

Pedagogias, metodologias e tecnologias na formação ético-profissional dos cursos de Jornalismo no Brasil¹

Rogério Christofolletti²

RESUMO

O ensino de jornalismo é ainda insuficientemente discutido no Brasil. A dimensão que se ocupa da formação ético-profissional atrai menos atenção ainda. Neste artigo, analisamos as matrizes curriculares dos cem cursos de Jornalismo mais tradicionais do país, verificando como esses conteúdos são oferecidos, que eixos orientam tais disciplinas, em que momento da formação são disponibilizados aos estudantes e com que duração. Na sequência, os professores das disciplinas de ética jornalística fornecem dados sobre como se ensina deontologia nesses cursos. O estudo se apoia nas respostas a um questionário respondido por docentes que salientam como sustentam suas práticas pedagógicas, que metodologias e tecnologias utilizam. Os resultados da pesquisa apontam para um panorama de fragilidade do ensino de ética profissional, dada a pouca presença na formação global, e as condições que ajudam a descaracterizar essas

¹ Este artigo reflete a pesquisa “Ensino de Deontologia nos cursos superiores de Jornalismo no Brasil: pedagogias, metodologias e tecnologias”, financiada com recursos do Edital Universal do CNPq. Parte dos resultados já foi apresentada na forma de comunicações científicas no 12º e no 13º encontros nacionais de professores de jornalismo, promovidos pelo FNPJ em Belo Horizonte (MG), em 2009, e em Recife (PE), em 2010, bem como no 11º Intercom Sul, de Novo Hamburgo (RS), em 2010. Também versões foram publicadas nas revistas *Líbero*, *Chasqui*, *Comunicação e Educação* e *Educação e Tecnologia*. Para fins de sistematização, este artigo reúne os aspectos dispersos até então.

² Jornalista, doutor em Ciências da Comunicação. Professor do Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade do CNPq. Um dos líderes do Observatório da Ética Jornalística (objETHOS). E-mail: rogerio.christofolletti@uol.com.br

disciplinas. Percebe-se ainda que, embora onipresente, o ensino de ética jornalística ainda carece consolidar seus conteúdos e abordagens, apesar dos esforços dos docentes para dinamizar suas aulas.

Palavras-Chave: Ensino de Jornalismo; Ética Jornalística; Pedagogia da Comunicação; Metodologia de Ensino; Currículos

Historicamente, a universidade aponta para uma formação emancipatória e fomentadora da emergência de cidadãos, de modo a contribuir para uma evolução das sociedades e dos indivíduos. Apesar dessa sinalização, o ensino superior no Brasil tem um acento preponderante na profissionalização, e seus cursos quase sempre enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam a demandas do mercado de trabalho e a expectativas da sociedade.

Essa tensão entre expectativas complexifica a tarefa da formação, mas o cenário não se resume a essa condição. Devem ser ainda acrescentadas as implicações das novas tecnologias de informação e comunicação que têm provocado transformações muito sensíveis na educação e na produção do conhecimento. Em alguns casos, as mudanças alcançam dimensões bastante renovadoras das carreiras pretendidas. É o caso, por exemplo, dos cursos de Comunicação Social, que assistem ao surgimento de novas plataformas de publicação de conteúdo, mas também mudanças de rotinas

produtivas e o próprio redimensionamento dos contornos das profissões vinculadas.

Não se pode esquecer também que os impactos recentes têm mudado o papel do professor, a natureza do conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem. Para María Jesús Casals Carro (2006, p.70), as tecnologias de informação e comunicação têm impactado tanto o ensino de jornalismo que obriga a delimitações sobre a natureza da profissão e o caráter indispensável de sua ética. Essa situação “deve estimular com urgência e intensidade a atenção para a concepção pedagógica e comunicativa do professor” de forma a que os alunos sejam sujeitos ativos no processo. Com isso, essas tecnologias podem ajudar a “restaurar um modelo educativo dialógico que recupere o sentido original do termo Comunicação como participação”.

Para completar o cenário de complexidades, existe a carência de trabalhos acadêmicos que se concentrem sobre o ensino de comunicação no Brasil. Embora haja esforços para datar historicamente as ações no campo, são raras ainda as obras que abordam as especificidades do ensino de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Cinema e Jornalismo. Isso se deve a uma série de fatores, que vão do pouco interesse à incapacidade de confrontar conceitos e preocupações da Educação e da Comunicação.

Com o objetivo de oferecer algumas contribuições para a reflexão sobre o ensino de Jornalismo praticado no

Brasil, a seguir concentro o olhar sobre uma dimensão formativa estratégica na profissão: a deontológica.

1. A problemática de uma disciplina

Quando mercado e academia discutem a formação de jornalistas, uma ressalva se repete: não basta oferecer disciplinas que treinem os estudantes, desenvolvendo neles competências técnicas. É necessário ainda que a preocupação com a ética profissional seja reforçada nos futuros jornalistas. No caso específico dos cursos de Jornalismo, tópicos dessa natureza são abordados, mas vigora nas disciplinas uma diversidade que mais se parece com confusão.

Gentili (2001) recorda que, nos idos de 1970 e parte dos 1980, na vigência de um currículo mínimo para os cursos de Comunicação, era obrigatória a disciplina de “Deontologia da Comunicação Jornalística”, cuja ementa era: “Análise do comportamento social do jornalista e suas responsabilidades nas manipulações dos fatos noticiáveis. Estudo dos códigos de ética jornalística”. À época, existia ainda a disciplina de “Legislação da Comunicação Jornalística”, dando conta dos aspectos jurídicos.

Com a reforma curricular de 1984, que morreu com a promulgação na nova LDB, mas que ainda vigora em boa parte dos cursos, as duas disciplinas fundiram-se e o termo deontologia sumiu do vocabulário corrente nas faculdades e universidades. A resolução 02/84 tornava obrigatória uma disciplina

de Legislação e ética em Jornalismo. Desconheço os motivos que levaram à fusão entre essas duas áreas de conhecimento tão distintas. Igualmente desconheço os motivos pelos quais a deontologia foi “trocada” pela ética. (GENTILLI, 2001)

O autor aprofunda a crítica à reforma que priorizou ementas generalizantes da Comunicação em detrimento de conteúdos específicos de deontologia para o jornalismo. Mesmo com o crescente interesse em ética jornalística após a redemocratização do país e com o descarte do currículo mínimo, Gentilli se queixava da manutenção da generalidade nas grades dos cursos, “sob o suposto manto do combate ao tecnicismo”.

A impressão de confusão é reforçada por Cheida (2007). Com o propósito de analisar a evolução da disciplina de “Ética e Legislação” no curso de Jornalismo da PUC de Campinas, Cheida percorre a trajetória da ementa, demonstrando a constante tensão entre os eixos da legislação e da ética, e outros aspectos, como a localização da disciplina na grade curricular, a carga horária e a receptividade dos alunos a ela. Em trinta anos, conteúdos distintos foram oferecidos em disciplinas de 30 e 60 horas/aula, bem como seus títulos variaram de “Ética e Legislação dos Meios de Comunicação” a “Ética Profissional”, de “Ética e Legislação em Jornalismo” a “Ética e Legislação do Jornalismo” (p. 162).

Essas diferenças não são apenas terminológicas. A discussão sobre o escopo e a natureza da ética no exercício do jornalismo é relevante e repercute. Cláudio Abramo, um dos jornalistas brasileiros mais respeitados do século passado, vaticinou que só há uma ética, a do cidadão. Marceneiros e jornalistas teriam os mesmos compromissos, os mesmos valores incidentes em suas escolhas e condutas (ABRAMO, 1988, p. 109). O autor desmobiliza qualquer tentativa que classifique o jornalista como um profissional destacado entre os demais, colando sua possibilidade de atuação profissional ao seu raio de ação privado. Assim, o jornalista não é mais que uma continuação do cidadão comum, sua extensão.

Karam (1997) contraria o que pensa Abramo. Segundo Karam, a afirmação de que há apenas uma ética é insuficiente, pois se sustenta em uma generalidade moral que ignora as particularidades de cada profissão, de cada campo de trabalho. Assim, valer-se da generalidade moral de Abramo traz consequências negativas para a consolidação da categoria jornalística. A primeira delas seria a divisão do corpo de profissionais, na medida em que instaura dúvidas sobre a necessidade de formação específica daqueles que querem exercer o ofício.

Não existe, portanto, consenso sobre o caráter fundamental da formação superior para os futuros jornalistas no que tange o aspecto ético. O debate sobre a existência ou

não de uma ética específica para os jornalistas e a confusão sobre a disciplina de assento deontológico que deve ser oferecida nos cursos são dois graves problemas que desestabilizam e fragilizam o ensino superior no Jornalismo.

Em março e abril de 2006, no 1º Seminário Nacional sobre Ética no Jornalismo, em Londrina (PR), defendi o que chamei de dez propostas para o ensino de ética jornalística no país. Entre os aspectos que salientava, estavam preocupações sobre o perfil e a capacitação dos docentes responsáveis pela disciplina; a adoção da deontologia como eixo dos cursos de Jornalismo, e a ampliação da carga horária de conteúdos de ética profissional, legislação e temas do mercado de trabalho.

A discussão de Londrina foi retomada no mesmo ano pelo Fórum Nacional de Professores de Jornalismo no seu encontro em Campos dos Goitacazes (RJ), quando foi criado um ambiente que pode motivar novas discussões nessa direção: o grupo de trabalho Ensino de Ética e Teorias do Jornalismo. Apesar desse esforço, em comparação com outros grupos, ainda se nota a pouca incidência de trabalhos sobre o tema.

2. Conteúdos indispensáveis, incipiência na reflexão

Mas não é apenas o estudo do ensino de ética que é raro e ainda restrito. As pesquisas e as reflexões sobre a ins-

trução formal em jornalismo também são iniciais. O que se percebe, de imediato, também é que o aprofundamento nos estudos e o reconhecimento dos cursos para formação dos jornalistas diferem geograficamente.

Em Portugal, por exemplo, o ensino de Jornalismo carece de interfaces maiores com a profissão, sendo ainda muito restrito ao raio de interesses acadêmicos, argumenta Sousa (2004). O autor enumera os desafios para a formação dos jornalistas no século XXI naquele país. Segundo aponta, condições históricas contribuíram para a diluição acadêmica do Jornalismo dentro do campo da Comunicação, o que provocou esvaziamento, enfraquecimento e afastamento do ensino oferecido em relação às reais condições das redações jornalísticas.

Por essa razão, Pinto e Sousa (2003) afirmam que o ensino de Jornalismo em Portugal é “recente e incipiente”. Os autores argumentam que razões históricas e políticas impediram uma tradição de estudos na área, já que o regime ditatorial de Salazar (1926-1974) não nutriu qualquer interesse no desenvolvimento do ensino e da pesquisa em Jornalismo. Isso fez com que até meados da década de 1980 não houvesse naquele país jornalistas com formação profissional específica na área. Conforme ainda contam, permanece um sentimento na categoria que resiste a isso, de modo a alimentar crenças de que para ser jornalista basta aprender na prática.

No Brasil, isso se repete em menor escala devido a mais de sessenta anos de cursos na área e a natural substituição no mercado de trabalho de profissionais forjados na redação por formados nas universidades.

Na Espanha, conforme conta Murciano (2005), o país tem uma tradição efetiva de ensino de Jornalismo. Os primeiros registros de um curso na área datam de 1887 em Salamanca³, mas escolas profissionais – a exemplo da experiência de Joseph Pulitzer na Columbia University em 1903 nos Estados Unidos – só surgiram em 1926 entre os espanhóis. Murciano lembra que a Guerra Civil de 1936-1939 “truncou o desenvolvimento natural” daquela experiência, e só a partir de 1970 os estudos em Jornalismo passaram a integrar definitivamente o sistema universitário espanhol, enfrentando resistências acadêmicas e profissionais. Na década de 1990, cursos de mestrado propiciaram um clima de maior cooperação entre essas esferas, aponta.

No Brasil, os primeiros movimentos para um ensino de Jornalismo são da década de 1930, mas só em 1948 é que surge a experiência seminal da Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo. Desde então, a trajetória de formação profissional foi claudicante, o que permite dizer que haja um acumulado histórico relevante, mas ainda imaturo e bastante disperso. A grande quantidade de cursos espalhados por todas as unidades da federação e uma jovem tradição

³ Na França, o ensino de Jornalismo surgiu em 1899 (cf. MELO, 2006); na Alemanha, antes ainda, no século XVIII (cf. MURCIANO, 2005).

em cursos de pós-graduação confere ao Brasil um lugar de destaque na América do Sul, mas ainda distancia o país de uma posição de maior influência mundial. A perenidade na formação de pesquisadores, o surgimento de entidades acadêmicas que buscam mais interlocução e o desenvolvimento de sistemas institucionais de avaliação dos cursos são fatores que permitem uma evolução sensível e rápida dos estudos em Jornalismo no Brasil, podendo alcançar uma visibilidade internacional maior nos próximos anos.

No que tange a dimensão deontológica da formação, é interessante notar que as disciplinas com conteúdos ético-profissionais sempre estiveram presentes nas propostas curriculares dos cursos superiores no Brasil. Melo (1985; 1991; 2006), Moura (2002; 2007) e Meditsch (2007) assinalam essa presença, embora se perceba com clareza que houve modificações sensíveis no viés dessa formação nas seis décadas de ensino na área. Os conteúdos das disciplinas oscilaram entre o prescritivismo legalista e noções mais filosóficas da ética, e em anos mais recentes, se percebem tendências na direção de uma deontologia específica e de interfaces que se preocupam com a cidadania e com uma ética mais planetária (CHRISTOFOLETTI, 2009).

Mesmo assim, é importante registrar que ética sempre foi matéria em curso de Jornalismo no Brasil. É oportuno também ver como tais conteúdos são hoje oferecidos.

Se a ética profissional sempre esteve em pauta nos bancos escolares dos futuros jornalistas, pouco se investiu em termos de reflexão sobre o ensino de deontologia na área. Uma simples pesquisa em bases de dados científicas nacionais torna mais aguda a carência de trabalhos com esse escopo. Fora do país permanece a raridade de obras nessa direção, mas alguns periódicos especializados ajudam a oxigenar as reflexões do campo, a exemplo do *Journal of Mass Media Ethics* e da *Media Ethics Magazine*. Outras áreas do conhecimento também sofrem da mesma escassez, sendo as carreiras da saúde as que mais contribuem – notadamente a Enfermagem⁴ e a Medicina. Entretanto, causa surpresa perceber que ética jornalística é assunto praticamente obrigatório nos cursos, mas seu ensino seja pouco estudado na academia⁵.

No campo da Comunicação e no Jornalismo, as disciplinas de ética profissional encontram não só pouquíssimas referências sobre o seu ensino, como também impasses para suas operacionalizações. Apesar do crescimento de títulos sobre o assunto, há poucos fóruns específicos de discussão e quase nenhum periódico voltado exclusivamente sobre o tema.

⁴ Exemplo está em Germano (1993), clássico da área e dos poucos títulos nacionais com esse escopo.

⁵ Parece situação endêmica. Em 1997, o *Journal of Mass Media Ethics* dedicou número específico para o ensino de ética: o número 4 do volume 12. Nas palavras iniciais, os editores reconhecem que, embora haja bibliografia longa e aprofundada sobre princípios éticos e estudos de caso, poucas são as páginas que se preocupam com uma pedagogia ou metodologia de ensino da disciplina.

A matéria é complexa, mas não se restringe ao campo do jornalismo. Sebenello (2001) conta que, nas engenharias, também a disciplina é “relativamente nova no Brasil” e não tem tradição ou conteúdos uniformes e consagrados. Sá (2007), que se dedica à deontologia na profissão contábil, também se queixa da “escassa literatura” sobre ética profissional, apesar de ser um tema muito abrangente e que toque a maioria das atividades. Santoro (2006) afirma que “pouquíssimos” operadores do Direito se interessam pela matéria e isso se dá, na maioria das vezes, em função de que esses profissionais têm de enfrentar uma questão ética. Tanto no caso de Sá, quanto no Santoro, suas obras se colocam como esforços para dirimir dúvidas na área ou para motivar o interesse dos profissionais em aspectos práticos de suas respectivas éticas classistas.

Na área da Enfermagem, Germano (1993) realizou ampla pesquisa para concluir que lá o ensino contribui para a disseminação de uma “ética alienada”, ancorada muito mais na coerção externa e na obediência a uma autoridade do que na reflexão autônoma dos profissionais a partir de valores e princípios. Ainda nas ciências da saúde, d’Ávila (2002) defende que o ensino de ética médica reformule-se com base em conceitos de Filosofia, Sociologia e Antropo-

logia, aproveitando-se também experiências clínicas para fomentar debates em torno de situações cotidianas. Seu objetivo é buscar o espelhamento de condutas irrepreensíveis dos profissionais mais velhos.⁶

Neste sentido, interessa conhecer melhor a oferta dos conteúdos deontológicos dos cursos de Jornalismo no Brasil, e entrever com os professores dessas disciplinas como se caracteriza o ensino dessa dimensão formativa. Perguntas que orientam esta pesquisa: Que disciplinas dão conta do ensino de ética profissional? Em que momento essas disciplinas figuram nos currículos? Em que base teórico-conceituais estão assentadas? Como sua posição nas matrizes curriculares podem contribuir para uma formação ético-profissional melhor dos futuros jornalistas? Como se ensinam esses conteúdos nos cursos e que recursos pedagógicos são usados pelos professores da área?

Nas próximas seções, objetivo trazer respostas a esses questionamentos.

3. Ensino de ética profissional: cursos, currículos e disciplinas

Para responder parte dessas indagações, é necessária

⁶ Buitrago (2008) defende a mesma perspectiva de ensino. O autor percorre a história da filosofia e sublinha alguns pensadores na condição de “mestres”, cujos exemplos, atitudes e ideias podem vir a nos orientar em nossa formação. O tom do autor é moralista e com evidente filiação religiosa, mas interessa aqui salientarmos sua tese de que o professor atua como formador moral no sentido de que inspira, que dá exemplo, que fornece modelo de atuação.

uma maior aproximação dos cursos da área. Mesmo tendo em vista que matrizes curriculares e planos de ensino são instrumentos de planejamento que muitas vezes se descolam das realidades em sala de aula, entendo que currículos e planos são sinalizadores de estratégias de ensino, de práticas educacionais e de políticas formativas. Por isso, mesmo que haja distância entre o que está previsto nesses documentos e o que acontece na rotina escolar, tomarei as matrizes curriculares dos cursos, os ementários e os planos de ensino das disciplinas como fontes dos dados que permitirão uma compreensão melhor do tema.

Numa observação inicial, percebeu-se certa variedade de títulos e de ementas que as disciplinas relativas à ética jornalística assumem dentro dos cursos no Brasil. Neste sentido, assumi uma terminologia comum, nominando sob um mesmo rótulo – Deontologia Jornalística – as diversas disciplinas que tratam de aspectos da ética profissional, dos deveres e valores morais da atividade jornalística, da conduta desses profissionais em seus cotidianos de trabalho.

Para ter uma dimensão nacional do ensino da área, optei por uma amostra, identificando no Sistema Integrado de Informações do Ensino Superior (SiedSup) do Ministério da Educação entre os mais de 300 oferecidos, os 100 cursos mais antigos de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo ou cursos de Jornalismo. Restringi a análise aos cursos ali mencionados, e eventuais omissões devem

ser atribuídas ao sistema do ministério.

O critério da antiguidade se justifica pelo fato de que esses cursos acumulam mais experiências em suas trajetórias pedagógicas, e podem contribuir com mais elementos para a discussão do ensino da deontologia jornalística no país. O critério da antiguidade se conjuga ao de representatividade geográfica, fazendo com que a amostra tenha abrangência nacional.

Definidos os 100 cursos mais antigos, foi feito levantamento de suas matrizes curriculares para obtermos um perfil mínimo do ponto de vista pedagógico, observando-se ementas, bibliografias, composição de semestres, entre outros detalhes. Na sequência, identifiquei as disciplinas oferecidas no campo da Deontologia Jornalística, classificando-as conforme seus títulos, carga horária, natureza e posição na grade curricular. O detalhamento desses dados permite uma visão panorâmica da formação deontológica nos cursos.

3.1 Caracterização da população da pesquisa

Para compor a amostra, foi usado o Sistema Integrado de Informações do Ensino Superior (SiedSup) do Ministério da Educação, identificando-se os 100 cursos mais antigos de Jornalismo do país.

Tabela 1 – 100 cursos de Jornalismo mais antigos do país

Início	Instituição	Local
1947	Faculdade Cásper Líbero - FCL	SAO PAULO-SP
1948	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RIO DE JANEIRO-RJ
1950	Universidade Federal da Bahia – UFBA	SALVADOR - BA
1951	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	RIO DE JANEIRO-RJ
1952	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS	PORTO ALEGRE-RS
1958	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	JUIZ DE FORA-MG
1961	Universidade de Uberaba - UNIUBE	UBERABA-MG
1961	Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP	RECIFE-PE
1962	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	BELO HORIZONTE-MG
1963	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	NATAL-RN
1966	Universidade Federal do Ceará - UFC	FORTALEZA-CE
1966	Universidade de São Paulo	SÃO PAULO - SP
1968	Universidade Federal Fluminense - UFF	NITEROI-RJ
1968	Universidade Federal de Goiás - UFG	GOIANIA-GO
1969	Universidade Federal do Paraná - UFPR	CURITIBA-PR
1970	Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas	CAMPINAS-SP
1971	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	RIO DE JANEIRO-RJ
1971	Universidade de Brasília - UnB	BRASILIA-DF
1971	Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	SANTOS-SP
1971	Centro Universitário Metodista - IPA	PORTO ALEGRE-RS
1972	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	RECIFE-PE
1972	Fiam-Faam - Centro Universitário - UniFIAM-FAAM	SAO PAULO-SP
1972	Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	SAO BERNARDO - SP
1972	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	SANTA MARIA-RS
1973	Universidade Braz Cubas - UBC	MOGI DAS CRUZES-SP
1973	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	SAO LEOPOLDO-RS
1973	Centro Universitário de Brasília - UniCEUB	BRASILIA-DF
1973	Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-BH	BELO HORIZONTE-MG
1974	Centro Universitário da Cidade - UniverCidade	RIO DE JANEIRO-RJ
1974	Universidade de Mogi das Cruzes - UMC	MOGI DAS CRUZES-SP
1974	Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM	RIO DE JANEIRO-RJ
1975	Centro Universitário de Barra Mansa - UBM	BARRA MANSA-RJ
1976	Universidade Federal do Maranhão	SÃO LUIZ - MA
1978	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	SAO PAULO-SP
1979	Universidade Federal de Santa Catarina	FLORIANÓPOLIS - SC
1979	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	MACEIO-AL
1979	Universidade de Taubaté - UNITAU	TAUBATE-SP
1980	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	PIRACICABA-SP
1981	Universidade Tiradentes - UNIT	ARACAJU-SE
1984	Universidade Federal do Piauí	TERESINA - PI
1984	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	BAURU-SP
1985	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	PONTA GROSSA-PR
1988	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	CURITIBA-PR
1988	Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS	POUSO ALEGRE-MG
1989	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	CAMPO GRANDE – MS
1989	Centro Universitário do Triângulo - UNITRI	UBERLANDIA-MG
1990	Universidade Federal do Mato Grosso	CUIABÁ – MT
1990	Universidade São Judas Tadeu - USJT	SAO PAULO-SP
1991	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	ITAJAÍ - SC
1992	Universidade de Caxias do Sul - UCS	CAXIAS DO SUL-RS
1992	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	CANOAS-RS
1992	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	TUBARAO-SC
1993	Universidade Santa Cecília - UNISANTA	SANTOS-SP
1993	Universidade Federal de Sergipe - UFS	SÃO CRISTÓVÃO - SE
1994	Universidade Tuiuti do Paraná - UTP	CURITIBA-PR

1994	Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	SANTA CRUZ DO SUL-RS
1994	Universidade Veiga de Almeida - UVA	RIO DE JANEIRO-RJ
1995	Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE	PRES. PRUDENTE-SP
1995	Universidade Castelo Branco - UCB	RIO DE JANEIRO-RJ
1995	Universidade de Sorocaba - UNISO	SOROCABA-SP
1995	Universidade Estácio de Sá - UNESA	RIO DE JANEIRO-RJ
1996	Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ	CRUZ ALTA-RS
1996	Universidade São Marcos - USM	SAO PAULO-SP
1996	Centro Universitário Nilton Lins - UNINILTONLINS	MANAUS-AM
1996	Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE	SANTOS-SP
1996	Universidade de Franca - UNIFRAN	FRANCA-SP
1996	Universidade de Passo Fundo - UPF	PASSO FUNDO-RS
1996	Centro Universitário do Norte Paulista - UNORP	SAO JOSE DO R. PRETO-SP
1997	Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP	SAO J. DOS CAMPOS-SP
1997	Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL	SAO PAULO-SP
1997	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	PALHOCA-SC
1997	Universidade Potiguar - UnP	NATAL-RN
1997	Universidade do Sagrado Coração - USC	BAURU-SP
1998	Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva - FAFICA	CATANDUVA-SP
1998	Universidade Fumec - FUMEC	BELO HORIZONTE-MG
1998	Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos - MSB	RIO DE JANEIRO-RJ
1998	Instituto Sup. e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus - Ielusc	JOINVILLE-SC
1998	Faculdade Maringá - CESPAPAR	MARINGA-PR
1998	Faculdade Prudente de Moraes - FPM	ITU-SP
1998	Centro Regional de Estudos em Ciências Humanas - CRECIH	MONTES CLAROS-MG
1998	Faculdades Integradas de Caratinga - FIC	CARATINGA-MG
1998	Centro Universitário Barão de Mauá - CBM	RIBEIRAO PRETO-SP
1998	Centro Universitário de Maringá - Ceumar - CESUMAR	MARINGA-PR
1998	Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE	GOV. VALADARES-MG
1998	Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ	CHAPECO-SC
1998	Instituto de Educação Superior de Brasília - Iesb - IESB	BRASILIA-DF
1998	Universidade de Santo Amaro - UNISA	SAO PAULO-SP
1998	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
1999	Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade	CURITIBA-PR
1999	Centro Universitário Feevale - Feevale	NOVO HAMBURGO-RS
1999	Centro Universitário de Araraquara - UNIARA	ARARAQUARA-SP
1999	Universidade Positivo - UP	CURITIBA-PR
1999	Centro Universitário Fieo - UNIFIEO	OSASCO-SP
1999	Centro Univ. Faculdades Associadas de Ensino - Fae - UNIFAE	SAO JOAO DA B. VISTA-SP
1999	Centro Universitário Plínio Leite - UNIPLI	NITEROI-RJ
1999	Universidade Católica Dom Bosco - UCDB	CAMPO GRANDE-MS
1999	Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG	VARGINHA-MG
1999	Inst. Mun. Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi - IMESB	BEBEDOURO-SP
1999	Faculdade de Comunicação Social de Hortolândia - FCSH	HORTOLANDIA-SP
1999	Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis - IMESA	ASSIS-SP

Fonte: SiedSup/MEC

A amostra é composta por cursos em 19 estados, de todas as regiões, conforme a seguinte proporção: 56% do sudeste, 24% do sul, 12% do nordeste, 7% do centro-oeste e 1% do norte. Trata-se de cursos instalados em faculdades,

universidades e centros universitários municipais, estaduais e federais, em instituições públicas e particulares.

Composta a população da pesquisa, foram obtidas matrizes curriculares dos cursos, ementários e planos de ensino das disciplinas ligadas à formação ético-profissional. A coleta dessas informações se deu junto às páginas eletrônicas dos cursos e, quando necessário, mediante contato com os coordenadores ou gestores. Compilados, os documentos foram lidos e deles extraídos dados que pudessem compor tabelas para melhor interpretação da presença, da natureza e do alcance das disciplinas em questão.

3.2 Como se caracterizam as disciplinas deontológicas

As informações extraídas dos documentos institucionais sinalizam alguns elementos que podem ajudar a compor um perfil de como os cursos de Jornalismo oferecem conteúdos e disciplinas que tratam de ética profissional e deontologia. Note-se que isso não é o mesmo que dizer que teremos adiante um perfil de como a ética jornalística é ensinada nos cursos, pois, para fazê-lo, seria ainda necessário adicionar informações de estratégias de ensino, metodologias, tecnologias e pedagogias adotadas.

No entanto, os resultados a seguir apontam como esses conteúdos são visíveis em matrizes curriculares, quando são ofertados e com que duração. Uma segunda ressalva

deve ser feita: dois acontecimentos recentes podem influenciar mudanças nos currículos e cursos de jornalismo nos próximos anos. Em 17 de junho de 2009, o Supremo Tribunal Federal decidiu pelo fim da obrigatoriedade de diploma para a obtenção de registro de jornalista profissional. Em outubro do mesmo ano, uma comissão de especialistas entregou ao Ministério da Educação um documento que deve reorientar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo, apontando bases e ênfases pedagógicas para as escolas.

3.2.1 Divergência de títulos e dispersão conceitual

A primeira dificuldade que se tem ao analisar as matrizes curriculares dos cursos de Jornalismo no Brasil é certa opacidade sobre os conteúdos oferecidos, principalmente quando se observa uma dimensão formativa que priorize a deontologia da carreira. Isto é, não só existem muitos títulos distintos tratando das mesmas unidades de ensino como também há disciplinas híbridas que abrangem as esferas da ética geral, da ética profissional e da legislação do setor de mídia e jornalismo. Para se ter uma ideia, em uma centena de matrizes curriculares, foram encontrados 58 títulos distintos para disciplinas que abordam essas esferas.

Tabela 2 – Disciplinas deontológicas presentes nos cursos

A comunicação e a cidadania
Campo Profissional da Comunicação
Cidadania e Legislação
Comunicação e Cidadania
Crítica de Mídia
Deontologia da Comunicação
Deontologia do Jornalismo
Deontologia Jornalística
Direito da Comunicação
Direito e Ética em Jornalismo
Ética
Ética Cristã
Ética da Comunicação
Ética do Jornalismo
Ética e Cidadania
Ética e Comunicação
Ética e Cultura Religiosa
Ética e Filosofia
Ética e Jornalismo
Ética e Legislação
Ética e Legislação do Jornalismo
Ética e Legislação em Comunicação
Ética e Legislação em Jornalismo
Ética e Legislação em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda
Ética e Legislação Jornalística
Ética e Legislação no Jornalismo
Ética e Leis da Prática Informacional
Ética em Jornalismo
Ética Jornalística
Ética na Comunicação
Ética na Comunicação e Direito à Informação
Ética profissional

Ética, Cidadania e Legislação do Jornalismo
Ética, Cidadania e Realidade Brasileira
Ética, Estética e Comunicação
Ética, Legislação e Crítica de Mídia
Éticas e Práticas Jornalísticas
Humanismo e Cidadania
Legislação Aplicada à Comunicação Social
Legislação da Comunicação
Legislação de Jornalismo
Legislação e deontologia do jornalismo
Legislação e Ética do Jornalismo
Legislação e Ética em Comunicação
Legislação e Ética em Jornalismo
Legislação e Ética em Jornalismo e RP
Legislação e Ética Jornalística
Legislação e Ética no Jornalismo
Legislação e Ética Profissionais
Legislação e Jornalismo
Legislação e Políticas de Comunicação
Legislação em Jornalismo
Legislação Jornalística;
Legislação Profissional
Noções de Direito
Profissões em Comunicação
Responsabilidade Social das Empresas
Responsabilidade Social em Comunicação

Fonte: Cursos de Comunicação e de Jornalismo.

Diante dessa divergência foi preciso, então, uma análise dos planos de ensino das disciplinas no sentido de identificar se tais matérias se encaixam no escopo deste estudo.

Feito isso, percebi que não há apenas diferença nos títulos das disciplinas deontológicas, como isso assinala confusão e dispersão conceitual sobre o que devem oferecer de conteúdos.

Os 58 tipos de títulos encontrados na pesquisa podem ser divididos em três categorias:

a) Disciplinas que apenas tratam de ética jornalística ou deontologia na área;

b) Disciplinas que abrangem ética, deontologia e legislação;

c) Disciplinas que apontam para entornos mais gerais, como cidadania, filosofia e responsabilidade social empresarial

A amostra revela que, em 57,5% dos casos, as disciplinas conjugam conteúdos de ética, deontologia e legislação do setor. Em quase 3/5 dos cursos, as unidades de ensino para uma formação ético-profissional estão ligadas de alguma maneira com dispositivos legais, marcos regulatórios e instrumentos jurídicos. Essa ligação se dá tanto pela acomodação de conteúdos considerados semelhantes ou contíguos, quanto pela assunção de um discurso legalista no que tange a deontologia. As ementas mostram que essas disciplinas, em particular, se estruturam em módulos, iniciando com os conteúdos de legislação e passando aos de deontologia, e vice-versa. As ementas permitem entrever

também a naturalização de um discurso muito mais normatizador e prescritivista para a ética do que um discurso que incentive a reflexão, a comparação de valores e princípios e o raciocínio ético.

Colocada desta forma, a ética jornalística posiciona-se mais como uma consequência de leis e dispositivos jurídicos e menos como uma dimensão essencial da constituição do sujeito-jornalista e um dos alicerces para a emergência do jornalismo como um campo que detém um *ethos* próprio. A ética profissional dos jornalistas reduz-se a substrato, a uma complementaridade acessória.

As 58 variantes de títulos das matérias deontológicas e a larga ocorrência de disciplinas híbridas não significam apenas a falta de consenso no ensino de jornalismo de como se deve oferecer a dimensão moral na formação profissional. Salientam dispersão e confusão conceitual, já que as disciplinas mesclam Direito e Comunicação, Jornalismo e Filosofia, Ética geral e Ética profissional, diluindo suas fronteiras e tomando-os, muitas vezes, sinônimos ou parentes muito próximos. Assim, ao invés de ensinar deontologia jornalística, os cursos muitas vezes despejam sobre os alunos conteúdos do Direito ou de Filosofia.

Não que tais saberes sejam desimportantes, pelo contrário. Uma formação ampla só beneficia os futuros jornalistas. Mas o que se teme aqui é que competências, habilidades e preocupações próprias do jornalismo sejam deixadas

em segundo plano em nome da erudição ou de conteúdos formativos mais atinentes a outras carreiras. Em algumas matrizes curriculares, por exemplo, viu-se a presença de conteúdos que dessem conta da história da ética desde os pré-socráticos, em contraposição com a total ausência de unidades de ensino que abordassem dilemas éticos cotidianos dos jornalistas. Em outros casos, observou-se um movimento que expandia as discussões da conduta profissional na sua relação com a cidadania, setores da sociedade e valores emergentes, como o da responsabilidade social empresarial.

É claro que não se espera um único modelo ou que a estrutura esteja totalmente congelada, mas o descarte de saberes essenciais à profissão para a adoção de conhecimentos outros contribui apenas para a fragilização da formação. Outro dado reforça esse panorama. Entre os elementos da amostra, menos de um terço conta com disciplinas específicas de deontologia, em que são abordados conteúdos restritos às preocupações ético-profissionais. Apenas 31,5% dos cursos apresentam essa realidade, e mais da metade oferecem essas disciplinas com 4 créditos diários de aula, o que significa dizer que 18% – menos de um quinto dos cursos – têm disciplinas próprias de deontologia jornalística com uma duração mais efetiva.

É importante repetir que não se objetiva a uniformidade no oferecimento desses conteúdos nos cursos, nem

uma padronização na sua formatação e presença nos currículos. Mas as condições evidenciadas nesta pesquisa apontam para um ensino de ética jornalística frágil, disperso, confuso conceitualmente.

3.2.2 Presença no currículo e duração das disciplinas

Na caracterização das matérias com conteúdos ético-profissionais, observamos ainda quando essas disciplinas aparecem nas matrizes curriculares e com que duração são oferecidas. Na análise, vê-se que gestores e professores têm optado por oferecer essas disciplinas no meio da formação dos novos profissionais. Em 63,7% dos casos, tais disciplinas estão localizadas no segundo ou terceiro ano do curso, entre o 3º e o 6º semestre. Quase um quarto dos cursos (23,2%) oferece tais conteúdos no último ano (7º ou 8º semestre), e poucas são as instituições que apostam na oferta no primeiro ano de formação (13,1%). Essa distribuição parece sinalizar o entendimento de que a discussão de dilemas éticos e de casos de infração ético-moral no jornalismo não devam ainda ser vivenciadas pelos estudantes iniciantes, e que seria necessário um processo de amadurecimento para o enfrentamento desta etapa formativa.

Para além da localização dessas disciplinas deontológicas na matriz curricular, chama a atenção o fato de que não é claro o esforço de que tais conteúdos possam per-

passar toda a formação dos futuros jornalistas. É possível que diferentes atividades ou iniciativas internas dos cursos promovam essa movimentação e integração, mas esta orientação não é evidente nos currículos analisados. Isto é, em nenhum dos cursos observados a ética profissional é o eixo norteador que atravessa e sustenta a formação.

Sobre a presença das disciplinas de cunho ético-profissional, os dados coletados mostram que a maioria dedica 4 créditos de aula diários (55,4%), mas um percentual nada desprezível (40%) é de disciplinas de 2 créditos. Apenas em 4,6% dos casos contam 3 créditos. Disciplinas de 4 créditos são aquelas que tomam o horário de aula por completo, sem compartilhamento do tempo. Por isso, nos casos em que as matérias deontológicas têm 2 créditos, depreende-se que – ao menos na lógica do currículo – sejam disciplinas não essenciais, mas acessórias, complementares. A grande quantidade de cursos que optam por oferecer “Deontologia do Jornalismo” ou “Ética Jornalística” em 2 créditos é outro fator que ajuda a fragilizar a formação ético-profissional.

Com menos tempo dedicado à matéria, deixando muitas vezes de priorizar os conteúdos que devem ser inerentes ao raciocínio ético no cotidiano jornalístico, e ainda tratando temáticas por um viés mais generalizante – o da Comunicação, em detrimento do Jornalismo –, a dimensão formativa que se ocupa da deontologia nos cursos avaliados sofre diversos revezes.

4. Como se ensina ética? Os professores respondem

Tendo em vista que planos de ensino, projetos pedagógicos e outros documentos institucionais dos cursos apenas sinalizam intenções, proposições e planejamentos e que são dinâmicos os processos de ensino de aprendizagem e o cotidiano de sala de aula, a pesquisa partiu para mais uma técnica: entrevistar os professores das disciplinas de forma a ter acesso a metodologias, pedagogias e tecnologias aplicadas ao ensino de ética jornalística. As coordenações dos cursos foram contatadas, solicitando-se nomes e emails dos professores responsáveis pelas disciplinas da área.

Uma primeira mensagem eletrônica foi encaminhada aos professores das disciplinas, explicando os objetivos da pesquisa e convidando a participarem dela. Na segunda mensagem, foi enviado aos professores um link com a direção de um questionário eletrônico, de fácil e rápido preenchimento, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações. O questionário foi elaborado e hospedado no GoogleDocs, continha 18 questões, sendo 15 de múltipla escolha e 3 discursivas (Apêndice 1). O questionário ficou disponível para preenchimento por quatro semanas, entre os meses de maio e junho de 2009, e 35 professores responderam.

O questionário eletrônico respondido mesclou questões discursivas e de múltipla escolha, que buscavam res-

postas que podem ser enquadradas em quatro aspectos: a) caracterização da disciplina e dos professores; b) a relação entre a disciplina específica e a formação geral dos jornalistas; c) aspectos pedagógicos; d) tecnologias aplicadas à disciplina pelos docentes.

4.1 As disciplinas e os professores

A primeira questão perguntava sobre o título da disciplina sobre ética lecionada. Mais da metade dos sujeitos da pesquisa (56%) assinalou as alternativas “Legislação e Ética em Jornalismo” ou sua variante “Ética e Legislação em Jornalismo”, 9% respondeu ser “Ética Jornalística”, 6%, “Ética e Cidadania” e 3%, “Ética”. Mais de um quarto dos respondentes (26%) marcou “Outra”. Duas observações iniciais: 1. na maioria dos casos, conteúdos de deontologia são oferecidos junto com os de legislação na área; 2. há grande diversidade na nomenclatura das disciplinas deste tipo, já que a forte presença da alternativa “Outra” sinaliza a pulverização de respostas possíveis.

Na primeira fase da pesquisa, observei nos currículos dos cursos a proximidade e, em alguns casos, a intercessão entre legislação e ética. Por isso, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa em que proporção deveriam ser oferecidos os conteúdos de uma área e outra (Questão 4). As respostas mostraram não haver uma preocupação com essa porosidade: 35% afirmaram “meio a meio e juntos”; 21%, “meio a

meio e separados”; 32% marcaram a alternativa “mais ética e deontologia”; 1%, “mais direito e legislação”, e 2% assinalaram “pouco importa a proporção, mais importante é que sejam oferecidos juntos”. Note-se que 62% dos docentes consideram que conteúdos de Ética e de Legislação devem ser ensinados juntos aos futuros jornalistas, e menos de um terço prefere que haja predomínio de conteúdos mais reflexivos e deontológicos. Essa posição contraria argumentos de especialistas da área, como Cheida (2007), Gentilli (2001), Christofolletti (2007; 2009) e Karam (1997), que advogam disciplinas mais específicas, já mencionados anteriormente.

A caracterização dos docentes que responderam à pesquisa auxilia a visualizar um perfil dos professores de ética jornalística no Brasil. Majoritariamente, têm formação na área Comunicação ou Jornalismo (66%) e são experientes, lecionando a disciplina há mais de cinco anos (51%). Já 14% dos docentes afirmaram ter graduações em Direito ou Filosofia, o que ajudaria a explicar porque, em alguns casos, as disciplinas se limitam a aspectos jurídicos ou à história das correntes filosóficas; 3% são formados em Teologia ou Letras; e 17% têm outras formações.

4.2 Disciplinas deontológicas e a formação dos jornalistas

Sete perguntas do questionário trataram da relação entre as disciplinas ético-profissionais e a formação geral de repórteres, redatores e editores. Sobre a importância da matéria, 70% dos sujeitos responderam ser “muito relevante”; 15% ser “a mais relevante do curso”, e outros 15% consideram-na “relevante”. As alternativas “pouco relevante” e “descartável” foram ignoradas e não tiveram nenhuma resposta.

Mercado e academia se conjugam e se chocam nas disciplinas deontológicas. Os resultados foram bem fracionados no que tange a relação dessas matérias com o mundo do trabalho. Para 42% dos consultados, a disciplina de ética, sua presença no currículo e sua ementa “ressaltam aspectos mais acadêmicos e teóricos na formação dos novos jornalistas”; para um terço dos sujeitos, a matéria “aproximam mercado e academia”; para 15%, “contrapõem mercado e academia”; e para 9%, “salientam um caráter mais mercadológico e profissional na formação dos novos jornalistas”.

A presença de conteúdos ético-profissionais nos currículos foi considerada “suficiente e em boa dose” para 68% dos docentes, e “insuficiente” para 32%. Os professores se dividem mais quando o assunto é a bibliografia de ética jornalística: para 47% dos entrevistados, ela é “suficiente para a disciplina”; para 32%, parcialmente; e 21% consideram a bibliografia deficiente.

Embora se perceba nos currículos a oferta frequente de disciplinas que mesclam conteúdos de ética, deontolo-

gia e legislação, os docentes – na maioria das vezes (82%) – reconhecem “diferenças significativas” entre essas áreas. Uma parcela de 12% não vê distinções, enquanto que 6% afirmam não se importarem com isso. A consciência das distinções – expressa nesta questão – e a preferência pela oferta dos conteúdos conjugados desses saberes – demonstrada na pergunta 4 – reforçam pouca resistência na aproximação (e até certa confusão) entre legislação, ética e deontologia. Essa posição ajuda a explicar a natureza porosa de algumas disciplinas e a heterogeneidade de seus conteúdos.

Quando questionados sobre que conteúdos ou temas não constam de suas disciplinas e seriam bem-vindos, alguns docentes queixaram-se mais da carga horária que tem à disposição do que das ementas das matérias. Segundo as respostas abertas, em muitos casos, há tempo insuficiente para incluir novos tópicos de ensino e até mesmo para aprofundar os já existentes nos planos de aula. O fator tempo é impeditivo de mais flexibilidade e mais mobilidade nas disciplinas.

Alguns respondentes sugeriram que conteúdos de uma “História Moral do Jornalismo” e que articulassem avanços tecnológicos e implicações éticas no cotidiano pudessem compor as ementas de suas disciplinas. Um docente foi além, propondo que a disciplina de ética fosse “desdobrada” ao longo de mais semestres, a exemplo do que se faz com

algumas matérias de base, como Língua Portuguesa ou Redação. A preocupação do respondente é com a “capacitação teórica e pedagógica de alguns professores em relação a conteúdos referentes à ética”. Acreditando haver dilemas próprios de alguns meios, o respondente sugere a inclusão nos currículos de disciplinas complementares de “Ética em Radiojornalismo”, “Ética em Telejornalismo”, etc.

O questionário dirigido aos professores perguntou também que competências a disciplina de ética ajuda a desenvolver nos alunos. Heterogêneos, os resultados apontam para competências para ser jornalista, competências ligadas aos saberes jornalísticos e competências associadas ao fazer jornalístico.

Tabela 3 – Competências desejáveis a partir da disciplina de ética

Criticidade e Distanciamento
Maior capacidade de julgamento
Postura proativa, socialmente responsável de seu papel enquanto comunicador social
Capacidade para refletir sobre o fazer jornalístico, com tomadas de decisão seguras
Discernimento entre interesse público de interesses de grupos econômicos e políticos
Superação do paradigma do jornalismo factualista, visando a um jornalismo reflexivo sobre a realidade
Capacidade de avaliação do cotidiano da profissão
Capacidade de tomar decisões sobre essas situações
Capacidade de refletir sobre as consequências das atitudes
Ser competente profissionalmente sem ferir a ética.
Percepção de que a defesa da ética é uma causa política
Consciência reflexiva e a possibilidade de realizar questionamentos de natureza ética
Capacidade para antecipar situações de potenciais conflitos
Consciência de cidadania
Sensibilidade social e Sensibilidade ambiental
Engajamento nas organizações da profissão
Domínio de conceitos jurídicos fundamentais ao jornalismo

Fonte: Questionários respondidos pelos professores das disciplinas.

Pelo que se percebe na Tabela 3, as competências e habilidades desenvolvidas nas disciplinas deontológicas contribuem não apenas para a formação técnica dos jornalistas, mas para aspectos que também se refletem nos relacionamentos entre profissionais, seus pares, seus públicos e outros atores sociais, dado que ilustra a dimensão radial da formação jornalística.

4.3 A disciplina e o professor em sala de aula

O questionário respondido continha ao menos quatro perguntas que permitiram entrever que escolhas pedagógicas os docentes têm feito para ministrar as disciplinas deontológicas nos cursos de Jornalismo.

A primeira questão indagava sobre quais dinâmicas são usadas em sala de aula. No formato de múltipla escolha e podendo ser marcada mais de uma alternativa, a pergunta apresentou os seguintes resultados: 86% dos docentes usam “leituras e discussões teóricas” para ensinar ética jornalística; 77% lançam mão de “estudos de casos”; 74% se apoiam em “aulas expositivas”; 51% organizam e conduzem “debates e julgamentos”; 49% afirmam orientar suas aulas pelo “ensino baseado em problemas”; 11% recorrem a “teatro, dramatização e vivências”. Uma fatia de 20% dos respondentes marcou a opção “Outros”. O fracionamento das escolhas mostra que os professores não se apoiam em

apenas uma técnica de ensino, e que oscilam entre uma didática mais escolástica, elementar e conservadora – “cuspe e giz”, como diz o jargão – e experiências pedagógicas mais ousadas, criativas e inovadoras. Não existe um padrão único, exceto pelo fato de que o docente dessas disciplinas parece não se acomodar num terreno estabilizado, buscando constantemente dinamizar suas aulas.

Reforçam esse perfil as respostas à questão que perguntava sobre a linha ou corrente pedagógica em que o docente pensa se enquadrar. Para não influenciar a adesão a uma pedagogia ou outra, optou-se pelo formato aberto que permitia ao respondente escrever livremente sobre suas filiações teóricas. As respostas foram heterogêneas: da Pedagogia Renovada à Libertadora, do Construtivismo ao Marxismo com a assunção de pressupostos do Pós-Estuturalismo, do Sócio-Interacionismo a uma perspectiva teórico-prática. Alguns mencionaram metodologias de trabalho – Syllabus⁷ – e correntes mais recentes, como a Intellectopedagogia, Ecopedagogia e Egopedagogia, onde se conjugam o “saber conhecer e saber fazer”, o “saber conviver” e o “saber ser”. Foram registradas ainda respostas de docentes que “não sabem se encaixar pedagogicamente” ou que “não conseguem” fazê-lo. Este resultado é natural, se vindo de professores de Jornalismo – graduação do tipo bacharelado, e muitas vezes sem capacitação formal para lecionar.

⁷ Modelo didático apoiado em programas de estudos para que o aluno desenvolva autonomia de leitura e compreensão de textos.

É preciso reconhecer ainda que a maioria dos cursos de pós-graduação em Comunicação recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸ não oferece disciplinas voltadas à didática do ensino superior.

Essa insegurança emerge nas respostas à Questão 13, que trata de como o docente se avalia na disciplina. Embora a maioria considere-se “preparado tanto nos conteúdos quanto pedagogicamente” (62%), chama atenção a parcela de 29%, que “gostaria de ter uma capacitação pedagógica” e a fatia de 1% que se sinta “totalmente inseguro”. Somados, representam quase um terço dos sujeitos da pesquisa, e conscientemente fragilizados num aspecto estratégico do processo de ensino-aprendizagem: o professor domina o conteúdo, mas não se sente plenamente capaz de ministrá-lo. É uma situação mais grave que a dos que se sentem bem preparados pedagogicamente, mas estejam inseguros quanto aos conteúdos (6%). Afinal, uma reciclagem ou atualização profissional podem dar conta desses casos.

O questionário aprofundava o tópico, indagando ao professor qual a sua maior dificuldade ao lecionar as disciplinas da formação ético-profissional. Era facultado ao respondente assinalar mais de uma alternativa. A maior parcela (47%) afirmou não ter dificuldades, mas este percentual sequer chega à metade dos sujeitos da pesquisa, o

8 Consultar: <http://bit.ly/aJ2cti>

que permite inferir que os professores não estejam tão preparados pedagogicamente quanto assinalaram em questões anteriores. As demais alternativas foram assim marcadas: 21% sentem “necessidade de uma didática própria para essas aulas”; 15% dizem que a “bibliografia é escassa ou inacessível”; 15% queixam-se dos poucos materiais de apoio à disciplina; 12% afirmam desconhecer “literatura específica sobre ensino de ética que pudesse auxiliar”; para 9%, “a natureza da disciplina restringe o ensino a abordagens muito escolásticas e convencionais”; para 1%, “os temas são áridos e complexos demais, o que dificulta explorações mais aprofundadas”. Uma parcela de 15% assinala haver “Outras” dificuldades ao lecionar tais disciplinas.

Esta pesquisa não permite dimensionar qual o alcance dos problemas didático-pedagógicos existentes no cotidiano dos professores de Jornalismo nas disciplinas ético-profissionais, mas as respostas colhidas no questionário eletrônico evidenciam que há gargalos e entraves que podem dificultar esse tipo de ensino e, em casos mais graves, até comprometer a formação. Novos estudos podem dar mais visibilidade a este cenário.

4.4 Tecnologias aplicadas à pedagogia

A abordagem aos docentes da área abrangia ainda tratar de tecnologias educacionais e ensino deontológico. Três questões avançavam nisso. Na primeira, era questionado se

era possível lecionar conteúdos ético-profissionais com recursos tecnológicos. A esmagadora maioria respondeu afirmativamente (97%), enquanto o restante afirmou “Nunca pensei nisso”. Considerar que se possa lecionar tais conteúdos com recursos tecnológicos não significa necessariamente que esses dispositivos sejam imprescindíveis para o ensino. É o que demonstram os resultados da questão que inquiria se tecnologia era uma fator importante para essas matérias. A vigorosa resposta anterior fragmentou-se: 45% assinalaram “mais ou menos”; 42% marcaram “sim” e 12% responderam “não”.

Verificou-se uma nova pulverização de respostas diante da questão sobre os recursos tecnológicos usados nas disciplinas deontológicas. Sob o formato de múltipla escolha, a pergunta permitia assinalar mais de uma alternativa, caso o respondente assim o desejasse.

A distribuição das respostas e sua heterogeneidade reforçam a disposição dos docentes em dinamizar suas aulas: 82% afirmam usar “filmes em vídeo”; 65% lançam mão de “apresentações multimídia (PowerPoint, por exemplo)”; 53% disseram recorrer a “blogs ou sites específicos”; 32% usam “retroprojetores”; 21% apoiam-se em “ambientes virtuais de aprendizagem”; 6% utilizam “lousa digital”; outros 6% assinalaram “chats e fóruns”; 3%, “sites de relacionamento”; 3%, “outros recursos”; 6% afirmaram não usar nenhum daqueles recursos.

Conflitantes, as respostas sobre a presença e o papel da tecnologia no ensino de ética jornalística mostram menos um problema central e mais uma questão periférica. Os professores não chegam a ser resistentes ao uso de recursos e até lançam mão a variados tipos: dos quase obsoletos retroprojetores a sites de relacionamento. Os docentes admitem que a tecnologia possa auxiliar, mas ela não parece ser condição *sine qua non* para uma formação efetiva e eficaz nesta dimensão.

5. Considerações finais

As circunstâncias ajudam a compor um cenário bastante complexo no ensino de jornalismo no país: as escolas são recentes; as experiências pedagógicas estão em fase de sedimentação; existem poucas referências de pesquisa e reflexão sobre o tema. Ao mesmo tempo, empregadores reclamam do despreparo que muitos recém-formados demonstram ao chegar ao mercado de trabalho, e a própria sociedade se queixa da queda da qualidade no jornalismo. Pedem jornalistas tecnicamente melhores e eticamente mais comprometidos com o interesse público. Faculdades e universidades não apenas treinam jornalistas, mas se dedicam a oferecer uma formação mais ampla e aprofundada desses profissionais. O ensino de jornalismo pressupõe a capacitação técnica para o manejo de instrumentos e ferramentas, a compreensão de sistemas de informação e de

comunicação, a versatilidade e pleno domínio de diversas linguagens e o apuro estético, entre outras competências e habilidades.

Os valores que sustentam um *ethos* jornalístico, a reflexão para as melhores escolhas e a orientação para a conduta profissional fazem parte de um conjunto de experiências formativas que não podem ser minimizadas, descaracterizadas ou descartadas pelos currículos.

Outros elementos, próprios da dimensão formativa da ética profissional, se adicionam ao cenário: a deontologia consta sempre dos currículos; há dispersão conceitual sobre os conteúdos oferecidos; não existe consenso sobre quando essas disciplinas são ofertadas aos alunos, nem em que quantidade ou duração; os professores se queixam do pouco tempo para aprofundar certas unidades de ensino.

Enfim, o panorama das disciplinas deontológicas nos cursos brasileiros que apresentei aqui é preocupante pelo reducionismo a que foram confinadas. Por outro lado, este mesmo panorama é convidativo na proposição de mudanças e ações mais contundentes, que tornem mais prioritária a formação ético-profissional dos futuros jornalistas.

No ensino de conteúdos ético-profissionais dos cursos brasileiros, por exemplo, a tecnologia não é uma problema; é uma possibilidade. Mais delicado é o caso das metodologias empregadas e das pedagogias de suporte. Não se chegou a consolidar um método de ensino de ética jorna-

lística por várias razões: a escola brasileira de jornalismo é relativamente recente e tem pouco mais de 40 anos, o conhecimento da área é dinâmico e mutante, e os próprios docentes ainda não amadureceram pedagogicamente, se comparados a outros campos do saber, mais estabilizados.

Sem clareza de alguns fundamentos da Educação, carentes de instrução formal para o magistério superior, e vivendo numa cultura ainda incipiente de debate pedagógico na área, os professores de jornalismo fragilizam seu papel na formação dos novos profissionais que vão movimentar as redações dos meios de comunicação e as agências de comunicação. Ruim para a Educação, ruim para o Jornalismo, pior para a sociedade, a quem os jornalistas devem servir e atender os interesses.

A educação é um processo histórico. A evolução do ensino vem de movimentos endógenos e exógenos às escolas. Por isso, resta a esperança de que o ensino de jornalismo e da sua deontologia desenvolvam-se com bases pedagógicas fortes e com eixos bem orientados. A tarefa recai sobre docentes, pesquisadores, gestores da educação, e até mesmo sobre os alunos.

Referências

ABRAMO, Claudio. **A regra do jogo**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

BUITRAGO, José Penalva. **O professor como formador**

moral: a relevância do exemplo. São Paulo: Paulinas, 2008.
 CASALS CARRO, María Jesús. La enseñanza del periodismo y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, 2006, 12, p. 59-70.

CHEIDA, Marcelo. A questão curricular e pedagógica na disciplina Ética e Legislação em Jornalismo. **REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v.1, n.1, p.157-177, abr./jul. 2007

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Dez propostas para o ensino de ética jornalística no Brasil. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/noticias.php?act=listar&cod=422>. Acesso em: 14/3/2007.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Formação ético-profissional: presença e evolução nos currículos de um curso de Jornalismo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO, XII., Belo Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=603&cf=18>.

D'ÁVILA, Roberto Luiz. É possível ensinar Ética Médica em um curso formal curricular? **Bioética**, v. 10, n. 1, p. 115-126, 2002.

GENTILLI, Victor. Lei, Ética e Deontologia. **Observatório da Imprensa**, n. 132, 1º de agosto de 2001. Disponível em <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/da010820011.htm>. Acesso em: 10/7/2007.

GERMANO, Raimunda Medeiros. **A ética e o ensino de**

- ética na enfermagem do Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993
- KARAM, Francisco José. **Jornalismo, ética e liberdade.** São Paulo: Summus, 1997.
- MEDITSCH, Eduardo. A qualidade do ensino na perspectiva do jornalismo: dos anos 1980 ao início do novo século. In: KUNSCH, Margarida M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação – qualidade na formação acadêmico-profissional.** São Paulo: ECA/USP – Intercom, 2007.
- MELO, José Marques de. **Comunicação e Modernidade: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação.** São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. **Comunicação: teoria e política.** São Paulo: Summus, 1985.
- _____. **Pedagogia da Comunicação: matrizes brasileiras.** São Paulo: Angellara, 2006.
- MOURA, Claudia Peixoto. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares.** Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- _____. Padrões de qualidade no ensino de comunicação no Brasil. In: KUNSCH, Margarida M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação – qualidade na formação acadêmico-profissional.** São Paulo: ECA/USP – Intercom, 2007.
- MURCIANO, Marcial. La enseñanza del periodismo, nuevos desafíos internos y externos. **Cuadernos de Periodistas**, diciembre de 2005, p. 89-100.
- PINTO, Manuel; SOUSA, Helena. **Journalism education at Universities and Journalism Schools in Portugal.**

Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Univ. Minho, 2003. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1597/1/mpinto_hsousa_JournEducation_2003.pdf.

SÁ, Antonio Lopes de. **Ética Profissional**. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTORO, Felipe D'Amore. **Curso de ética, deontologia e o Estatuto da Advocacia**. São Paulo: Pilares, 2006.

SEBENELLO, L. I. S. O ensino de ética profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 29., 2001, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, ABENGE, 2001, p. MTE – 109 a MTE - 116 [CD-ROM].

SOUSA, Jorge Pedro. **Desafios do ensino universitário do jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), Universidade Beira Interior, 2004. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-desafios-do-jornalismo.pdf>.

Apêndice ¹

Questionário da Pesquisa: Ensino de Ética Jornalística

Olá!

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que investiga as disciplinas ético-profissionais nos cursos de Jornalismo. A pesquisa é financiada pelo CNPq e se concentra em aspectos pedagógicos, metodológicos e

tecnológicos. Peça, portanto, que responda às perguntas a seguir, o que deve durar cerca de 10 minutos. A sua participação é muito importante. Ela é voluntária e sua identidade será preservada. Os resultados da pesquisa serão usados apenas para fins acadêmicos. Caso tenha dúvidas ou interesse nos resultados, entre em contato pelo email: rogerio.christofoletti@uol.com.br

Muito obrigado pela sua participação!

Prof. Dr. Rogério Christofolletti
Pesquisador Responsável

1. Qual o título da disciplina sobre ética que você leciona?

- Ética Jornalística Ética
 Legislação e Ética em Jornalismo
 Direito da Comunicação
 Ética e Legislação em Jornalismo
 Ética da Comunicação
 Deontologia Jornalística Outro:
 Ética e Cidadania

2. Há quanto tempo leciona essa disciplina?

- Há menos de 2 anos
 Há mais de 2 anos e menos de 5
 Há mais de 5 anos

3. Qual foi seu curso de graduação?

- Comunicação Social ou Jornalismo
- Direito ou Filosofia
- Teologia ou Letras
- Outro

4. Você considera que conteúdos de ética e legislação devam ser oferecidos em que proporção nos cursos?

- Meio a meio, e juntos
- Meio a meio, mas separados
- Mais ética e deontologia
- Mais direito e legislação
- Pouco importa a proporção. Mais importante é que sejam oferecidos juntos

5. Para você, os conteúdos desta disciplina, a sua presença na matriz curricular e a sua ementa...

- ... contrapõem mercado e academia
- ... aproximam mercado e academia
- ... salientam um caráter mais mercadológico e profissional na formação dos novos jornalistas
- ... ressaltam aspectos mais acadêmicos e teóricos na formação dos novos jornalistas

6. Que dinâmicas você usa em sala de aula para essa disciplina? (Marque mais de uma alternativa, se precisar)

- Estudos de caso
- Ensino baseado em problemas
- Debates e julgamentos
- Leituras e discussões teóricas
- Teatro, dramatização e vivências
- Aulas expositivas
- Outro

7. Se você fosse se descrever, em que linha ou corrente pedagógica se enquadraria?

8. Que importância tem essa disciplina na formação de seus alunos como novos jornalistas?

- É a mais relevante do curso
- É muito relevante
- É relevante
- É pouco relevante
- A disciplina é descartável

9. A bibliografia disponível no Brasil para essa disciplina é suficiente?

- Sim Não Em parte

10. A presença de conteúdos ético-profissionais na matriz curricular de seu curso é...

- ... suficiente e em boa dose

- ... exagerada
 ... insuficiente e seria muito bom se fosse aumentada

11. Que conteúdos ou temas não constam desta disciplina e seriam bem-vindos?

12. Você vê diferença significativa entre ética e deontologia?

- Sim Não Pouco importa

13. Como você se avalia na docência desta disciplina?

Preparado em termos de conteúdos, mas gostaria de ter uma capacitação pedagógica

Preparado tanto nos conteúdos quanto pedagogicamente

Inseguro quanto aos conteúdos, mas bem preparado pedagogicamente

Totalmente inseguro

14. É possível lecionar conteúdos ético-profissionais com recursos tecnológicos?

- Sim Não Nunca pensei nisso

15. Que recursos tecnológicos você usa nessas aulas?
(Marque mais de uma alternativa, se necessário)

- () Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- () Blogs ou sites específicos
- () Chats e fóruns
- () Sites de relacionamento
- () Filmes em vídeo
- () Apresentações multimídia (PowerPoint, por exemplo)
- () Retroprojetores
- () Lousa digital
- () Não uso nada disso
- () Outro

16. Tecnologia é um fator importante para lecionar essa disciplina?

- () Sim
- () Não
- () Mais ou menos

17. Em termos pedagógicos, qual a sua maior dificuldade ao lecionar essa disciplina?

- (Se precisar, marque mais de uma alternativa)
- () A bibliografia é escassa ou inacessível
 - () Há poucos materiais de apoio às aulas
 - () Sinto necessidade de uma didática própria para essas aulas

A natureza da disciplina restringe o ensino a abordagens muito escolásticas e convencionais

Os temas são áridos e complexos demais, o que dificulta explorações mais aprofundadas

Desconheço literatura específica sobre ensino de ética que pudesse me auxiliar

Não tenho dificuldades pedagógicas com essa disciplina

Outro

18. Além de transmitir conteúdos, esta disciplina pode ajudar a desenvolver competências. Quais, por exemplo?