).

Havia de acordo com o próprio documento uma pressão, na década anterior ao documento, por parte de empresas ligadas aos setores da Comunicação, pela não necessidade de formação específica para exercer as profissões da Comunicação. Para contra-argumentar tal perspectiva, acionam-se, no Relatório de 1984, a complexidade dos processos comunicacionais midiáticos nas suas dimensões simbólicas e a responsabilidade do profissional de Comunicação em contribuir com suas atividades para o “aperfeiçoamento da democracia”, além das “relações sociais fundadas no critério de justiça social” (BRASIL, 1984). Em outras palavras, o profissional de

Comunicação deveria intervir no seu meio para garantir mais harmonia e igualdade entre os sujeitos da sociedade brasileira.

A partir das Diretrizes de 2002, não é mais a defesa do ensino superior que está no centro da discussão, mas a definição de um campo de formação geral para a Comunicação. O que se defende em 2009 é a necessidade de diretrizes específicas, para resgatar a identidade do Jornalismo e enfrentar os dilemas contemporâneos. Os cursos (e a pesquisa) de Jornalismo precisaria se apartar da grande área comunicacional para reencontrar seus cânones, sua história, enfrentar seus desafios e se colocar novamente como “mediador confiável” para disputas e conflitos discursivos (BRASIL, 2009). As escolhas feitas para as Diretrizes de 2013 procuram trilhar um caminho na formação que procure, ao mesmo tempo, expandir fronteiras, mas resgatando a vocação do Jornalismo, atrelando à profissão uma temporalidade transcendente.

Entre os documentos normativos, há uma lógica organizacional de formação e permanência de espaços práticos ligados às tecnologias midiáticas que se mostra recorrente. Os eixos, ou grupos de disciplinas, criados em 1962, permaneceram mais ou menos inalterados até as Diretrizes atuais, criando uma “tradição” na organização curricular dos cursos. O documento (BRASIL, 1962a) divide o conteúdo disciplinar em três eixos: “Disciplinas Gerais”, “Disciplinas Especiais” e “Disciplinas Técnicas”. Nos dois primeiros grupos, estão as disciplinas dos territórios afins, como História, Sociologia, Antropologia e Linguísticas; nas disciplinas técnicas, está o fazer midiático, como técnica de jornal e periódico e técnica de rádio e TV. Não há ainda uma constituição teórica específica, que seria implementada apenas em 1966 com a disciplina de “Teoria da Informação” (BRASIL, 1966).

No currículo mínimo de 1969, mantém-se o sentido organizacional dos grupos de disciplinas, havendo apenas alteração de nomenclatura, que passaram a ser denominadas “Disciplinas Básicas”; “Disciplinas de Cultura Geral” e “Disciplinas Profissionais”. É nessa normativa que se cria as habilitações das diversas atividades da Comunicação, e o que as diferencia é o eixo profissional, ou seja, sua ideia de “técnica”. Constrói-se, assim, a lógica, que permaneceu explicitamente na construção dos currículos mínimos até 1983, de que os fundamentos teóricos das diversas profissões

da Comunicação são rigorosamente os mesmos. A organização se consolidou a partir de disciplinas e conhecimentos dos campos da Sociologia, Humanidades, Linguística e Linguagem e Técnicas Midiáticas-Profissionais. Essa concepção se perpetuou até a fragmentação da área em diversas diretrizes (BRASIL, 2013a), mas, mesmo no documento atual, essa espinha dorsal teórica permanece.

Nas Diretrizes de 2013, destrincham-se os agrupamentos da década de 1960 em mais eixos – “Fundamentação Humanística”, “Fundamentação Específica”, “Fundamentação Contextual”, “Formação Profissional”, “Aplicação Processual” e “Prática Laboratorial” –, que muitas vezes se sobrepõem em relação aos seus conteúdos, principalmente entre os de formação profissional, processual e laboratorial e entre as “humanísticas” e “contextuais”. Muitas vezes, a mesma disciplina pode reunir conteúdos de eixos distintos (o que não é necessariamente um problema para as premissas de diretrizes).

Por outro lado, os relatórios, entre 1969 e 1983, demonstraram certa preocupação em demarcar um contorno epistemológico-identitário para o campo do Jornalismo-Comunicação. Isso é certamente uma resposta aos questionamentos sobre a necessidade de ensino superior para as profissões, mas também uma tentativa de demarcação de um espaço no sistema científico que implica acesso a financiamentos de pesquisas. Essa dimensão identitária-científica se sobrepõe ao deslocamento das próprias normativas; primeiro ampliando a fundamentação do estudo do fazer (instrumentalização) para o estudo da informação (nas consequências e na instrumentalização), depois para o da Comunicação (instrumentalização, consequências, relações políticas e econômicas) para, enfim, o estudo do Jornalismo (cânones, história, instrumentalização, consequências, relações políticas e econômicas) nas Diretrizes de 2013.

Nas resoluções e pareceres entre 1962 e 1969, o Jornalismo se confunde com a Comunicação e todas suas profissões, tanto no processo formativo acadêmico quanto na sua designação profissional. No Relatório de 1965, aponta-se para a existência do que seria os “ramos” do Jornalismo como “jornalismo publicitário”, “jornalismo

cinematográfico”; “jornalismo de relações públicas”, “jornalismo de ilustração”, “jornalismo diário” e “jornalismo periódico”.

No Relatório de 1969, o Jornalismo se confunde com a Comunicação Social como campo científico: “não só a expressão Jornalismo passa a confundir-se com meios de comunicação, ou comunicação ‘tout court’, como a preparação de profissionais não deve ficar circunstanciada a apenas um dos meios ou veículos [...]” (BRASIL, 1969). Mesmo assim, instituíram-se pela prática (processos e técnicas) as habilitações como subterritórios da Comunicação que “podem” definir uma profissão específica. “Podem” porque o Relatório sugere a possibilidade de as escolas adotarem um currículo que formasse um profissional polivalente, que poderia apreender todas as técnicas dos diversos ramos do Jornalismo/Comunicação.

Do ponto de vista “teórico”, o Relatório e a Resolução de 1969 apontam para a identidade epistemológica-científica do Jornalismo/Comunicação no estudo dos impactos e do domínio da produção da informação. O foco da investigação científica é utilitarista, ou seja, entender como produzir e distribuir massivamente a informação de forma correta, sem distorções (ou ruídos). Assim, a “identidade teórica” da Comunicação vai se estabelecer de forma mais explícita a partir do Relatório de 1977. Por outro lado, devido a esse Parecer, as nomeações das habilitações não se confundem mais com as do Jornalismo. Não há o “Jornalismo Publicitário”, “Jornalismo de Relações Públicas” ou “Jornalismo de Ilustração”, apenas caminhos formativos profissionais distintos e excludentes, ou seja, apesar do forte tronco comum “teórico”, descarta-se a formação polivalente.

Há, portanto, um duplo movimento em relação aos textos anteriores, pois, por um lado, verifica-se a singularidade de deslocar a “identidade epistemológica” da “Informação” para a “Comunicação” ancorada no “olhar crítico sobre a realidade”; por outro, a permanência modificada de estabelecer os caminhos das habilitações pela demarcação das técnicas profissionais. Não por acaso, o Relatório de 1977 aponta para uma ruptura das propostas anteriores, por criticar a posição instrumentalista das normativas e tentar definir uma abordagem epistemológica mais crítica, histórica e complexa sobre a Comunicação:

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

Nessa descrição do perfil do egresso, o profissional está inserido e deveria atuar no mundo, e não apenas mediar as informações para que elas circulem de forma “correta”. A perspectiva na formação, ao contrário das normativas anteriores, está na formação de um olhar “crítico-teórico” que o capacite a agir no mundo para transformá-lo. Sua capacidade não estaria propriamente no domínio de sua técnica, mas na formatação de um “olhar crítico” para o mundo. A forte construção “epistemológica-identitária” da normativa de 1977 levou à determinação também que 60% da carga horária fosse distribuída entre as disciplinas teóricas dos cursos. Uma forma de reforçar na formação o que se considerou um momento de “maturidade” da pesquisa em comunicação da América Latina. Se compararmos com o perfil de egresso das Diretrizes de 2013, há um deslocamento para uma volta ao profissional formado capaz de mediar conflitos, ideias e notícias, cujo grau de interferência no mundo deve ser limitado.

O peso “teórico” do Relatório de 1977 foi criticado no Parecer nº 480 (BRASIL, 1983) do currículo mínimo seguinte (1984), que aponta “[...] um distanciamento indesejável da prática, que, em certa medida, passou a ser considerada uma atividade menor” (BRASIL, 1983). Isso teria inaugurado uma “crise de identidade” do campo da Comunicação, que não encontraria seu propósito teórico sem uma conexão formativa com o fazer. Como solução, foi proposto um currículo mínimo com uma distribuição de 50% da carga horária entre disciplinas teóricas e práticas; além disso, exigiu-se a construção de espaços laboratoriais para atividades de sala e extraclasse, que foram minuciosamente detalhados na descrição dos equipamentos. Esses espaços procuram substituir o locus do fazer destinado nas diretrizes anteriores ao estágio

supervisionado, mas não há indícios de como relacionar prática e teoria, destarte, elas continuam elementos paralelos, quase distintos, na formação.

Se a partir de 1977, principalmente, o Jornalismo se torna um espaço da Comunicação, no documento de 2013, a Comunicação se torna parte da paisagem da formação jornalística. O gesto colocado é de resgate do lugar da área, “[...] restaurando a identidade do Jornalismo sem abdicar de sua inserção histórica na área de Comunicação e de sua natureza acadêmica como ciência social aplicada” (BRASIL, 2009). Para o Relatório de 2009, houve uma confusão entre área científica e formação profissional, prejudicando a formação dos jornalistas por não haver espaço nas grades para tratar de suas especificidades, dos seus dilemas.

Para a comissão de especialistas, havia diferenças substanciais entre os objetivos de atuação dos diferentes profissionais de Comunicação que seriam irreconciliáveis para o processo de formação, posto que “[...] o Jornalismo não pode ser guiado por objetivos de publicidade, relações públicas ou mero entretenimento” (BRASIL, 2009). Assim, no Relatório, o que parece impor uma demarcação nítida de fronteira entre jornalistas e outros profissionais é seu identificador ético e deontológico, que exigiria um conhecimento de cânones e teorias específicas. Qualquer transgressão dessa linha fronteira demarcaria uma quebra de qualidade ou até mesmo um afastamento do Jornalismo. Nesse ponto, então, as Diretrizes de 2013 apontam um retorno para o quadro formativo “exclusivo” dos anos 1960, sem, porém, repeti-los, pois lá o Jornalismo – e o jornal – era central no sistema da Comunicação; já na Portaria nº 203, (BRASIL, 2009), aponta-se para a queda do monopólio sobre as atualidades e uma conseqüente crise para as empresas e para o próprio campo. Porém, essa exclusividade dos textos normativos para o jornalismo dos anos 1960 também é problemática, já há indícios nela que apontam para uma formação que contemplava uma diversidade de atividade que em 2013 não seriam consideradas como jornalísticas. Além disso, há uma busca nos 1960 já por uma demarcação do campo da Comunicação.

As singularidades das propostas de mudança no perfil do egresso não mudaram uma lógica organizacional dos currículos nem a delimitação do que seriam as “práticas”

jornalísticas a partir das mudanças tecnológicas que se ampliam com o tempo em novas identidades disciplinares: Jornalismo Impresso, Radiotelevisão; Radiojornalismo, Telejornalismo e Fotojornalismo, que se agrupam nos conjuntos com alguns nomes ao longo do tempo: “disciplinas técnicas” (BRASIL, 1962; 1965); “disciplinas profissionais” (1969); “naturezas profissionais” (BRASIL, 1977; 1978); “partes específicas” (BRASIL, 1984); “eixo de formação profissional”; “eixo de formação processual” e “eixo de formação laboratorial” (BRASIL, 2013a).

Em termos de espaços de aprendizagem, surgem novos conteúdos e cadeiras disciplinares de acordo com o surgimento das tecnologias e suas manifestações jornalísticas. O texto de 1962 argumenta a necessidade de se criar a disciplina voltada ao ensino do Jornalismo no ambiente da Radiodifusão e, de forma semelhante, o Jornalismo on-line (ou Webjornalismo) se torna território de conteúdo (e disciplinas nos currículos consolidados) teórico e prático nas Diretrizes de 2013. O rádio e a televisão se tornam territórios disciplinares específicos apenas no currículo mínimo de 1984, com a emergência do Fotojornalismo. Há, portanto, com as transformações tecnológicas, a criação de novos territórios disciplinares que engendram adaptações que precisam ser incorporadas à formação.

Esses momentos de transição são encarados como pontos de singularidades nos pareceres, mas são “resolvidos” de formas semelhantes pela incorporação disciplinar. O Relatório das Diretrizes de 2013 (BRASIL, 2009) aponta claramente para a internet como ponto de inflexão no Jornalismo e força motivadora das opções feitas pela comissão. De acordo com o documento, o Jornalismo entra “o século XXI em crise”, perdendo a sua centralidade na determinação daquilo que é notícia e, conseqüentemente, sua função e lugar na sociedade. “O estado de crise resulta da superação de tais conceitos pela realidade nova, moldada no ambiente criado pelas modernas tecnologias de difusão” (BRASIL, 2009). Alterou-se, assim, todo o processo de produção, a relação entre fato e notícia. Esse abalo estrutural e dos fundamentos exige, de acordo com o texto, “[...] clarear conceitos plurais – éticos, técnicos, estéticos – para uma nova compreensão do Jornalismo, que terá de assumir uma linguagem narrativa e uma eficácia argumentativa, no espaço público” (BRASIL, 2009). Para a

comissão, o Jornalismo precisa superar sua crise reinventando sua narrativa de forma a retomar seu lugar na sociedade.

A Resolução nº 1/2013 (BRASIL, 2013a) e a Portaria nº 203/2009 (BRASIL, 2009) vigentes apontam então para o deslocamento da centralidade do impresso na construção identitária da profissão para um olhar para a convergência das mídias. A nova seara tecnológica passa pelo domínio dos softwares e hardwares usados nos processos jornalísticos de construção da notícia, porém, do ponto de vista processual e técnico, há limites que as novas tecnologias podem mudar. Elas não poderiam de forma alguma se deslocar da função social, valores e objetivos fundamentados na modernidade para o Jornalismo. Essa correlação emergiu também na incorporação do rádio e da televisão à grade dos cursos, precisando ser justificada e defendida como parte do Jornalismo, algo comum em diversos livros do período entre o início da década de 60 e a primeira década dos anos 2000 (BOND, 1962; KELLY, 1966; DINES, 1974; 1986; 2009; MATTOS, 2000).

A exigência de laboratórios é um ponto simultâneo de singularidades que foi implementada no currículo mínimo que estabeleceu a necessidade de ambientes de práticas laboratoriais para as disciplinas (BRASIL, 1966) –a comissão à época permitiu a adoção de convênios com empresas jornalísticas e autarquias públicas caso a instituição não tivesse condições de arcar com os gastos para a construção de laboratórios. A cada documento a exigência se torna mais precisa e restritiva; em 1969 fica estabelecida a necessidade de estúdios de rádio e TV para as disciplinas. O Parecer 1.203/1977 e a Resolução 9/1978 impõem, além dos estúdios, as disciplinas de “Oficina Gráfica” e de “Laboratório de Fotografia”. Chega-se ao ápice quando o currículo mínimo de 1984 detalha os tipos de equipamentos (Teletipo de Agência de Notícia, Mesa de som, Câmera e editores Pal-M, Sun Guns ou mesas de diagramação). Tanto na criação de novas disciplinas quanto na construção de laboratórios, o espaço acadêmico é submetido ao mercado. É a partir das mudanças “de fora” que a academia deve se adaptar e incorporar novas metodologias nos seus processos acadêmicos, assim como nas reflexões e textos.

Todos os espaços de “prática” e atividades laboratoriais nos documentos (assim como o estágio obrigatório) parecem apontar para o sentido de emular os processos das redações do “setor produtivo” (BRASIL, 2009). Para os textos normativos, a formação passa pelo domínio do “fazer” – sobre os termos da “prática” e da “técnica” –, o que compreende saber se deslocar entre aparelhos e pessoas presentes no ambiente da redação, por isso, a necessidade de simular nas escolas ou vivenciá-las por meio do estágio. Trata-se de etapa ritualística para a formação do egresso, ponto seminal de diferenciação entre “práticos” e “teóricos”, jornalistas e professores. A primeira consequência desse locus identitário é a reprodução de “técnicas” e “processos” dos padrões adotados pelo mercado. Deve-se aprender a fazer da forma mais eficiente possível aquilo que se consagrou no dia a dia da profissão.

As mudanças tecnológicas também nos apontam para um tema constante nos textos normativos. No currículo mínimo de 1984, indica-se a necessidade de as escolas estarem prontas a incorporar “novas matérias decorrentes do desenvolvimento de novas áreas dentro da Comunicação” (BRASIL, 1983). Já nas Diretrizes de 2013, fala-se da construção de um projeto pedagógico que ajude o aluno a “executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas e ampliem a atuação profissional em novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente” (BRASIL, 2013a). O primeiro apontamento a ser feito é que na comparação entre os dois textos é possível ver a diferença entre os parâmetros das diretrizes e dos currículos mínimos. No texto de 1984 “as novas áreas” devem se consolidar necessariamente em uma disciplina delimitada no currículo, como espaço claro e circunscrito do percurso acadêmico; já no texto de 2013, a adaptação ao novo é um saber fazer, uma competência vaga e abstrata. Ambos, de qualquer forma, apontam para uma mudança de fora para dentro, ou seja, de transformações que aconteceriam no mercado a serem incorporadas por escolas e alunos.

No texto normativo de 2013, há a singularidade de uma explícita preocupação com o futuro do mercado de trabalho, pode-se inferir isso pela demarcação de “crise”, assim como, principalmente, pela indicação ao incentivo, que deve estar presente nos

projetos pedagógicos para o “espírito empreendedor”. Ou seja, em um contexto de escassez ou extinção de vagas de emprego no mercado midiático, deve-se ter um projeto pedagógico que dê condições ao egresso de criar modelos de negócios que o sustente financeiramente. Há nesse ponto das Diretrizes, em relação aos documentos anteriores, uma ressignificação do modo como lidar com a dimensão econômica. Nos currículos mínimos da década de 1960 e 1970, entendia-se que o egresso deveria saber como gerir um jornal, fato que pode ser comprovado com a indicação de disciplinas de “Administração de Jornal e Publicidade” (1962; 1966), “Política e Administração” e “Técnica de Administração” (1978). A mudança acontece de uma visão gestora para empreendedora, que não é exclusiva do Jornalismo, mas aspecto presente em várias áreas de formações profissionais na contemporaneidade.

Outro elemento recorrente nos pareceres são as referências às Nações Unidas e seus diagnósticos sobre o Jornalismo e a Comunicação. Há uma constante estratégia nos relatórios (BRASIL, 1969; 1977; 1983; 2009) de fundamentar a argumentação em documentos, relatórios e congressos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). As normativas dos anos 1960 são fortemente influenciadas pelo 4º seminário realizado no Rio de Janeiro em 1965 pelo Centro internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina (Ciespal), órgão da Unesco. Das discussões e do documento produzido nesse encontro, algumas premissas são retiradas para a construção do currículo mínimo da época. O próprio relator das normativas de 1965 e 1969, Celso Kelly, participou da organização do encontro do Rio de Janeiro, o que demonstra a proximidade do documento do MEC com o evento promovido pela Unesco.

O Relatório de 1977 faz referência ao informe produzido em Paris, em 1972, o qual adota a premissa da Comunicação com o objetivo de “melhorar a vida do homem”. Em 1983, no Relatório, há uma referência ao documento produzido pela Unesco por especialistas latino-americanos, sem precisão de data, mas que podemos inferir se tratar do Foro internacional de Comunicadores e o X Reunião de diretores de escolas de Comunicação da América Latina, promovido pela Ciespal em 1979. No Relatório das atuais Diretrizes (BRASIL, 2009), há referência ao “I Congresso Mundial sobre o

Ensino de Jornalismo”, de 2007, realizado em Cingapura – organizado pelo Centro Asiático de Informação e Comunicação Midiática e apoiado pelo órgão da ONU para a educação. Além disso, no Relatório ainda se menciona a declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas como forma de definir o sentido de ética e, assim, apagar possíveis questionamentos ou ambiguidades ao uso do termo no Relatório. No documento de 2009, também se critica as resoluções da Unesco da década de 1960 e 1970, por compreender que elas reforçaram a criação do campo da Comunicação apagando o espaço epistemológico-identitário do Jornalismo.

Todas essas referências procuram situar e ancorar as preocupação e concepções adotadas nos relatórios em relação ao resto do mundo, mas também servem para legitimar definições como universais, superando o contexto histórico do país no período. Isso ajuda a esconder e transpor certas tensões internas no período em que cada documento é realizado. É como se por ser algo realizado pela Organização das Nações Unidas não fosse passível de interpretação, discussão ou não tivesse qualidades históricas. Os conchavos diplomáticos, negociações e disputas por detrás dos próprios documentos da ONU são apagados a título de argumentação.

## REFERÊNCIAS

ANTONIOLI, Maria Elisabete. Ensino de jornalismo e legislação educacional [livro eletrônico] / Maria Elisabete Antonioli. -- 2. ed. -- São Paulo : Ed. do Autor, 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 910, de 30 de novembro de 1938. Dispõe sobre a duração e condições do trabalho em empresas jornalísticas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-910-30-novembro-1938-349925-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943. Institui o curso de jornalismo no sistema de ensino superior do país, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução Nº sem, 1962a.



BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 323, 1962b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 984, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução s/nº, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução nº 11, 1969a.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 631, 1969b.

BRASIL. Decreto-Lei nº 972, de 17 de outubro de 1969. Dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista. 1969c. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/delo972.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/delo972.htm). Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 1.203, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução nº 9, 1978a.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 002, 1978b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 480, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução nº 2, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo. Parecer CNE/CES nº 492/2001.



BRASIL. Resolução nº 16, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES162002.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação para as diretrizes dos cursos de jornalismo. Portaria nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_final\\_cursos\\_jornalismo.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 1º out. 2013a, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 39/2013. Aprovado em 20 de fevereiro de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo. 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13063-pces039-13-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13063-pces039-13-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 dez. 2018.

DUCH, Lluís; CHILLÓN, Alberto. *Un ser de mediaciones*. Barcelona: Herder, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

CARVALHO, João Luís. *Vocação ou técnica? A formação jornalística em documentos acadêmicos-institucionais*. 2021. [244 páginas]. Tese defendida no PPGCOM da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.