

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística
em Portugal e no Brasil

João Luis de Pinho Carvalho

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística
em Portugal e no Brasil

Relatório apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para cumprimento do programa de pós-doutoramento em Comunicação Social, sob a supervisão do Prof. Doutor Jorge Pedro Sousa.

Universidade Fernando Pessoa
Porto 2025

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística
em Portugal e no Brasil

RESUMO

A atual pesquisa de pós-doutoramento, intitulada "Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística em Portugal e no Brasil", visa analisar as semelhanças e diferenças nas grades curriculares dos cursos de jornalismo em ambos os países. O estudo parte da premissa de que os currículos são "textos" que refletem as escolhas pedagógicas, valores e visões de mundo de uma sociedade. A investigação busca, assim, evidenciar aproximações, dissonâncias e especificidades que possam apontar novos caminhos para futuras pesquisas na área.

Para realizar a comparação, a pesquisa analisou as grades curriculares de 46 instituições de ensino, 23 em Portugal e 23 no Brasil, utilizando a metodologia de análise de conteúdo. Os currículos foram interpretados como "textos" para entender a organização e a denominação das disciplinas. A análise revelou que, embora existam laços históricos e acadêmicos, os cursos em cada país apresentam distinções importantes. Por exemplo, Portugal, alinhado ao Processo de Bolonha, tem cursos de licenciatura mais curtos e com maior autonomia institucional. Já no Brasil, os cursos de bacharelado são mais longos e seguem Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que regulamentam a formação. O estudo também aponta que, enquanto os cursos brasileiros tendem a ter uma maior especialização em disciplinas práticas como Fotojornalismo e Telejornalismo, os portugueses usam nomenclaturas mais genéricas como "Jornalismo Audiovisual". A ênfase no empreendedorismo e na gestão de carreira também se mostra mais forte no contexto brasileiro. Apesar dessas diferenças, ambos os modelos curriculares mantêm uma base teórica robusta e refletem a influência da corrente teórica taylorista, adaptando-se às dinâmicas do mercado

ABSTRACT

The current post-doctoral research, titled "Curricula and Conceptions of Teaching: A Comparative Study of Journalistic Education in Portugal and Brazil", aims to analyze the similarities and differences in the curricula of journalism courses in both countries. The study is based on the premise that curricula are "texts" that reflect the pedagogical choices, values, and worldviews of a society. The investigation thus seeks to highlight points of convergence, dissonance, and specificities that can guide future research in the area.

To perform the comparison, the research analyzed the curricula of 46 educational institutions, 23 in Portugal and 23 in Brazil, using a content analysis methodology. The curricula were interpreted as "texts" to understand the organization and naming of disciplines. The analysis revealed that, although historical and academic ties exist, the courses in each country have important distinctions. For example, Portugal, aligned with the Bologna Process, has shorter bachelor's degree programs and greater institutional autonomy. In Brazil, bachelor's degree programs are longer and follow National Curricular Guidelines (DCNs) that regulate the education. The study also points out that while Brazilian curricula tend to have a greater specialization in practical subjects like Photojournalism and Telejournalism, Portuguese ones use more generic names like "Audiovisual Journalism". The emphasis on entrepreneurship and career management is also stronger in the Brazilian context. Despite these differences, both curricular models maintain a robust theoretical foundation and reflect the influence of the taylorist approach, adapting to market dynamics.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram nesta caminhada. À Marina, pelo seu exemplo e companheirismo, e ao Joaquim, por estar sempre presente em nossas aventuras com um coração tão aberto. Agradeço também ao Professor Doutor Jorge Pedro Sousa, pela excelente acolhida e parceria, que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Por fim, um agradecimento especial a Patrícia Weber, cujo trabalho inspirou e serviu de referência para a pesquisa, e a Renato Essenfelder e Marília Livia Roriz, pelo acolhimento que deram à nossa família no Porto.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I – POLÍTICA DE CURRÍCULOS	09
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO JORNALÍSTICA E OS CURRÍCULOS	12
CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS GRADE CURRICULARES BRASIL E PORTUGAL.....	14
3.1 - CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS EMPÍRICO</i>	20
3.2 - RECORRÊNCIAS DISCIPLINARES.....	21
3.3 - ANÁLISE DE EIXOS FORMATIVOS.....	26
CONCLUSÃO.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
PRODUÇÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA	36

LISTA DE ABREVIATURAS

ECTS	14
MEC.....	15
A3ES.....	19
TCC	19
UNA.....	25
UNIBH.....	25
USP.....	25
DCNS.....	31

INTRODUÇÃO

O currículo escolar traduz escolhas pedagógicas, valores e visões de mundo que refletem determinados contextos históricos e sociais. No campo do jornalismo, contudo, emerge uma aparente contradição diante desse pressuposto, já que se definem frequentemente o jornalismo como atividade de caráter universal, dotada de um “pluralismo singular” (Jácome, 2017) ou como parte de uma “tribo transnacional” (Traquina, 2005). Se assim for, o ensino e, por consequência, o exercício do jornalismo não deveria ser idênticos em qualquer lugar?

Motivados por esse questionamento, propomos nesta pesquisa realizar uma exploração dos currículos de dois países de laços profundos, longos e complexos como Brasil e Portugal. Partimos da premissa, segundo Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), de que os currículos são textos que revelam símbolos e signos sobre o grupo, a sociedade e o tempo que os produziu. Amparados em resultados de investigação anterior sobre currículos e diretrizes brasileiras, voltamo-nos ao contexto do ensino português (Teixeira, 2009; Weber, 2019), buscando construir uma ponte comparativa entre as propostas curriculares dos dois países.

Neste momento, nossa intenção foi sobretudo descritivo-exploratória, utilizando análise de conteúdo para evidenciar aproximações, dissonâncias e especificidades que possam apontar novos caminhos para pesquisas futuras, mais críticas e aprofundadas, sobre a formação jornalística em ambos os contextos. Consideramos essa reflexão relevante, já que outros pesquisadores têm alertado para uma prolongada crise do jornalismo e do ensino. Para manter-se relevante diante da sociedade, torna-se fundamental repensar as formas de ensinar jornalismo e o papel desempenhado por essa profissão.

CAPÍTULO I – POLÍTICA DE CURRÍCULOS

Para que exista uma escola é imprescindível a existência de um currículo. De forma explícita ou implícita, pré-concebida ou não, toda instituição de ensino traça objetivos formativos que resultarão em percursos, trajetórias que delinham fronteiras e horizontes. O currículo pode ser mais ou menos estruturado, mas é sempre uma forma – ou mesmo uma fôrma – de organizar o ensino. A experiência de ensinar é inerentemente curricular por ser determinada em seus princípios e objetivos.

Por trás do currículo, há sempre uma ação organizadora que revela escolhas e perspectivas pedagógicas, indicando valores e visões de mundo específicas, situadas em contextos históricos e sociais coletivos. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) defendem que a própria definição de currículo é fruto de “acordos sobre o sentido do termo, sempre parciais e localizados historicamente” (p.19), não havendo, portanto, nada de intrínseco em seu conceito; sua definição reflete uma visão ampliada de mundo.

A noção de que há escolhas e planejamentos por trás do currículo nem sempre foi evidente (Lopes & Macedo, 2011). No ensino jesuítico, as disciplinas justificavam-se por si mesmas, desenvolvendo a mente e o caráter humano conforme uma visão de mundo imanente, na qual o conhecimento e as virtudes emanavam de um poder divino e transcendente. O critério para a seleção de conteúdos residia, simplesmente, em quem os escolhia.

Com a industrialização das sociedades ocidentais (euro-americanas), a educação deixa de ter o objetivo primordial de elevar o caráter humano e passa a ser entendida como mecanismo de inserção social, abrangendo tanto aspectos culturais e morais quanto, para certas correntes, principalmente, o trabalho. O currículo precisa ser pensado para tornar os estudantes úteis à sociedade.

O ensino útil se alinha à incorporação de um sistema social marcado pelos processos técnico-industriais, onde a eficiência técnico-científica torna-se valor normativo. É preciso saber fazer melhor, mais rápido e em grande escala. O ensino diletante – o aprender pelo prazer e pelo conhecer em si – cede espaço a uma educação voltada à produção e ao consumo crescentes.

Assim, o currículo transforma-se em mecanismo mediador e de controle da gestão escolar, ocupando o papel de agente da utilidade e eficiência tanto econômica quanto pedagógica. Torna-se elemento articulador entre os processos de aprendizagem e o cotidiano escolar. Diante disso, surgem reflexões e questionamentos: Qual o melhor currículo? Quais conteúdos são adequados para a formação? Quais os objetivos do currículo? O que é o currículo sob a perspectiva pedagógica? As respostas a essas perguntas são espaços de disputas e tensões.

Segundo Lopes e Macedo, as respostas a esses questionamentos começam, no início do século XX, a ser sistematizadas por teorias e visões de mundo que buscam responder aos desafios de sua época. Nesse contexto, despontam duas grandes correntes norte-americanas que influenciaram currículos em todo o mundo: o progressivismo e o efficientismo. Ambas são guiadas pela cientifização do ensino, sistematizando e organizando suas práticas para atender demandas sociais percebidas.

O progressivismo, influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, entende o ensino como meio para reduzir desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial, tendo como objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática (p.23). A escola prepara para o mundo democrático, e não apenas para o trabalho, desenhando currículos baseados em experiências e princípios democráticos. Dewey defende a abstração do conhecimento a partir da experiência prática, valorizando instituições sociais, seus dilemas e problemas reais como organizadores do currículo.

No efficientismo, observa-se a aplicação do taylorismo à escola. O objetivo das instituições de ensino é enfrentar os desafios da “sociedade urbana industrial”, priorizando os problemas dos setores produtivos. Para essa corrente, é fundamental um “currículo científico” (Lopes & Macedo, 2011), capaz de integrar jovens ao mercado de trabalho. O currículo é dividido em subpartes que replicam as tarefas produtivas da sociedade, formando um conjunto de especialidades que contribuem para a economia. Entre as marcas do taylorismo no planejamento curricular estão a racionalidade e a eficiência. O modelo propõe um manual, um passo a passo para uma construção racional do currículo: diagnóstico das necessidades, com base na “natureza dos alunos”, na “vida contemporânea” e na “opinião dos especialistas”; descrição de comportamentos e conteúdos necessários à formação do profissional ideal. Esta pedagogia, de caráter

hierárquico, visa forte controle social e integra os sujeitos aos sistemas sociais por meio do trabalho.

A perspectiva taylorista, profundamente ligada ao industrialismo, à racionalidade e ao tecnicismo, foi posteriormente revisitada e ampliada por autores que propuseram organizar os currículos por habilidades e competências, em vez de conteúdos. O objetivo de integrar estudantes ao mercado permanece, mas o ensino passa a ser estruturado em torno de atividades e ações específicas para a vida adulta. Bloom, por exemplo, descreve níveis cognitivos para organizar competências, enquanto outros autores, como Perrenoud, defendem competências transversais, incluindo aspectos morais e éticos. Seja qual for o foco – competências ou conteúdos –, o objetivo é sempre a utilidade do que se aprende.

Além disso, podemos destacar outras duas perspectivas importantes para compreender as grades curriculares do jornalismo: a acadêmica e a crítica. Para a corrente crítica, o currículo deve formar profissionais capazes de transformar a sociedade, tensionando ou mesmo contestando o status quo. O “conhecimento legítimo” a ser ensinado questiona relações políticas, econômicas, sociais e identitárias.

Na perspectiva acadêmica, diferencia-se saber de conhecimento: o saber é qualquer enunciado sobre o mundo, enquanto o conhecimento passa por testes e validação de uma comunidade específica. Esses conhecimentos se expressam nas disciplinas ou campos acadêmicos, vistos como neutros em relação à subjetividade e à política. Os conteúdos disciplinares correspondem aos conhecimentos canônicos de cada área.

Correntes que enfatizam cultura e identidade no currículo também auxiliam a compreender sua estruturação. Esses olhares, que podem dialogar com o utilitarismo, a teoria crítica ou a acadêmica, veem a escola e o currículo como expressões dos padrões culturais de uma sociedade, espaços de negociação e tensão, especialmente na prática cotidiana. Em cursos superiores, como o de jornalismo, a aculturação ocorre tanto para a profissão quanto para ideias gerais de profissionalismo.

Essas correntes são fundamentais para entender as propostas curriculares no ensino do jornalismo e suas problematizações. O ensino de jornalismo é atravessado por essas concepções de currículo, expressas em diferentes arranjos disciplinares. Escolhas entre mais disciplinas humanísticas ou práticas refletem visões mais tayloristas ou progressistas; percursos formativos opcionais reforçam a construção subjetiva e

identitária do profissional. A seguir, refletiremos sobre a formação jornalística no Brasil e em Portugal, cotejando-a com as principais teorias curriculares.

CAPÍTULO II -FORMAÇÃO JORNALÍSTICA E OS CURRÍCULOS

Na formação jornalística, a discussão sobre o currículo no Brasil e em Portugal sempre esteve marcada por tensões, conflitos e incertezas, tanto internas quanto externas ao campo. Uma das primeiras questões refere-se à própria necessidade de formação específica, sobretudo em nível superior, para o exercício do jornalismo. Em diversos países, a demanda por uma formação própria emerge com a consolidação da indústria das notícias, que passou a exigir um volume expressivo de profissionais especializados e, conseqüentemente, impulsionou a construção de uma identidade coletiva, baseada em processos, cultura e práticas profissionais coesas. Contudo, dentro deste universo e entre os dirigentes empresariais do setor, não havia consenso sobre o modo adequado de formar futuros jornalistas.

Os exemplos históricos evidenciam a resistência recorrente à institucionalização do ensino do jornalismo. Carlos Rizzini (1953), em seu estudo, destaca que, nos Estados Unidos do início do século XX, prevalecia a ideia de que “jornalista se nasce, não se faz”. Esse diagnóstico estendia-se ao Brasil dos anos 1950, onde predominava a noção de que a formação do jornalista ocorria nas redações. Relatórios que fundamentam as diretrizes curriculares brasileiras também expressam argumentos contrários ao ensino superior para jornalistas, como se vê nos documentos de 1977 e 2009.

O ensino superior em jornalismo foi implementado no Brasil na década de 1940, resultado da iniciativa de indivíduos, da demanda de trabalhadores da imprensa e de um contexto político em que o Estado atuava como mediador entre empregados e empregadores. A primeira escola do tipo surgiu do esforço do jornalista e proprietário do jornal *Gazeta*, Casper Líbero, inspirado nas iniciativas de Joseph Pulitzer, nos Estados Unidos, trinta anos antes.

Em Portugal, Patrícia Teixeira (2010) também registra a resistência histórica à criação de escolas superiores de jornalismo, frequentemente justificando-se que “jornalista se faz na tarimba”, ou seja, na prática. No contexto português, esse entendimento foi reforçado pelo forte controle do Estado Novo (1933-1974), retardando a institucionalização do

ensino jornalístico, mesmo após o país sediar o V Congresso Internacional de Imprensa, em 1898, onde já se defendia a formação superior de jornalistas. Divergências políticas e a falta de consenso entre os profissionais postergaram esse processo.

Além das pressões políticas externas, é possível notar que, tanto no Brasil quanto em Portugal, predominava a ideia de que o jornalista se formava na prática. Os axiomas “jornalista se faz na tarimba” ou “jornalista não se faz, nasce” refletem uma tradição cultural marcada pelo amadorismo e pelo artesanato da notícia, mas também a crença de que o aprendizado ocorre principalmente pela experiência. Assim, há um claro alinhamento com correntes curriculares influenciadas pelo pragmatismo de John Dewey, que defendem a aprendizagem pela experiência vivida, envolvendo o indivíduo em sua totalidade. Dessa perspectiva, currículos centrados em conteúdos ou na racionalização do conhecimento são insuficientes, pois desconsideram a dimensão experiencial.

O reconhecimento do valor da prática é permanente na formação jornalística (Rizzini, 1953; Brasil, 1988; Teixeira, 2010; Weber, 2020; Marques de Mello, 2012), evidenciando um consenso quanto à necessidade de proporcionar vivências profissionais ao longo da formação. De modo geral, tal dimensão manifesta-se nos currículos de Brasil e Portugal por meio de disciplinas teórico-práticas — muitas vezes denominadas midiáticas ou laboratoriais — e da proposta de estágio. Nos projetos curriculares, práticas laboratoriais são acompanhadas pela constituição de campos de investigação acadêmica e de simulacros controlados da realidade profissional. O estágio, por sua vez, é elemento obrigatório nas diretrizes acadêmicas brasileiras, mas não necessariamente em Portugal, onde nem todas as instituições o exigem para conclusão do curso.

A permanência da dimensão prática evidencia o quanto a formação jornalística permanece ancorada na lógica taylorista: preparar o egresso para uma atuação eficiente e útil ao mercado. Não por acaso, pesquisas recentes (2021) demonstram que, no Brasil, a especificidade jornalística se concentra fortemente em disciplinas técnicas e práticas, atreladas aos diversos suportes midiáticos — impresso, online, rádio, televisão. Em Portugal, essa tendência também é visível, somada ao histórico de debates que defendem a formação politécnica como mais adequada à profissão (Patrícia, 2009).

Estudos como os de Charron e Bonville (2016) reforçam que as transformações nos processos jornalísticos se dão, primordialmente, no mercado de trabalho, e não na academia — ao contrário de outros campos. Para esses autores canadenses, o jornalismo

é uma linguagem construída na prática pelos profissionais. Mesmo nas escolas, o ensino visa transmitir as regras da profissão conforme sua aplicação nas redações, reproduzindo o modelo das oficinas jornalísticas (p. 71).

Essa visão restringe o jornalismo ao universo das redações e dos profissionais, desconsiderando a influência de áreas como sociologia, antropologia, política e economia na formação da mentalidade e da cultura jornalística. No cenário digital contemporâneo, inclusive, a notícia já não é determinada exclusivamente pelas redações, ampliando ainda mais os desafios para a formação e a prática jornalística.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DAS GRADE CURRICULARES BRASIL E PORTUGAL

Nesta pesquisa de pós-doutorado, propomos uma leitura cuidadosa das grades curriculares, buscando compreender as diferentes propostas de formação jornalística nos cursos ofertados no Brasil e em Portugal. Antes de avançar para a análise, julgamos fundamental destacar certas distinções contextuais entre as trajetórias formativas nos dois países e, a partir dessas nuances, detalhar as escolhas metodológicas que orientaram o recorte comparativo desta investigação.

A diferença primordial reside na estruturação dos sistemas de ensino superior. Portugal, inserido na União Europeia e sujeito ao Processo de Bolonha, adota um modelo de ciclos: o primeiro ciclo, geralmente de três anos (180 ECTS), confere o grau de licenciatura; o segundo ciclo, com duração de um ano e meio a dois anos, culmina no título de mestre; já o terceiro ciclo, com média de três anos, resulta no título de doutor. Os cursos analisados neste estudo são de primeiro ciclo, pois guardam maior correspondência com a graduação em jornalismo no Brasil.

Tal estrutura foi implementada a partir dos anos 1990, acompanhada de debates e tensões. Em Portugal, havia uma corrente acadêmica que defendia uma formação jornalística de cunho técnico, vinculada às escolas politécnicas (Patrícia, 2009). Esse pensamento sustentava que o jornalismo é essencialmente composto por práticas, processos e métodos sintonizados com as tecnologias empregadas pelas empresas jornalísticas. Embora as dimensões humanística, social, política e cultural fossem consideradas relevantes, nessa perspectiva, assumem papel e espaço disciplinares reduzidos, uma vez que se acredita que a especialização jornalística advém, principalmente, do domínio técnico e das dinâmicas industriais.

No Brasil, a duração dos cursos está associada não a ciclos, mas às titulações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para cada profissão. Há três possibilidades de titulação no ensino superior brasileiro: tecnológico (dois anos, destinado a profissões listadas em catálogo próprio), licenciatura (três anos, geralmente relacionada à docência), e bacharelado, com duração entre três anos e meio e cinco anos. Importante notar que, segundo o MEC, não existem cursos de licenciatura em Comunicação ou Jornalismo; essas formações são ofertadas apenas na modalidade bacharelado, exigindo carga horária mínima de 3.000 horas, distribuídas em quatro anos. Outro ponto de distinção é a existência, em Portugal, de cursos de Comunicação Social com habilitações múltiplas. Entre as 21 escolas analisadas, 13 adotam esse modelo, no qual estudantes escolhem a área de habilitação no início ou durante o curso, resultando em grades com disciplinas comuns a outras profissões da área. Patrícia Teixeira (2009) assinala que, sob essa lógica, haveria uma diluição da especificidade jornalística, levando a uma possível perda de qualidade na formação. Essa crítica ecoa o relatório brasileiro de 2009, cuja diretriz de 2013 aponta que o desenvolvimento do ensino de jornalismo no Brasil teria sido prejudicado, historicamente, pelo compartilhamento de parâmetros regulatórios com outros campos da Comunicação.

No contexto brasileiro, desde 2013, com a homologação das novas diretrizes curriculares, o jornalismo deixou de ser uma habilitação nos cursos de Comunicação Social: cada profissão agora deve ser contemplada em cursos autônomos (Relações Públicas, Cinema, Publicidade e Propaganda, etc.). Esperava-se, com isso, que as instituições construíssem propostas curriculares mais específicas, mas, na prática, muitas mantiveram elevados índices de compartilhamento disciplinar entre cursos da comunicação, motivadas por critérios de eficiência operacional e dinâmicas mercadológicas.

A especialização dos currículos jornalísticos, tanto teórica quanto prática, não avançou no Brasil devido a fatores culturais, mas também às particularidades do mercado de ensino e comunicação. O fortalecimento de empresas privadas de educação impôs uma lógica de gestão que busca interpretar as diretrizes de maneira flexível. Entre as diferentes naturezas de mantenedoras de ensino superior brasileiras, podemos distingui-las entre públicas (financiadas pelo Estado) e privadas, subdivididas em fundações sem fins

lucrativos, empresas privadas de capital fechado e companhias de capital aberto negociadas em bolsa.

Em análise realizada sobre currículos de escolas de Belo Horizonte (Carvalho, 2021), já sob as novas diretrizes, observou-se que as instituições privadas com fins lucrativos e capital aberto tendem a compartilhar mais disciplinas entre os cursos de jornalismo, publicidade, relações públicas, cinema, entre outros. Frequentemente, o mesmo projeto curricular é replicado em diferentes regiões do país. Esse perfil de mantenedora também é mais propenso à oferta de cursos a distância e maior diversidade de disciplinas on-line.

No Brasil, a construção das grades é regulada por um conjunto de normas infralegais que norteiam o funcionamento das escolas e a elaboração dos projetos pedagógicos. Destacam-se, nesse contexto, as diretrizes curriculares dos cursos, que definem objetivos formativos, perfil de egresso, conteúdos, habilidades e competências a serem contemplados. Embora exista margem para autonomia, as grades devem garantir o atendimento às referências estabelecidas. Em suma, trata-se de interpretar e aplicar a legislação vigente.

As Diretrizes Curriculares de 2013 foram desenhadas a partir de 2009, com a criação da Comissão de Especialistas e a produção da Portaria nº 203 (Brasil, 2009). O processo foi extenso, incluindo consultas públicas presenciais e audiências eletrônicas. A homologação só aconteceu ao final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, em setembro de 2013. Estruturalmente, as diretrizes priorizam intenções, metodologias e a organização dos projetos pedagógicos, mais do que a simples disposição disciplinar.

O foco recai sobre propostas que aproximem teoria e prática, que incentivem a interdisciplinaridade, a conexão com o mercado de trabalho e experiências didáticas alinhadas à futura atuação profissional. Espera-se formar egressos com visão crítica, espírito empreendedor, capacidade de idealizar e executar projetos inovadores, aptidão para pesquisa científica (tecnológica ou teórica) e familiaridade com padrões internacionais e mutações tecnológicas.

O documento elenca 46 competências, organizadas em quatro grupos: Gerais, Cognitivas, Pragmáticas e Comportamentais. Nos grupos Pragmático e Comportamental, destacam-se habilidades tradicionais do jornalismo, como rigor e independência na seleção de fontes, pluralidade, compreensão e respeito a princípios éticos e deontológicos.

Já os grupos Geral e Cognitivo abrangem competências mais amplas, como domínio de línguas estrangeiras, aprendizado continuado e fundamentos da cidadania.

As diretrizes também indicam conteúdos a serem abordados, sem, no entanto, determinar disciplinas específicas, conferindo liberdade na organização dos temas. Os conteúdos são distribuídos em seis eixos: Humanístico, Contextual, Específico, Profissional, Processual e Laboratorial, definidos da seguinte forma nas diretrizes curriculares (Brasil, 2013):

I - Eixo de fundamentação humanística, cujo objetivo é capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política; suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições; arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como os fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos; as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e o acesso aos bens culturais da humanidade, sem se descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana.

II - Eixo de fundamentação específica, cuja função é proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; os instrumentos de autorregulação; observação crítica; análise comparada; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.

III - Eixo de fundamentação contextual, que tem por escopo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais, o que deve incluir 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.

IV - Eixo de formação profissional, que objetiva fundamentar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com os processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística, possibilitando-lhes investigar os acontecimentos relatados pelas fontes, bem como capacitá-los a exercer a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, de acordo com os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.

V - Eixo de aplicação processual, cujo objetivo é o de fornecer ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.

VI - Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores. Possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, radiojornal, telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros. (Brasil, 2013)

O documento também destaca que a distribuição da carga horária entre os eixos deve ocorrer de forma “estratégica e equilibrada” (Brasil, 2013), permitindo às instituições liberdade na escolha das disciplinas e na definição da carga horária — respeitando o mínimo de 3.000 horas, das quais 200 horas são destinadas ao estágio obrigatório. Além disso, as Diretrizes determinam a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso, de caráter individual e com possibilidade de ser teórico ou prático; estipulam que o estágio obrigatório seja realizado ao final do curso, propiciando a aplicação dos conhecimentos no ambiente profissional; e recomendam que atividades extracurriculares sejam oferecidas aos estudantes como parte integrante da formação.

Em Portugal, não há diretrizes ou normativas legais específicas para Comunicação ou Jornalismo que determinem a elaboração dos currículos, conferindo maior autonomia às instituições. No entanto, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) mantém rigorosa fiscalização sobre as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, zelando pela coerência dos objetivos formativos. Com o Tratado de Bolonha e a adoção dos ciclos de formação, há parâmetros estabelecidos de carga horária e créditos: cursos de licenciatura devem ter três anos e totalizar 180 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System); mestrados variam de um a dois anos, com 60 a 120 créditos ECTS; doutorados, de seis a oito semestres, entre 180 e 240 créditos ECTS.

Essa estrutura fez com que, em algumas instituições, a formação específica em jornalismo fosse alocada ao nível de mestrado; parte das escolas oferece cursos integrados, estruturando o currículo em quatro anos e conferindo ao egresso o título de mestre (em jornalismo ou comunicação). A aplicação das diretrizes de Bolonha reduziu a carga horária dos cursos de licenciatura em jornalismo em Portugal, além de restringir a oferta de cursos técnicos nessa formação (Teixeira, 2010).

Desde 2019, o número de escolas de licenciatura em Portugal mantém-se relativamente estável, embora menor que no início dos anos 2000 (Teixeira, 2010; Weber, 2020). Essa redução resulta tanto das mudanças impostas por Bolonha quanto de transformações na indústria da informação e comunicação, e das crises institucionais do jornalismo — como o aumento da perseguição a profissionais e a proliferação de fake news. Realidade semelhante se observa no Brasil, onde também houve decréscimo do número de cursos em relação ao início do século XXI. Outro fator significativo para a redução dos cursos no Brasil foi a drástica diminuição do financiamento estudantil, outrora responsável pela ampliação do acesso ao ensino superior privado. Esse contexto resultou em maior competitividade entre instituições particulares e levantou questionamentos quanto à qualidade geral das formações e à precarização do exercício docente.

Outra diferença marcante entre os cenários legislativos de Brasil e Portugal, destacada por Patrícia Weber (2020), está nas exigências para a conclusão dos cursos: em Portugal, poucas escolas demandam Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou estágio profissional obrigatório. No Brasil, o estágio curricular é obrigatório e deve ser cursado entre a metade

e o fim do curso. Em Portugal, muitas vezes o estágio é opcional, realizado a posteriori, como elemento complementar ou até mesmo ausente no processo formativo.

3.1 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS EMPÍRICO*

Para possibilitar a comparação entre grades de diferentes contextos históricos, demográficos, sociais e organizacionais (das escolas) e de legislação, tomamo-las como textos (Lopes; Macedo, 2011), analisando apenas sua organização e denominação disciplinares. Há ainda uma questão de escala na análise: no Brasil, existem 286 (219 particulares e 67 públicas) escolas de jornalismo (e 23 em Portugal), o que tornou inviável levantar todos esses currículos. Também consideramos as modalidades de oferta dos cursos de Jornalismo no Brasil, que podem ser presenciais, semipresenciais ou a distância. Entre os cursos de jornalismo, 95% são ofertados presencialmente (Inep, 2022); o restante, a distância. O setor privado concentra 76,6% dos cursos de ensino superior no país. Sua distribuição é bastante desigual: 46,8% estão na região Sudeste, 18,8% no Sul, 6,6% no Nordeste, 8,7% no Centro-Oeste e 6,6% na região Norte.

Em Portugal, são 23 as escolas que oferecem formação em jornalismo, das quais 7 são particulares — ou seja, a maioria pertence ao setor público. As instituições distribuem-se regionalmente da seguinte forma: Norte (32%), Lisboa e Vale do Tejo (32%), Centro (28%), Alentejo (4%) e Algarve (4%). Observa-se forte concentração entre as regiões Centro, Lisboa e Norte. Além disso, há maior incidência de escolas nas cidades de Lisboa (28%), Porto (12%) e Coimbra (12%). No entanto, ao comparar com o Brasil e considerando as dimensões de cada país, percebe-se uma distribuição relativamente mais equilibrada das escolas em Portugal. Em relação a 2009, nota-se uma diminuição do número de escolas na cidade do Porto.

Para tornar nossa análise factível e comparável em contextos nacionais distintos, optamos por trabalhar com o mesmo número de escolas existente em Portugal (23), mantendo a proporção regional indicada pelos dados do Enade para o Brasil. Assim, selecionamos o número de grades conforme a participação de cada região brasileira (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) no total de escolas de jornalismo. Ficamos, portanto, com 11 escolas da região Sudeste, 5 do Sul, 2 do Nordeste, 2 do Centro-Oeste e 2 do Norte.

A análise foi conduzida por meio da metodologia de análise de conteúdo das grades curriculares, considerando-as como textos (Lopes & Macedo, 2011). Optamos por esse método pois ele nos permite realizar explorações e descrições em grandes volumes de informações (Herscovitz, 2010), como é o caso do levantamento realizado. A amostra abrange currículos de 46 instituições de ensino no Brasil e em Portugal, contabilizando 2.207 disciplinas únicas. A partir dos códigos, foi possível interpretar símbolos e estabelecer inferências acerca das culturas e concepções sobre a formação de jornalistas em contextos distintos.

Como unidades mínimas de análise discursiva, consideramos a forma como as disciplinas são nomeadas e sua posição nas grades. Observamos a recorrência das ofertas com base em alguns recortes semânticos, como a relação entre teoria e prática, o que é classificado como teórico, os campos teóricos que estruturam os currículos e a denominação das disciplinas técnicas e práticas, além dos princípios curriculares revelados pelos nomes (se taylorista, progressivo ou crítico). Para o levantamento, utilizamos ferramentas de análise de conteúdo (NotebookLM) e inteligência artificial (Gemini), que auxiliaram na sistematização e geração das tabelas apresentadas.

3.2 RECORRÊNCIAS DISCIPLINARES

Primeiramente, examinamos as disciplinas mais recorrentes nos currículos propostos em Portugal. Para essa análise, dividimos as escolas em dois grupos: no primeiro, estão as instituições que oferecem exclusivamente formação em jornalismo; no segundo, enquadram-se as escolas de Comunicação Social que incluem jornalismo entre suas possíveis licenciaturas. Observando os cursos que formam especificamente jornalistas, entre as dez disciplinas mais frequentes, apenas Teoria da Comunicação está presente em todas as escolas, figurando sempre nos dois primeiros anos. Esse componente representa um pilar teórico e identitário para o campo científico da formação.

Logo após, destaca-se Gêneros Jornalísticos, presente em cinco das oito escolas analisadas, uma disciplina de base teórica fortemente enraizada na tradição do jornalismo impresso. Curiosamente, essa é a única manifestação clara de uma formação voltada ao “impresso”, já que o termo não aparece como elemento denominativo de qualquer disciplina. Da mesma forma, o termo reportagem está ausente entre os títulos das

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística em Portugal e no Brasil

disciplinas oferecidas. Embora isso não signifique que o conteúdo de reportagem não seja abordado durante o curso, a ausência do termo como designação revela uma falta de reconhecimento dele enquanto elemento identitário do jornalismo.

Tabela 01: as disciplinas mais recorrentes nos cursos com formação exclusiva de jornalismo em Portugal

Disciplinas	Recorrências
Teorias da Comunicação	8
Gêneros Jornalísticos	5
História dos Media	5
Assessoria de Imprensa	3
Comunicação Digital	3
Deontologia do Jornalismo e da Comunicação	3
Discurso e Comunicação	3
Estágio	3
Inglês para Jornalismo	3
Jornalismo Radiofônico	3

Em seguida, observa-se a presença de História dos Media com cinco ocorrências, evidenciando uma forte ênfase na abordagem histórica — que, como será discutido posteriormente, se mostra menos presente no contexto brasileiro. Apesar de todos os cursos possuírem uma formação orientada para o jornalismo, não há uma disciplina intitulada Ética Jornalística; o conteúdo parece estar contemplado em Deontologia, mas sem manifestar uma “exclusividade jornalística”, como defendem alguns teóricos (Christofoletti, 2008) em sua nomenclatura. Essa oferta sugere a integração de diferentes cursos em uma mesma sala de aula, apontando para uma preocupação com a eficiência curricular.

Já entre os cursos portugueses de Comunicação Social que possibilitam uma formação em jornalismo, nota-se novamente a maior incidência da disciplina Teorias da Comunicação. Logo depois, destaca-se a oferta de Sociologia da Comunicação, presente em nove instituições, funcionando, de certo modo, como extensão dos estudos teóricos. História dos Media também volta a aparecer com alta frequência, reforçando a pedagogia baseada na historicidade. Uma diferença notável é a presença da semiótica, ao contrário das escolas mais direcionadas ao jornalismo; talvez haja a percepção de que o jornalismo

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística
em Portugal e no Brasil

trabalha com formas linguísticas mais restritas ou miméticas ao real, diminuindo, assim, a necessidade de uma reflexão semiótica mais aprofundada em sua prática.

Tabela 02: As disciplinas mais recorrentes das grades dos cursos de Comunicação social com possível formação em jornalismo.

Disciplinas	Recorrências
Teorias Da Comunicação	11
Sociologia Da Comunicação	9
História Dos Media	6
Psicologia Da Comunicação	5
Marketing	5
Relações Públicas	5
Semiótica Da Comunicação	5
Comunicação Organizacional	4
Ética E Direito Da Comunicação	4
Publicidade	4

De todas as disciplinas ofertadas, que somam um total de 266, 80 são mais específicas para a formação jornalística. A maioria delas é optativa, permitindo ao discente compor sua grade de formação conforme seus interesses. Predominam, entre essas, as disciplinas laboratoriais voltadas para práticas de linguagem – audiovisual, radiofônica, digital – bem como as especialidades – político, desportivo, cultural. Apenas uma parte menor desse conjunto se dedica a dimensões teóricas específicas do jornalismo, como fundamentos, história, deontologia ou ética.

Neste recorte dos cursos de Comunicação Social com possível formação em jornalismo, três instituições se destacam por oferecerem disciplinas explicitamente voltadas ao impresso: o Instituto Politécnico de Coimbra (Jornalismo de Imprensa), a Universidade Católica Portuguesa (Atelier de Jornalismo Impresso) e a Universidade do Porto (Técnicas de Expressão Jornalística I - Imprensa e Técnicas de Expressão Jornalística II - Imprensa). Observa-se que são escolas tradicionais e, no caso da Universidade do Porto, o curso está vinculado ao departamento de Letras. Outras instituições, como a Universidade Fernando Pessoa e a Universidade Nova de Lisboa, incluem disciplinas que trazem o termo “Reportagem” em seus títulos.

No cenário brasileiro, a contagem das recorrências disciplinares por nome exato revela o grande destaque de “Teoria(s) da Comunicação” e “Teoria(s) do Jornalismo”. Nota-se, assim, que no Brasil foi feita a opção por um recorte teórico disciplinar bem definido como jornalístico. Outra marca brasileira evidenciada nas dez disciplinas mais recorrentes está na maior especialização das práticas jornalísticas, com destaque para Fotojornalismo, Telejornalismo e Radiojornalismo, que não aparecem com tanta especificidade em outros contextos. Isso se relaciona a fatores como a maior carga horária dos cursos de jornalismo, a exclusividade desses cursos para a formação jornalística e uma cultura acadêmico-investigativa mais especializada e fragmentada. Reforçando essa interpretação, disciplinas como “Assessoria de Imprensa”, “Jornalismo Especializado”, “Jornalismo Audiovisual” e “Jornalismo Esportivo” também figuram com cinco ofertas cada, embora tenham sido excluídas da tabela 03 por questões de espaço.

Tabela 03: Disciplinas mais recorrente nas grades do curso de jornalismo do Brasil.

Disciplina	Recorrências
Teoria(s) da Comunicação	19
Teoria(s) do Jornalismo	14
Fotojornalismo	9
Jornalismo de Dados	9
História do Jornalismo	7
Jornalismo Digital	7
Metodologia Científica	6
Língua Portuguesa	6
Telejornalismo	5
Radiojornalismo	5

O conteúdo de ética também se destaca como disciplina recorrente, embora não seja tão onipresente quanto Teoria(s) da Comunicação e Teoria(s) do Jornalismo. São identificadas 19 disciplinas nomeadas com o sintagma “ética”; destas, 10 abordam a ética na Comunicação em geral ou em sentido amplo. Quanto ao sintagma “impresso”, há 11 ocorrências em disciplinas—muitas delas ligadas a laboratórios, redação e atividades práticas—com diferentes variações do termo. O termo “imprensa” aparece 16 vezes, normalmente associado a temas como legislação, história, relações internacionais e,

principalmente, assessoria. Já “reportagem” surge 22 vezes, evidenciando sua centralidade para a construção dos currículos. De forma isolada, aparece apenas três vezes; em geral, o sintagma vem acompanhado do termo “técnica”, indicando-o como ferramenta jornalística, além de frequentemente estar atrelado a expressões como entrevista ou laboratório.

Ao comparar as grades dos cursos do Brasil e de Portugal, surgem outras diferenças, como a maior presença de disciplinas voltadas ao desenvolvimento de projetos, muitas vezes integradores entre diferentes áreas. Na Universidade Federal de Minas Gerais, existem os projetos AI, AII, BI e BII; na Unisinos, projetos aplicados são ofertados em vários semestres; já na PUC São Paulo, aparecem disciplinas denominadas projetos. Em Portugal, esses formatos existem, porém com menor frequência, sugerindo uma influência mais marcante do progressismo de John Dewey nos currículos brasileiros. Além disso, a exigência do Trabalho de Conclusão de Curso reforça a presença explícita de Metodologia de Pesquisa nas grades.

Outra distinção relevante é a maior ênfase no empreendedorismo como parte da formação em jornalismo no Brasil. Encontram-se disciplinas como Empreendedorismo em Jornalismo (USP), Negócios da Comunicação (UniBH), Gerenciamento de Produtos Jornalísticos e Empreendedorismo e Gestão Estratégica (Cásper Líbero), Marketing e Gestão Jornalismo (UFRJ) e Gestão de Empresas de Comunicação (Uninassau). Em Portugal, a abordagem é mais genérica, com exemplos como Gestão de Mídia e Modelos de Negócio (Leiria), Economia, Gestão e Empreendedorismo (Setúbal) e Mercados e Gestão dos Mídia (Lusófona), frequentemente como disciplinas optativas. Isso pode apontar para um cenário mais precarizado nas relações de trabalho no jornalismo brasileiro em comparação com Portugal, refletindo também a maior penetração das ideias de empreendedorismo, meritocracia e “*self-made man*” no contexto brasileiro.

Em paralelo à valorização do “espírito empreendedor” no Brasil, observa-se uma oferta crescente de disciplinas voltadas para soft skills e planejamento de carreira, como Orientação de Carreira na PUC-SP, Vida & Carreira no grupo Anima (UniBH/ UNA/ IBMR/ São Judas / Anhembi Morumbi etc), Mentoria Profissional na Cásper Líbero, Desenvolvimento Pessoal e Trabalhabilidade na Uninassau/Uninorte, e Profissão e Carreira na Univale. Essa tendência revela uma busca por uma formação holística, desenvolvendo múltiplas competências e habilidades para além das técnicas profissionais.

Contudo, também reflete preocupações mercadológicas em resposta à crise de empregabilidade enfrentada pelos egressos, além de estratégias para tornar o ensino mais eficiente, agrupando diferentes áreas em uma mesma disciplina sob a supervisão de um único docente. Não por acaso, tais disciplinas são mais comuns em instituições particulares.

3.3 ANÁLISE DE EIXOS FORMATIVOS

Realizamos também um levantamento da distribuição das disciplinas a partir dos seis eixos organizadores dos currículos brasileiros (Brasil, 2013). Consideramos este enquadramento pertinente, pois pode auxiliar a compreender o peso atribuído a diferentes áreas do conhecimento na formação jornalística de cada contexto nacional, revelando interpretações acerca do jornalismo em sua relação entre teoria e prática. Para esta análise, tomamos como referência os eixos propostos pelas diretrizes curriculares do Brasil, em virtude da ausência de reflexão equivalente nos currículos de jornalismo em Portugal e porque os eixos de 2013 (Brasil) derivam de uma tradição consolidada em normativas regulatórias brasileiras (Carvalho, 2021).

Os eixos de fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial têm origem em uma primeira organização presente nos currículos mínimos de 1962 (Brasil), que agrupavam as disciplinas em três conjuntos: disciplinas gerais, disciplinas especiais e disciplinas técnicas. No primeiro grupo, estavam áreas como sociologia, história e geografia; no segundo, destacavam-se áreas “teóricas” da comunicação, como português, história da imprensa, ética e legislação; e o terceiro era direcionado à prática da redação impressa, televisão, rádio, administração de jornais e publicidade. Em 1977, essa estrutura se transformou, adotando uma divisão mais sofisticada e semelhante às atuais: métodos e fundamentos gerais humanísticos, conteúdos de fundamentação específica e conteúdos de natureza profissional.

Ao longo do tempo, percebe-se nessa organização disciplinar uma separação entre fundamentos do conhecimento humanístico e teorias propriamente da comunicação. Essa diferenciação teórica reflete a construção histórica de um campo científico que busca autonomia e independência. Trata-se mais de um processo de especialização do que da

consolidação de um campo teórico distinto: a comunicação se configura como espaço de estudo próprio dentro das humanidades, mas não se desenvolve isoladamente delas. Essa relação pode ter contribuído para a impressão de um excesso de teoria, uma vez que disciplinas gerais tendem a abordar o contexto contemporâneo e sua conexão com os meios de comunicação.

Por outro lado, essa divisão destaca o papel fundamental das disciplinas práticas e deontológicas (normativas). Eram elas que, quando existiam cursos de Comunicação Social com habilitações no Brasil, definiam suas diferenças uns em relação aos outros. Observamos característica semelhante nos cursos portugueses de Comunicação Social, em que múltiplas possibilidades de formação profissional coexistem. Nos cursos mais voltados à formação profissional, é no aprendizado prático e na cultura profissional que reside a especificidade.

Portanto, a análise a partir dos eixos presentes nas diretrizes não opera como parâmetro rígido sobre a organização curricular, mas oferece um “enquadramento heurístico” capaz de facilitar a comparação sobre a relação entre teoria e prática e a definição dos elementos específicos da formação. O fato de esses eixos possuírem sólida memória na história curricular lhes confere consistência como referência, mesmo que tenham sido desenvolvidos sob diferentes contextos e temporalidades. Adicionalmente, há intensa conexão e intercâmbio entre os campos acadêmicos dos dois países, evidenciado pela influência de autores portugueses na formação brasileira, como Nelson Traquina — cujo trabalho originou a disciplina Teorias do Jornalismo —, Jorge Pedro Sousa e João Canavilhas.

Assim, ao considerar os eixos definidos na normativa brasileira de 2013, classificamos como “teóricos” os de fundamentação específica, humanística e contextual, e como “práticos” os de aplicação processual e prática laboratorial. Essa divisão, contudo, é meramente sintagmática: é possível conduzir disciplinas teóricas de modo prático, assim como há disciplinas que, dependendo de sua nomeação, podem ser categorizadas em mais de um eixo. Do ponto de vista da formação em comunicação e jornalismo, as disciplinas do eixo de formação profissional são normativas e deontológicas, marcadamente de aculturação, pois delineiam o que seria o jornalista e o jornalismo ideais. Ainda assim, essa análise permite visualizar tendências na organização curricular e no peso dado a determinadas áreas na formação profissional.

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística em Portugal e no Brasil

Iniciamos nossa avaliação com os cursos portugueses voltados exclusivamente ao jornalismo. A tabela 04, apresentada a seguir, indica que a maioria das disciplinas está concentrada no eixo de aplicação processual, representando 34% do total. Ao somar esse percentual ao da prática laboratorial, observa-se que mais de 45% do curso está orientado à aprendizagem do fazer. Os demais 55% distribuem-se entre disciplinas de aculturação e teorização — específicas e gerais —, das quais 30% pertencem a outras áreas acadêmicas, especialmente humanística e contextual. O eixo de fundamentação específica — que abarca ética e deontologia — representa apenas 8,4% da carga curricular, pouco acima do verificado em outros cursos portugueses (ver tabela 05).

Tabela 04: distribuição das disciplinas por eixos dos cursos de formação exclusiva em jornalismo em Portugal.

Eixos Descrição	Nº de Disciplinas	Distribuição Percentual
I Fundamentação Humanística	29	13.6%
II Fundamentação Específica	18	8.4%
III Fundamentação Contextual	34	15.9%
IV Fundamentação Profissional	35	16.4%
V Fundamentação Processual	74	34.6%
VI Fundamentação Prática Laboratorial	24	11.2%

Em comparação com os cursos portugueses de Comunicação Social com múltiplas saídas profissionais (tabela 05), observa-se um peso menor — mesmo sendo o mais expressivo — do eixo processual, com 26%, seguido pela ênfase crescente do eixo contextual, que alcança 24%. Este último, aliás, apresenta o maior crescimento em relação à tabela 04, registrando um aumento de quase 10%. Ao somarmos a predominância dos eixos “mais teóricos”, ultrapassamos 60% das disciplinas distribuídas — um percentual superior ao observado nos cursos voltados especificamente para o jornalismo em Portugal. A partilha da formação indica uma tendência à ampliação do espaço dedicado ao teórico na matriz curricular, sugerindo uma busca por maior eficiência nas escolhas curriculares. Vale ressaltar ainda que, nesta análise, as disciplinas de prática laboratorial, específicas e profissionais não são exclusivas da formação jornalística, sendo igualmente demarcadas para áreas como Relações Públicas, Publicidade, Marketing, entre outras.

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística
em Portugal e no Brasil

Tabela 05: distribuição das disciplinas por eixos dos cursos de formação em Comunicação social em Portugal.

Eixo de Formação	Nº de Disciplinas	Distribuição Percentual
V Fundamentação Aplicação Processual	161	26,40%
III Fundamentação Contextual	149	24,30%
I Fundamentação Humanístico	94	15,40%
IV Fundamentação Profissional	86	14,10%
VI Fundamentação Prática Laboratorial	77	12,50%
I Fundamentação Específico	45	7,40%

Optou-se, igualmente, por realizar esta análise agregando numa mesma tabela (06) todas as instituições de ensino de Portugal que oferecem cursos de Comunicação com formação para jornalistas (seja a matriz curricular exclusiva ou não). As proporções se mantêm semelhantes, predominando os eixos processual e contextual, com a maioria das disciplinas concentradas nas áreas teóricas. Destaca-se, contudo, um aumento notável do eixo humanístico em comparação com os cursos analisados isoladamente (tabelas 04 e 05). Tal crescimento parece estar relacionado ao número expressivo de disciplinas optativas, que, ao serem reunidas de todas as instituições, tendem a se concentrar em áreas como psicologia, humanidades e afins.

Tabela 06: distribuição quando considerados todos os cursos com saída em jornalismo em Portugal.

Eixo de Formação	Nº de Disciplinas	Distribuição Percentual
I Fundamentação Humanístico	112	14.1%
II Fundamentação Específico	79	10.0%
III Fundamentação Contextual	159	20.0%
IV Fundamentação Profissional	81	10.2%
V Fundamentação Processual	210	26.5%
VI Fundamentação Prática Laboratorial	152	19.2%

Nos cursos brasileiros (tabela 07), observa-se uma distribuição mais equilibrada dos conteúdos, reflexo tanto da maior carga horária dedicada quanto das diretrizes normativas vigentes (Brasil, 2013). O eixo processual permanece como o de maior peso,

Currículos e Concepções de Ensino: Um Estudo Comparado da Formação Jornalística em Portugal e no Brasil

com 22%, e, somado ao de prática laboratorial, ambos abrangem 37% das disciplinas. Destaca-se ainda a oferta mais ampla de disciplinas do eixo humanístico (21%) em relação às escolas portuguesas. Ao comparar com as escolas portuguesas que formam exclusivamente para o jornalismo (tabela 04), nota-se uma diferença de quase 7%. As dimensões teóricas e de aculturação representam 53% das disciplinas ofertadas, índice próximo ao dos cursos portugueses de jornalismo (55%). Isso evidencia que os cursos brasileiros ainda mantêm uma ênfase teórica, mas, ao focarem em uma única profissão, conseguem ampliar o espaço dedicado à prática.

Tabela 07: distribuição das disciplinas por eixos dos cursos de jornalismo no Brasil.

Eixo de Fundamentação	Nº de Disciplinas	Distribuição Percentual
I Fundamentação Humanística	249	21%
II Fundamentação Específica	142	12%
III Fundamentação Contextual	119	10%
IV Fundamentação Profissional	237	20%
V Fundamentação Processual	261	22%
VI Fundamentação Prática Laboratorial	177	15%

Outra diferença marcante dos cursos brasileiros em relação a todas as versões portuguesas é o menor enfoque na fundamentação contextual. À exceção da disciplina consensual de teorias da comunicação e dos pontos de convergência em disciplinas como cibercultura ou crítica da mídia, parece haver, em Portugal, mais espaço para abordagens voltadas à política, à economia e à psicologia – esta última praticamente ausente nos currículos brasileiros. Já a formação profissional é mais robusta nas matrizes curriculares brasileiras, com uma diferença de quase 4% em relação aos cursos exclusivamente jornalísticos em Portugal e de 6% em relação aos demais. Atribuímos novamente essa disparidade à diferença de carga horária entre bacharelado e licenciatura, visto que o bacharelado permite um desenvolvimento mais amplo de recortes disciplinares específicos.

CONCLUSÃO

O ensino de jornalismo em Portugal e no Brasil revela diferenças resultantes dos distintos processos de implementação e desenvolvimento do ensino superior e jornalístico. Além das trajetórias históricas próprias, existem variações no enquadramento legislativo e acadêmico, que influenciam a configuração curricular dos cursos. Portugal está alinhado ao Acordo de Bolonha, com uma estrutura de ensino em ciclos, sendo o primeiro ciclo – onde se concentram a maioria dos cursos que formam jornalistas – mais breve, com duração de apenas três anos. As instituições portuguesas também desfrutam de maior autonomia na elaboração de seus projetos curriculares.

No Brasil, o ensino superior é regido por Diretrizes Curriculares Nacionais (), que determinam conteúdos, habilidades e competências obrigatórias a cada curso. Assim, mesmo havendo certa flexibilidade na interpretação das diretrizes, há maior regulamentação e controle sobre as instituições de ensino. Em Portugal, predominam escolas que oferecem uma formação mais abrangente em Comunicação Social, possibilitando diversas saídas profissionais (incluindo o jornalismo), enquanto, no Brasil, tal formato não é mais permitido. Contudo, a análise curricular evidencia que os cursos de jornalismo continuam, em muitos casos, a compartilhar disciplinas com outros campos da Comunicação Social.

Apesar das distinções já mencionadas, há semelhanças nos desafios enfrentados na implementação dos cursos e na própria cultura profissional jornalística, fruto dos intercâmbios acadêmicos, econômicos e profissionais entre Brasil e Portugal, países ligados por raízes históricas profundas. Essa proximidade permitiu propor uma leitura interpretativa entre contextos e arcabouços distintos. O uso da análise de conteúdo possibilitou descrever e explorar tanto as aproximações quanto os distanciamentos, revelando laços e conexões entre os dois países.

Observamos que, em ambos os contextos, a relação entre áreas do conhecimento se mantém relativamente semelhante. Ou seja, existe uma fundamentação teórica robusta, ancorada em áreas das humanidades, sociologia, linguagens, economia e antropologia. A organização disciplinar extrai o conteúdo teórico de disciplinas consagradas academicamente, essenciais para compreender contextos sociopolíticos, econômicos e culturais. Essa base teórica é complementada por dimensões consideradas específicas,

geralmente voltadas à análise crítica dos objetos sociais midiáticos e seus impactos, evidenciando uma orientação alinhada às correntes acadêmicas das teorias do currículo.

Ainda nesse campo, vale destacar que, em Portugal, a dimensão teórica específica se concentra na área da comunicação, seja sob designação “teórica” – como teorias da comunicação –, seja no âmbito legislativo e ético. No Brasil, embora essa denominação também exista, há um esforço para delimitar um espaço teórico próprio do jornalismo, com a disciplina de “Teorias do Jornalismo”. Curiosamente, em estudo anterior (Carvalho, 2021), identificou-se forte influência de autores portugueses na bibliografia desta disciplina.

Entretanto, a corrente teórica predominante nos currículos – em ambos os países – ainda é o taylorismo. Ela se reflete na adaptação às mudanças mercadológicas, como a inclusão de disciplinas digitais e a conseqüente redução do espaço dedicado ao impresso, além das escolhas disciplinares e da estruturação dos percursos de formação, muitas vezes compartilhados com outros cursos da Comunicação. No Brasil, essa característica se evidencia ainda mais na tentativa de fomentar o empreendedorismo e na construção da trajetória profissional. Disciplinas como “Vida e Carreira”, “Mentoria Profissional”, “Gerenciamento de Produtos Jornalísticos e Empreendedorismo” e “Negócios da Comunicação” demonstram a preocupação em preparar para um mercado em constante transformação e com crescentes desafios de empregabilidade formal.

No âmbito prático, os currículos brasileiros apresentam maior especialização do “fazer jornalístico”, com disciplinas como Fotojornalismo, Telejornalismo, entre outras. Já em Portugal, mesmo nos cursos exclusivos de jornalismo, mais de 45% da carga horária é dedicada a conteúdos práticos, mas com nomenclaturas mais genéricas, como “Jornalismo Audiovisual” ou “Laboratório de Jornalismo I”. Essa diferença se deve à maior carga horária no Brasil, mas também ao tempo e amplitude do campo da comunicação, que, desde os anos 1940, desenvolveu ramos específicos de pesquisa e investigação.

No Brasil, destaca-se ainda a centralidade da prática da “Reportagem”, quase ausente em Portugal. Esse termo é fundamental para a identidade profissional nos currículos brasileiros, pois abriga a técnica jornalística, muitas vezes independente da tecnologia ou do meio. Observa-se uma dualidade entre tecnologia e gesto intelectual na formação brasileira. Já em Portugal, possivelmente pelo caráter mais teórico ou de licenciatura dos

cursos, essas especificidades se diluem na nomenclatura das disciplinas. Outro indicativo desse viés mais teórico, mesmo com proporções similares de carga horária nos eixos de formação, é a frequente ausência de estágio e trabalho de conclusão de curso.

Importa ressaltar, contudo, que essas diferenças não estabelecem superioridade de um modelo curricular sobre o outro, mas refletem processos culturais, históricos, políticos e econômicos singulares de cada país. O estudo, por sua metodologia e recorte empírico – limitado à análise dos nomes das disciplinas, sem examinar ementas ou aplicação prática –, tem suas limitações, mas permite evidenciar distinções sobre o ensino e o exercício do jornalismo. Há indícios de caminhos formativos e teóricos possíveis para a construção de um jornalismo plural, em vez de singular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boneville, J., & Charron, J. (2016). *Natureza e transformação do jornalismo*. Florianópolis: Insular.
- Brasil. (1938). 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. (1943). 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. (1962a). Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução Nº sem.
- Brasil. (1962b). Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 323.
- Brasil. (1965). Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 984.
- Brasil. (1966). Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução s/nº.
- Brasil. (1969a). Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução nº 11.
- Brasil. (1969b). Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 631.
- Brasil. (1969c). Decreto-Lei nº 972, de 17 de outubro de 1969. Dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0972.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.
- Brasil. (1977). Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 1.203.
- Brasil. (1978a). Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução nº 9.
- Brasil. (1978b). Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 002.
- Brasil. (1983). Ministério da Educação. Parecer do Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Parecer nº 480.
- Brasil. (1984). Ministério da Educação. Currículo Mínimo para o curso de Jornalismo. Resolução nº 2.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2019.
- Brasil. (1996). 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. Acesso em: 15 mar. 2019.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo. Parecer CNE/CES nº 492/2001.

- Brasil. (2002). 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. (2009). 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. Acesso em: 20 dez. 2018.
- Brasil. (2013a). 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. (2013b). Ministério da Educação. Parecer nº 39/2013. Aprovado em 20 de fevereiro de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo. 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. Acesso em: 20 dez. 2018.
- Carvalho, J. L. de P. (2021). *Vocação ou técnica? A formação jornalística em documentos acadêmicos-institucionais* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Christofoletti, R. (2023). *Ética no jornalismo*. São Paulo: contexto.
- Jácome, P. P. (2017). *O jornalismo como singular coletivo: reflexões sobre a historicidade de um fenômeno moderno* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais).
- Herscovitz, H.G. (2010) *Análise de Conteúdo em Jornalismo*. In: Lago C. & Benetti, M. (org). *Metodologia de pesquisa em jornalismo*. 3 ed Petrópolis, RJ:Vozes. P.123-142.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2013). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Melo, J. M. (2012). *História do jornalismo: itinerário crítico, mosaico contextual*. São Paulo: Paulus.
- Rizzini, C. (1953). *O ensino do jornalismo*. Departamento de Imprensa Nacional.
- Teixeira, P. O. (2010). *O ensino do jornalismo em Portugal: Uma história e análise dos planos curriculares* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
- Traquina, N. (2005). *Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são* (Vol. 1, 2. ed.). Florianópolis: Insular.
- Weber, P. (2020). *Pesquisa sobre jornalismo na graduação: Inventariação temática, categorização metodológica, dificuldades dos pesquisadores nos trabalhos de conclusão e busca de soluções para Portugal e Brasil (RS)* [Tese de doutorado, Universidade Fernando Pessoa].

PRODUÇÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA

Atividades

As atividades do pós-doutoramento tiveram início em outubro, logo após a efetivação da matrícula. Dentre as primeiras ações, destaca-se a participação como convidado em uma aula de comunicação para o curso de Relações Internacionais. Em seguida, houve a contribuição em uma aula do curso de Comunicação Social, com uma apresentação sobre a história do jornalismo brasileiro.

No campo científico, ressalta-se a apresentação “Jornalismo e GPT: novo paradigma na formação jornalística?” durante o seminário “El Hackathon em Comunicação Chat & BOT: Falando do Impacto da IA na Comunicação”, realizado na Universidade Fernando Pessoa. Outro evento acadêmico de relevância foi a conferência “Governança de Inteligência Artificial no Brasil e em Portugal: Cruzamentos e Tendências”, que contou com exposições dos professores Dr. André Lemos, Dr. Frederico Oliveira e Dr. Renato Essenfelder.

A participação em tais eventos resultou na produção de um artigo em coautoria com o Dr. Renato Essenfelder para o livro “Bots, Trols y PSM”, da Universidade de Salamanca, intitulado “Credibilidad y autenticidad en el periodismo contemporáneo: desafíos frente a la Inteligencia Artificial”. No texto, descreve-se a percepção de uma mudança nos parâmetros de credibilidade das notícias contemporâneas, que passam das instituições e métodos para os indivíduos e seus modos de ser. Por fim, houve a participação na oitava edição do Dia do Jornalismo e Estudos Mediáticos da Universidade Fernando Pessoa, ocasião em que foram apresentados os primeiros dados desta pesquisa. Paralelamente, avançaram-se as etapas essenciais da investigação. Inicialmente, realizou-se a leitura da fundamentação teórica, utilizando, entre outros, os trabalhos de Lopes e Macedo (2011), que traçam as diferentes perspectivas sobre o design curricular a partir de suas inserções nos contextos sociais e nas humanidades. No estudo sobre a história das

escolas de jornalismo em Portugal, destacam-se as obras de Patrícia Teixeira (2010) e Patrícia Weber (2020); já na análise do ensino em jornalismo, a pesquisa baseou-se em trabalhos anteriores (Carvalho, 2021), bem como em referências como Marques de Melo (2012), Rizzini (1953) e Boneville e Charron (2016). Do ponto de vista das teorias jornalísticas, foram revisitados autores como Traquina (2005) e Dines (2009).

Metodologicamente, utilizou-se a análise de conteúdo auxiliada por softwares de Inteligência Artificial. Para fundamentar a aplicação, seguiu-se Herscovitz (2010), que reflete sobre processos de codificação. Ainda, realizou-se o curso de Ferramentas para Análise de Dados Qualitativos, com carga de 50 horas, oferecido pela Universidade Fernando Pessoa. Para a definição dos parâmetros de codificação, foi fundamental levantar as diretrizes curriculares dos cursos brasileiros de jornalismo (Brasil, 2013), as quais forneceram subsídios para a análise das grades.

No levantamento das grades curriculares, partiu-se, primeiramente, da lista de escolas de Comunicação Social habilitadas para a formação em jornalismo (Teixeira, 2011; Weber, 2020), seguida de consulta ao site da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) para verificação do status dos cursos em 2025. Posteriormente, acessou-se o site de cada instituição para catalogar suas grades curriculares. Complementarmente, foram utilizados dados do Censo Escolar do ensino superior do Ministério da Educação brasileiro e do relatório do Enade (2022) sobre os cursos de jornalismo, documentos que oferecem um panorama detalhado da distribuição das escolas no Brasil.