

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO  
PAULO – IFSP

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –  
ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

CONCEPÇÕES DE ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO: UMA ANÁLISE  
DE PROPOSTAS CURRICULARES.

São Paulo

2020

SIDNEI SANTOS DE OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO: UMA ANÁLISE  
DE PROPOSTAS CURRICULARES.

Monografia apresentada ao Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP,  
Câmpus São Paulo, Curso de Pós-graduação  
Lato Sensu em Formação de Professores –  
Ênfase no Ensino Superior, como requisito para  
obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Amanda Cristina Teagno Lopes  
Marques

São Paulo

2020

SIDNEI SANTOS DE OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO: UMA ANÁLISE  
DE PROPOSTAS CURRICULARES.

Monografia apresentada ao Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP,  
Câmpus São Paulo, Curso de Pós-graduação  
Lato Sensu em Formação de Professores –  
Ênfase no Ensino Superior, como requisito para  
obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Amanda Cristina Teagno Lopes  
Marques

Data da defesa: 11 de setembro de 2020.

Resultado:

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Profª Drª Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

---

Profª Drª Alda Roberta Torres

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

---

Profª Me. Vanessa Teixeira Pipinis

USP – Universidade de São Paulo

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos docentes do curso de Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior – do Instituto Federal de São Paulo pelo compromisso, seriedade e respeito com que conduzem a formação de pessoas de áreas tão diversas. Minhas considerações às professoras Adriana Tolentino Sousa, Alda Roberta Torres, Ligiane Raimundo Gomes, Marisa Garcia, ao professor Thomas Edson Filgueiras Filho e, em especial, à professora Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, pela disponibilidade em me aceitar como orientando, pela imensa contribuição de suas reflexões, indicação de leituras e pelo cuidado na revisão dos textos. Registro aqui também o meu muito obrigado a todos os companheiros de sala pelas discussões transformadoras, experiências compartilhadas e pelos conhecimentos que construímos juntos. Agradeço a meu companheiro, Thiago, que além de dividir comigo sua experiência como docente, me apresentou e incentivou a realizar esse curso. Agradeço aos meus irmãos e a meus pais, Amilton e Janete, por acreditarem na importância da educação e me incentivarem em toda a minha jornada.

*“Se dou comida aos pobres, todos me chamam de santo. Mas quando pergunto por que são pobres, me chamam de comunista.”*

Dom Hélder Câmara

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta uma análise sobre as concepções de ética que fundamentam a formação de jornalistas em cursos de graduação no Brasil. A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento e da análise documental dos conteúdos presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de três cursos de graduação em jornalismo mais antigos do país, cujos documentos encontram-se disponíveis para consulta pública nas páginas eletrônicas das instituições: Faculdade Cásper Líbero (SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Por meio de reflexões que compreendem a ética enquanto formadora do pensamento crítico e reflexivo dos egressos dos cursos superiores de jornalismo, são apresentadas suas relações com a formação da competência e da identidade profissional do jornalista, bem como as concepções de ética presentes nos PPCs. São analisadas as abordagens pedagógicas da ética nas três instituições de ensino, bem como as reverberações da ética no mundo do trabalho. As interpretações foram elaboradas a partir de referenciais teóricos trazidos por Almeida (2009, 2012), Christofolletti (2009, 2011), Freire (1974, 2011), Karam (2014), Rios (2009, 2010, 2013) e Sacristán (2013), dentre outros autores que fundamentam as análises das propostas pedagógicas e curriculares dos cursos. Os resultados do trabalho nos levam a constatar a ausência de formulações mais elaboradas sobre o conceito de ética adotado pelas instituições, fazendo com que a compreensão sobre o termo se dê pela concepção pessoal de cada leitor. Além de abrir espaço para múltiplas interpretações, o desgaste da palavra ética, que resulta de sua utilização retórica e sem maiores compromissos com seu sentido filosófico, vem reforçar o contrassenso de que ela seja definida a partir de um conjunto de regras a serem seguidas, ou seja, passa a ser concebida como mero código deontológico do jornalismo.

Palavras-chave: Ética; Jornalismo; Projeto Pedagógico de Curso; Matriz Curricular; Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

This work analyzes the ethical concepts that underpin the undergraduate journalist courses in Brazil. The research was developed based on a survey and document analysis of the contents of the Educational Course Projects (*Projetos Pedagógicos de Curso*, PPCs) of three of the oldest journalism undergraduate courses in the country, whose documents are available for public consultation on the electronic pages of the institutions: Faculdade Cásper Líbero (SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) and Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Using reflections that see ethics as a developing factor for critical and reflective thinking of the journalism graduates, their relationship with the development of the journalist's competence and professional identity are presented, in addition to the ethical concepts that can be found in the PPCs. The educational approaches to ethics in the three educational institutions are analyzed, as are the reverberations of ethics in the professional world. The interpretations were elaborated based on the theoretical frameworks from Almeida (2009, 2012), Christofolletti (2009, 2011), Freire (1974, 2011), Karam (2014), Rios (2009, 2010, 2013) and Sacristán (2013), among other authors who support the analysis of the educational and curricular proposals of the courses. The results of the work reveal the absence of more elaborate formulations on the ethics concept adopted by the institutions, leading the term to be understood according to the personal beliefs of each reader. In addition to leaving room for multiple interpretations, the wear of the word "ethics" resulting from its rhetorical use with no great commitment to its philosophical sense, reinforces the contradiction that it is defined from a set of rules to be followed, i.e., it is now conceived as a mere deontological code of journalism.

**Keywords:** Ethics; Journalism; Educational Course Project; Course Curriculum; Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1.1 Justificativa</b> .....	17
<b>1.2 Questão de pesquisa</b> .....	22
<b>1.3 Objetivos</b> .....	22
<b>1.4 Percorso metodológico</b> .....	23
<b>2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO JORNALISTA</b> .....	30
<b>2.1 Ensino superior em jornalismo e suas regulações</b> .....	30
<b>2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de jornalismo</b> .....	33
<b>2.3 O fim da obrigatoriedade do diploma: formação <i>versus</i> treinamento</b> .....	37
<b>3 ÉTICA E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL</b> .....	43
<b>3.1 Ética, comunicação e jornalismo</b> .....	52
<b>4 CONCEPÇÕES DE ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO</b> .....	65
<b>4.1 ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO DA FACULDADE CÁSPER LÍBERO (SÃO PAULO)</b> .....	69
<b>4.1.1 Breve histórico do curso e da instituição</b> .....	69
<b>4.1.2 Características gerais do PPC de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (São Paulo)</b> .....	69
<b>4.1.3 Concepções de ética presentes no PPC de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (São Paulo)</b> .....	72
<b>4.2 ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)</b> .....	94
<b>4.2.1 Breve histórico do curso e da instituição</b> .....	94
<b>4.2.2 Características gerais do PPC de jornalismo da ECO-UFRJ</b> .....	94
<b>4.2.3 Concepções de ética presentes no PPC de jornalismo da ECO-UFRJ</b> .....	97
<b>4.3 ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)</b> .....	112
<b>4.3.1 Breve histórico do curso e da instituição</b> .....	112
<b>4.3.2 Características gerais do PPC de jornalismo da FACOM-UFJF</b> .....	112
<b>4.3.3 Concepções de ética presentes no PPC de jornalismo da FACOM-UFJF</b> ....	114



<b>4.4 ANÁLISE CONJUNTA DE PPCS: FACULDADE CÁSPER LÍBERO, ECO- UFRJ E FACOM-UFJF .....</b>	<b>130</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ética tornou-se elemento constitutivo de grande parte das profissões. Tratada como código ou conjunto de regras a serem seguidas por profissionais de distintas áreas, ela emerge, na maioria das vezes, como plano de regulação de ações ou comportamentos cujo objetivo é garantir certa linearidade de condutas aceitáveis e esperadas dentro de um campo profissional. Jornalistas, médicos, enfermeiros, psicólogos, engenheiros, contadores e advogados, por exemplo, possuem códigos de ética bastante específicos em suas áreas.

A ética, porém, possui atribuições mais amplas quando é utilizada para problematizar conceitos pré-estabelecidos e interpretar a existência humana, visando a garantia do bem comum. Partindo-se de um aspecto filosófico, a ética envolve nosso comportamento individual e social, validando ou condenando processos e ações, com abordagem profunda de questões relativas ao bem e ao mal, ou seja, ao que é certo e ao que é errado, podendo ser definida como a

(...) parte da filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.), mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta consideradas como universalmente válidas (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2008, pos. 3562).

Partindo-se dessa concepção mais ampla, entende-se a ética como indagação do comportamento humano e suas possíveis consequências, levando-se em consideração aspectos que envolvem o tempo, o lugar, as circunstâncias e os obstáculos a serem superados. Chauí (2002, p. 336) aborda a relação que se faz entre ética e violência desde a antiguidade clássica (greco-romana) e os meios encontrados para que sejam definidos padrões de conduta, relações intersubjetivas e interpessoais, bem como comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de grupos sociais. De acordo com a autora,

(...) para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas consequências do que faz e sente. Consciência e

responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética (CHAUI, 2002, p. 337).

Sendo uma das áreas de extrema relevância nos estudos da filosofia, em resumo, a ética nos leva à reflexão dos valores que adotamos, dos atos que praticamos e a maneira pela qual tomamos decisões e assumimos responsabilidades na vida cotidiana. No campo profissional, tais decisões e responsabilidades tendem a se basear em regras e valores previamente definidos, podendo, inclusive, confrontar princípios essenciais da convivência em sociedade. Sobre a amplitude dessa reflexão, Marcondes (2008) afirma que

(...) a grande maioria das profissões tem seus códigos de ética, numa tentativa precisamente de sistematizar os princípios de orientação para seus profissionais. No entanto, sentimos cada vez mais que vivemos uma crise ética que vai desde a situação política do país, passando por questões de corrupção na sociedade e no governo, até problemas de relacionamento familiar (MARCONDES, 2008, pos. 87).

Mas seria possível compreender a ética apenas como um conjunto de códigos ou normas de comportamento? A pergunta, bem como a motivação para realizar esse trabalho de pesquisa, vem desde os tempos em que comecei a frequentar a disciplina “Legislação e ética em jornalismo”, como parte integrante dos componentes curriculares obrigatórios do curso de graduação em comunicação social com habilitação em jornalismo da Faculdade de Letras, Artes, Comunicação e Ciências da Educação (LACCE), da Universidade São Judas Tadeu, concluído em 1998.

Esse foi o meu primeiro contato com os estudos da ética dentro do contexto acadêmico, embora essa imersão tenha sido pautada mais especificamente sob a ótica da comunicação e da atuação do profissional jornalista. Foi durante o andamento dessa disciplina, inclusive, que comecei a refletir sobre a importância da ética não apenas no campo do trabalho, mas em todas as circunstâncias da vida.

Dentre os aspectos regulatórios que compõem os chamados “códigos de ética” característicos de cada profissão, estão também os aspectos de conduta, que podem ser definidos como um conjunto de regras e deveres que o profissional deve seguir em sua prática profissional, o que também se tornou conhecido por deontologia. Segundo alguns autores, o termo deontologia – cuja etimologia vem do grego, *deontos*, ou seja, dever ser – teria sido criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1748-1832) para designar um conjunto de fundamentos que orientam o dever ser em determinadas

situações ou frente a dilemas e circunstâncias. Talvez a deontologia corresponda mais eficazmente ao código de ética que se coloca como guia para a conduta das diversas profissões. O dicionário eletrônico Michaelis traz definições sobre o verbete como sendo um “conjunto de deveres de qualquer profissional, com regras específicas”, ou, mais especificamente, um “conjunto de deveres do médico, o juramento de Hipócrates, elaborado c.500 a.C, pelo próprio Hipócrates ou por sua escola”.

Na mesma década em que se deu o meu processo formativo de graduação em nível superior – anos 1990 – ganhou força a discussão sobre a formação de “competências” no campo da educação. De acordo com Almeida,

(...) no Brasil, o ensino baseado no desenvolvimento de competências foi introduzido por meio de ações ministeriais na década de 1990, no contexto da gestão governamental de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em meio à reorganização das diretrizes para a educação nacional fica expressa a intenção de orientar a estruturação do ensino por meio desse conceito, que seria então o definidor dos conteúdos a serem ensinados, dos modos como os docentes deveriam ensiná-los e também avaliá-los por meio de instrumentos adequados para aferir quanto das competências almejadas foi alcançado pelos estudantes (ALMEIDA, 2009, p. 85).

Esse foi, inclusive, um termo bastante utilizado por professores do curso de jornalismo, sobretudo os responsáveis por ministrar as chamadas disciplinas “práticas”, tais como técnicas de reportagem, fotojornalismo, assessoria de imprensa, radiojornalismo, diagramação e telejornalismo, dentre outras. No entanto, o entendimento sobre competência em educação acabou por adquirir outros sentidos, além dos que lhe conferiram fundamentação predominantemente tecnicista. De acordo com Rios,

(...) o que se pode constatar é que os termos competência e qualidade ganham uma significação bastante específica no campo da formação profissional, mais particularmente no espaço empresarial, e passam a ter a marca da ideologia neoliberal, indicando ao trabalhador um modelo de prática cujos resultados vão ao encontro da exploração capitalista (RIOS, 2010, p. 154).

Porém, ainda segundo a autora,

(...) há uma perspectiva de consideração da competência que não guarda esse viés ideológico e que procura destacar no conceito aquilo que aponta para direitos e deveres presentes numa prática social. Ir contra o caráter ideológico do discurso da competição e da retórica da qualidade significa procurar trazer, para os sujeitos sociais e suas relações, as

ideias e valores que parecem ter sido deslocados para espaço de uma racionalidade cientificista, de uma suposta neutralidade, em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos (RIOS, 2010, p. 155).

Destaco como aspecto preponderante nesse trabalho de pesquisa o papel da ética como dimensão fundante da competência “que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2010, p. 159). Essa, no entanto, não foi a concepção de competência trazida pelos professores durante meu período de graduação. A atividade docente estava muito mais relacionada à transmissão do conhecimento para preparo de mão-de-obra do que para a formação de profissionais críticos, engajados em um projeto emancipador de sociedade e atraídos pela ciência, pela docência ou, em um sentido mais amplo, pela carreira acadêmica. A própria instituição se definia em suas peças publicitárias da época como “uma das mais relevantes do país para o mercado de trabalho”. Com base nessa proposição, torna-se fundamental a reflexão sobre o tipo de profissional que a universidade pretende formar. A quais interesses corresponde esse perfil de egresso? Como é articulado o projeto de atuação profissional dos jornalistas formados pela instituição? Como os docentes do curso consideravam, em suas práticas, a importância dos saberes pedagógicos para a formação no ensino superior? Não seria um axioma para as instituições de ensino superior – tanto públicas quanto privadas – o estímulo ao pensamento e ao questionamento epistemológico?

Durante as aulas de graduação, poucas vezes fomos estimulados ao posicionamento ou ao debate com nossos colegas, a fim de conhecê-los ou mesmo de nos reconhecermos em suas falas, o que se tornaria um importante recurso para estímulo da reflexão ética. Em síntese: eram turmas numerosas, havia pouca participação dos alunos e os docentes eram selecionados, em sua maioria, a partir do bom desempenho apresentado em seus campos profissionais. Não posso deixar de lembrar sobre a ausência de diversidade étnico-racial entre alunos e docentes. Em um país em que mais da metade da população é negra, um quadro como esse mostra muito mais do que os olhos podem enxergar. Hoje, aliás, percebo a importância da discussão sobre temas fundamentais para a conquista da justiça social, tais como a pobreza, a exclusão, o racismo, o machismo, a homofobia, a destruição de ecossistemas e de povos originários, dentre tantas outras questões que afetam o mundo de maneira naturalizada e que, no entanto, foram pouco ou nada problematizadas durante a graduação de jornalismo. Esses, porém, são assuntos que

precisam compor urgentemente a pauta dos profissionais que se consideram “formadores de opinião”.

Hoje chego à conclusão de que, durante os meus quatro anos de graduação, o conhecimento foi construído em âmbito pouco participativo, de forma menos coletiva. Mais tarde eu perceberia que a ação individual é uma peculiaridade do trabalho do jornalista. Em suma, a ética como elemento fundante da reflexão não se estabelecia como parte integrante da formação profissional competente. Para que ela figure como forma autônoma de pensamento, deve ser evocada por meio de discussões e posicionamentos, algo que muitos alunos não foram estimulados a exercitar. Afinal, é bastante confortável para quem “aprende” ouvir enunciados emitidos em espaços fragmentados de tempo, não sendo interpelado pela necessidade de se posicionar ao propor uma síntese de suas ideias.

Passados alguns anos, em 2019, durante as atividades do curso de pós-graduação em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, especialização mantida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), tive a oportunidade de estudar a ética sob o ponto de vista da educação. Por entre os conteúdos que faziam parte do programa da disciplina “Didática do ensino superior” estava o tema da ética na docência universitária. Foi a partir dos conteúdos e discussões trazidos por essa disciplina que decidi me dedicar aos estudos sobre as concepções de ética presentes nos cursos de graduação em jornalismo, considerando-a como ponto de partida para uma reflexão sobre regras e códigos deontológicos.

Numa dimensão social mais abrangente, falar sobre ética consiste em grande desafio. Apesar de ser uma palavra comum e relativamente presente no cotidiano das pessoas, muitas vezes não é tão discutida em sua essência. Palavra de origem grega, *ethiké*, seu significado remete aos costumes e à maneira de ser. Em tempos de intolerância política, social e cultural – como os que o Brasil enfrenta nos dias de hoje –, falar em ética requer também o debate sobre a moral estabelecida que permitiu germinar toda essa intolerância a que estamos assistindo. A discussão sobre ética requer, sobretudo, coragem para refletir sobre a moral constituída e que organiza as relações entre os indivíduos. Com isso, torna-se necessário ressaltar as relações entre ética e moral, que envolvem o agente ou sujeito moral e os valores morais ou virtudes éticas. Observa-se, no entanto, que “a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética, entendida como filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais” (CHAUI, 2002, p. 339). Em outras palavras, apesar de

estarem no mesmo campo temático, ética e moral são conceitos independentes, não podendo ser tratados como sinônimos.

Aranha e Martins (1993, p. 276) inserem nessa discussão a presença da consciência moral como um conjunto de exigências e prescrições reconhecidas como válidas na orientação de escolhas. Porém, para as autoras, é a consciência que discerne o valor moral dos atos. O ato moral seria então constituído por aspectos normativos e fatuais. Os normativos, relacionados às normas ou regras de ação e os imperativos que enunciam o “dever ser”. Já os fatuais compreendem a efetivação desses imperativos na vida cotidiana.

Os meios de comunicação possuem grande poder de influência na construção de valores. Ao colocar-se contra a tradição obscurantista de séculos passados, quando havia pouco ou nenhum questionamento das autoridades políticas, o jornalismo tornou-se importante símbolo da democracia, tendo sido classificado, inclusive, como uma espécie de quarto poder. Porém, ao mesmo tempo em que passaram a ser valorizados os princípios éticos, de defesa da verdade e da transparência, jornalistas também já mentiram ao reportar guerras, revoluções e outros acontecimentos de diferentes esferas do cotidiano.

A propagação ostensiva de notícias falsas, por exemplo, tem trazido prejuízos à credibilidade jornalística. A concepção de verdade que muitos dos filósofos modernos irão validar como único resultado possível do método científico – mesmo sendo tais resultados passíveis de revalidação – hoje convive com outro termo que se tornou tão importante quanto a precisão do rigor científico para a legitimação de uma ideia: a performance. Enunciados verdadeiros, baseados na apuração e comprovação de fatos, perdem cada vez mais espaço para aqueles forjados pela aplicação pragmática de suas ideias, ou seja, de seu poder de comunicabilidade.

Quando dispomos de uma educação fortemente marcada pelo pragmatismo positivista, que é uma das características mais evidentes da dominação imposta pelo capitalismo neoliberal, assistimos ao apagamento de narrativas locais – compostas pelo sonho, pela cultura, pela tradição dos povos originários e pela sabedoria ancestral – e a desvalorização de subjetividades, o que transforma a comunicação em um poderoso agente autoritário. Nesse contexto, mesmo sendo facilmente percebida como falsa, uma comunicação faz-se valer muito mais pelo desempenho do que pela autenticidade. É o que caracteriza o que hoje conhecemos por pós-verdade.

Eleita a palavra do ano de 2016 pela *Oxford Dictionaries*, publicação mantida pela Universidade de Oxford, a pós-verdade passou, desde então, a ter maior inserção nos debates sobre a produção noticiosa contemporânea. A pós-verdade normalmente é definida como um tipo de inverdade que, ao ser repetida várias vezes, passa a representar uma verdade. A expressão, porém, possui uma carga mais complexa de sentidos por “envolver uma combinação calculada de observações corretas, interpretações plausíveis e fontes confiáveis em uma mistura que é, no conjunto, absolutamente falsa e interesseira” (DUNKER, 2018, pos. 1112). Ainda de acordo com o autor,

(...) a pós-verdade transfere a autoridade da ciência ou do jornalismo sério para a produção de opiniões, criando certos efeitos (...) Parece evidente, pela ciência da administração, que diminuição de custos gera aumento de receita [verdadeiro], logo temos que aceitar a privatização, a redução e investimentos e a austeridade como políticas públicas [falso] (...) É claro, pela ciência urbanística, que o aumento da velocidade da circulação de automóveis diminui o trânsito [verdadeiro], logo temos que aceitar o aumento do número de mortos por acidentes de trânsito nas marginais de São Paulo como necessários [falso] (DUNKER, 2018, pos. 1122).

A responsabilidade ética do profissional jornalista como agente de mudança, que propõe em seu trabalho possibilidades de quebra da lógica de dominação, vai contra a naturalização da miséria humana e cria um espaço de reflexão sobre a valorização da ética universal do ser humano como algo urgente. É preciso posicionar-se e assumir processos de desconstrução da mídia mercantilista, reprodutora de preconceitos e desigualdades e que, por ser majoritariamente controlada por famílias<sup>1</sup> com grande poder econômico e influência política, acabam por representar os anseios de uma elite preocupada em

---

<sup>1</sup> De acordo com dados da pesquisa Monitoramento da Propriedade da Mídia (Media Ownership Monitor/MOM), realizada em 2017, 26 dos 50 veículos de comunicação brasileiros com maior audiência no país são controlados por apenas cinco famílias. São elas: 1) Família Marinho, proprietária da Rede Globo, emissora de tv aberta e de outros 30 canais de tv a cabo, além de emissoras de rádio como a CBN e a Rádio Globo, e mídia impressa, como os jornais O Globo, Extra, Valor Econômico e a revista Época; 2) Família Saad, proprietária do grupo Bandeirantes de Comunicação que, além da tv aberta, compreende canais de tv a cabo como a Rede 21 e Terra Viva, além de canais de tv por assinatura como Arte 1, BandNews, Band Internacional e Sexprivè, dentre outros. O grupo também opera veículos de mídia impressa e digital, além de plataformas *out-of-home*. 3) Família Macedo, proprietária do Grupo Record, que reúne emissora de tv aberta e canais a cabo, radiodifusão, mídia e internet; 4) Família Sirotsky, proprietária do Grupo RBS, reunindo emissoras de tv aberta e mídias impressa, digital e de radiodifusão; 5) Família Frias, dona do Grupo Folha, conglomerado de mídia que reúne os jornais Folha de S. Paulo e Agora São Paulo, além de mídia digital e editora de livros. A pesquisa MOM – idealizada pela seção alemã da organização internacional de direitos humanos Repórteres Sem Fronteiras (RSF) – é parte de um projeto que investiga mercados de mídia e mapeia dados sobre os proprietários de meios de comunicação em diferentes países. No Brasil, a pesquisa foi realizada em parceria com o Intevozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social. A concentração da mídia nas mãos de um pequeno número de proprietários, no entanto, é um fenômeno que ocorre em diversas partes do mundo, embora aconteça de forma mais ou menos acentuada de acordo com as características de cada país.



defender seus interesses. O posicionamento ético e autônomo do profissional jornalista configura-se como possibilidade de ruptura com o falso mito da imparcialidade do jornalismo corporativo. Abre espaço para a problematização do cotidiano e para o empoderamento de sujeitos<sup>2</sup>. É preciso salientar que a reflexão ética também está relacionada às concepções oriundas de diferentes instâncias, considerando a diversidade de profissionais, instituições de ensino, empresas de comunicação – sejam eles privados, comunitários ou públicos –, sindicatos e outras entidades – inclusive patronais – em que a ética torna-se multifacetada no que diz respeito a sua compreensão.

Nesse contexto, a formação ética do jornalista certamente não se dará apenas no cumprimento das obrigações de uma disciplina específica – grande parte das vezes confundida com um manual de códigos de conduta – mas sim como tema fundante em todos os conteúdos abordados pelo curso. A construção do conhecimento se dá pela discussão ética que perpassa todas as disciplinas.

Foi partir desses princípios que resolvi dar corpo a essa investigação e analisar o conceito de ética presente nos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) dos três bacharelados em jornalismo mais antigos do Brasil cujos documentos estão disponíveis para consulta pública durante a realização do trabalho: Faculdade Casper Líbero (SP), fundado em 1947, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundado em 1948 e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fundado em 1958.

Por meio de análise documental, o trabalho pretende explorar o conceito de ética constante nos registros oriundos dessas instituições. O estudo também pretende responder à seguinte questão: como o ensino de ética se faz presente em PPCs de cursos de graduação em jornalismo no Brasil? Dessa forma, será possível compreender as variadas correlações do ensino de ética com suas áreas afins, tais como a ética geral, a ética profissional e a legislação vigente no campo da mídia e do jornalismo, além de outras áreas do conhecimento. De maneira geral, existe a intenção preponderante de investigar se a ética é utilizada como base estruturante da formação do pensamento crítico e reflexivo do jornalista, que de acordo com Chauí (2002), é um tipo de pensamento que se

---

<sup>2</sup> É possível observar, desde o início da década de 2010, o surgimento de novos grupos de mídia, oriundos de projetos coletivos e desligados das tradicionais empresas de comunicação, políticos ou grandes empresários. Dentre eles estão: a) Mídia Ninja, rede de comunicação livre fundada em 2013 a partir das atividades da rede Fora do Eixo; b) Jornalistas Livres, rede de coletivos colaborativos criada em 2015 e que trabalha em contraponto à tradicional indústria jornalística (multi)nacional. c) Centro de Estudos de Mídia Alternativa Barão de Itararé, criado em 2010, e que trabalha para democratizar o acesso à informação com maior pluralidade e diversidade informativa.

constrói a partir da atitude filosófica e da reflexão sistemática e descomprometida com o que se apresenta como consensual. Ao caracterizar-se pelo pensamento que se volta e interroga a si mesmo, a reflexão está relacionada à capacidade de interpretação da realidade circundante. Tanto o pensamento quanto a reflexão crítica são elementos cruciais para que se desenvolva a atitude científica. Segundo a autora.

(...) a primeira característica da atitude filosófica é negativa, isso é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que ‘todo mundo diz e pensa’, ao estabelecido. A segunda característica da atitude filosófica é positiva, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são indagações fundamentais da atividade filosófica. A face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de atitude crítica e pensamento crítico (CHAUI, 2002, p. 12).

Embora não se constitua como objetivo deste trabalho de pesquisa, abrem-se possibilidades para que a ética também seja analisada a partir de outras instâncias formativas que vão além da graduação, sendo elemento importante em processos de formação continuada e em cursos de pós-graduação, por exemplo.

Além de estabelecer um trabalho de pesquisa que seja viável de ser concretizado em um curso de especialização, o recorte das três faculdades mais antigas do Brasil também pretende demonstrar como essas graduações, que figuram como as mais tradicionais nessa área, concebem o tema frente às diversas mudanças tecnológicas responsáveis por transformar permanentemente o modo de se fazer jornalismo no Brasil.

## **1.1 Justificativa**

De acordo com a definição de Aranha e Martins (1993, p. 274) “a ética ou filosofia moral é a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral”. A moral, no entanto, não garante o exercício da ética, uma vez que esta última se fundamenta pela discussão, problematização, reflexão e interpretação dos significados dos valores morais, ou seja, o pensamento ético consiste na capacidade de questionar as qualidades da moral estabelecida.

Para Knoch (2004, p. 82), “a ética não tem uma utilidade direta, não é facilmente operacionalizável, coloca problemas em vez de dar soluções e põe em causa o pragmatismo da sobrevivência”. Dada a complexidade que envolve a reflexão ética no cotidiano, é possível observar que numa sociedade em que a compreensão de ética e moral se confundem, as discussões sobre os princípios éticos acabam por se reduzir a mera educação moral.

A relevância de trabalhos de pesquisa que investiguem o ensino de ética nos cursos superiores de jornalismo torna-se ainda mais urgente face à crescente diversificação dos veículos de difusão jornalística contemporâneos, muitos deles alicerçados pelos novos recursos e possibilidades de comunicação trazidos pela internet, em que a notícia é reproduzida exponencialmente por meio das redes sociais, muitas vezes por um conceito que se tornou conhecido como “jornalismo de aspas”. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso atentam para a necessidade de que o jornalismo impresso não mais seja considerado como a espinha dorsal na formação de futuros profissionais, ressaltando a proeminência do conjunto midiático regido pela convergência tecnológica, o que coloca os modos de produção jornalística *on-line* como cerne dessa formação. Para Christofolletti (2009),

(...) a ética jornalística parece estar em toda a parte e em lugar nenhum. Está nos códigos deontológicos, nas estantes dos livros temáticos, nos projetos editoriais de veículos e até mesmo nos slogans de grandes corporações midiáticas. Está nas barulhentas redações, na preocupação íntima do jovem repórter, no senso comum que a considera um elemento fundamental para o jornalismo. A ética jornalística está nos bancos escolares, nos currículos e nos discursos professorais. Mas se está em tantos lugares, por que jornalistas, fontes de informação e público se queixam tanto da ausência da ética jornalística? (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 1)

Soma-se a tais circunstâncias a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro, que em 2009 derrubou o decreto-lei 972/69, que estabelece regras para o exercício da profissão, marcando o fim da obrigatoriedade de diploma para obtenção do registro de jornalista profissional. Dessa forma, além de ampliar-se a percepção de que para ser jornalista basta aprender na prática, fomenta-se a substituição de jornalistas formados nas universidades por profissionais treinados nas redações, de acordo com os interesses mercantis dos proprietários das empresas de comunicação. Verifica-se, então, que “o ensino de jornalismo tem dado ênfase ao funcionalismo, treinamento em redação direcionada ao profissionalismo” (ANDRADE; LINHARES, 2011, p. 9).

Já é tradicional entre os veículos de imprensa a formatação de programas de treinamento que têm por objetivo formar jornalistas dentro da própria empresa. Observa-se que tais programas, no entanto, trabalham mais para adaptar seus participantes de acordo os modos de produção específicos do veículo do que para a formação de um profissional que seja crítico, reflexivo, competente e consciente de sua atuação não apenas como indivíduo, mas como parte de uma classe trabalhadora que precisa vender sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção. Com essa tática, as empresas

(...) tentam produzir jornalistas em série, capacitá-los a redigir rapidamente uma matéria, a portar um microfone, uma câmera, um gravador portátil. Tudo se resume no feijão-com-arroz do jornalismo cotidiano, dessa mesma prática hoje fragilizada e massacrada pelas informações das assessorias e da internet. (MARCONDES FILHO, 2009, p.66, *apud* ANDRADE; LINHARES, 2011, p. 12).

O cenário de desarticulação que se observa em relação à formação do jornalista, e que envolve profissionais da área, docentes, pesquisadores e proprietários dos meios de comunicação, revela o jogo de poder que está por trás de ações como a queda da obrigatoriedade do diploma e da defesa do discurso de que o profissional treinado nas redações está mais preparado do que os que saem das universidades. Além de influenciarem a formação de jornalistas, tais disputas desqualificam o debate sobre a complexidade do tratamento da informação, haja vista que o cotidiano do profissional de imprensa exige posicionamentos que podem colocar em xeque a manutenção de conquistas históricas da cidadania, da defesa dos princípios do regime democrático, do pluralismo de ideias e opiniões, da justiça social e dos direitos humanos. Ainda segundo Christofolletti (2009),

(...) as mudanças de caráter jurídico estão ligadas ao aperfeiçoamento dos marcos legais de orientação do ensino e da regulamentação profissional da categoria. No terreno conceitual, as modificações nos cursos acontecem sobretudo por revisões didático-pedagógicas. No plano mercadológico, o setor empresarial e as organizações classistas contribuem para alterações nos cursos na tentativa de acompanhar as mutações no mercado de trabalho (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 7).

Em um cenário político e econômico dominado por meios de comunicação privados e em que se observa a desqualificação do fazer jornalístico – influenciada, sobretudo, pelo aumento da circulação de notícias falsas –, refletir sobre o ensino de ética nos cursos superiores de jornalismo, bem como compreender suas concepções e seus

desdobramentos, traz novas oportunidades de debate sobre a importância da formação cultural e acadêmica desse profissional.

A presença da ética enquanto disciplina nos currículos dos cursos de graduação em jornalismo é fundamental para a formação do pensamento crítico e reflexivo do profissional de imprensa. No entanto, nota-se que o sentido dessa formação cultural e humanística – descrita como elemento estruturante da prática profissional de acordo com as DCNs do curso –, acaba por se perder com a variedade de interpretações de seus conteúdos por parte de professores, alunos e das próprias instituições de ensino. Nesse contexto, a concepção de ética estaria mais voltada para o código de condutas e normas técnicas – deontologia da profissão – do que como ponto de partida para a reflexão crítica, inclusive para se pensar o conjunto de regras criadas pelos próprios veículos de comunicação e entidades de classe.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou, em 2010, um modelo curricular para o ensino do jornalismo com a proposta de melhorar a qualidade da formação de profissionais dessa área em todo o mundo. O documento, que aponta o rápido crescimento do número de veículos de comunicação em países em desenvolvimento e nas chamadas “democracias emergentes”, traz propostas de formação acadêmica padronizadoras, que podem ser efetivadas de três a quatro anos, destacando três eixos que servem como base para a qualidade da formação acadêmica:

(...) a aprendizagem da prática do jornalismo [primeiro eixo] será enriquecida pelo estudo do jornalismo na sociedade [segundo eixo] e pela aquisição dos métodos e conteúdos que definem o saber contemporâneo por meio de disciplinas de outros cursos [terceiro eixo] (UNESCO, 2010, p. 12).

A concepção de ética presente na proposta, no entanto, pouco difere do conjunto de regras deontológicas que normalmente servem como fundamentação para as disciplinas que se dedicam a essa temática. Ainda de acordo com o texto divulgado pela entidade, a ética jornalística refere-se a

(...) uma análise crítica de questões éticas fundamentais e valores relacionados a dizer a verdade, entre eles, a autonomia jornalística (incluindo os conflitos de interesse); provas e dados; verificação da informação e sua corroboração; fontes citadas e anônimas; clareza, tratamento justo e parcialidade; fotografia, manipulação digital e falseamento; invenção, especulação, rumores e fofocas; jornalismo “de

talão de cheques<sup>3</sup> internet; citações; plágio; a objetividade e o superficial; o acompanhamento de notícias; a correção de erros etc. (UNESCO, 2010, p. 24).

A UNESCO também faz referência à atenção que deve ser dada aos problemas éticos mais recorrentes e aos desafios ligados a deveres cívicos, como o julgamento do que se configura como notícia, a diversidade que corresponde a questões sobre identidades raciais e culturais, gênero e orientação sexual, estereótipos, infância, coberturas de questões ligadas à segurança, padrões de comportamento e conduta (suicídios, funerais e fotos de cadáveres, entre outros) e assuntos ligados à intimidade das pessoas, tais como a exploração da vida privada de figuras públicas, celebridades, revelação de nomes, vítimas de estupro, emergências, sequestros e raptos de pessoas e de meios de transporte, terrorismo, massacres, guerras e violência (UNESCO, 2010, p. 25).

Partindo-se da ideia de que a ética é elemento fundamental para a formação do profissional competente, a dispersão de seu conceito parece se misturar a aspectos morais ou mesmo técnicos da prática jornalística, haja vista que

(...) de acordo com os registros da história brasileira do ensino de Jornalismo, esse tipo de preocupação sempre permeou as propostas pedagógicas, ora tendendo a um prescritivismo legalista, ora se deixando levar por noções abstratas, mais afinadas com a Ética como parte da Filosofia. Nas décadas mais recentes, houve movimentos na direção de uma deontologia própria, e gestos relacionados à cidadania e à convivência social (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 8).

De acordo com as perspectivas apresentadas, verifica-se que o ensino do jornalismo, assim como o entendimento sobre ética que se estabelece em cada projeto de formação, é ofertado de formas diferentes, por instituições de ensino diferentes, com tradições educacionais e recursos pedagógicos também diversos, em contextos, circunstâncias e culturas complexos, sob as mais variadas condições políticas.

A investigação sobre como o ensino de ética se faz presente nas propostas pedagógicas dos cursos (PPCs) em graduações de jornalismo no Brasil e a análise da concepção de ética presente nas novas DCNs reiteram a necessidade de se discutir a

---

<sup>3</sup> Conforme o texto do documento publicado pela UNESCO, o termo se refere a uma forma de cobertura jornalística na qual o jornalista paga a sua fonte (objeto da matéria) para ter direito exclusivo de publicar a informação.

temática em âmbito acadêmico, propiciando o debate autônomo e imune das pressões impostas por corporações e pela visão neoliberal de jornalismo.

## **1.2 Questão de pesquisa**

A hipótese de que a ética nos cursos superiores de jornalismo tende a ser pensada como um conjunto de regras e normas prescritivas sobre a atividade jornalística foi uma das principais motivações para a investigação proposta por este trabalho de pesquisa. Ao mesmo tempo em que se verifica uma considerável multiplicidade de denominações e conceitos sobre a disciplina eleita para dar conta dessa temática, também surge o questionamento sobre o risco que corremos ao permitirmos que a ética se restrinja a um único componente curricular, não fundamentado outras áreas desse campo de formação.

A partir desse contexto, emerge a seguinte indagação: como o ensino de ética se faz presente em PPCs de cursos de graduação em jornalismo no Brasil?

Com essa análise, pretende-se entender qual a concepção de ética adotada pelas instituições pesquisadas, bem como problematizar a relevância do tema para a formação da competência profissional do jornalista.

## **1.3 Objetivos**

Configura-se como objetivo geral deste trabalho analisar a presença da ética como elemento estruturante na formação universitária do jornalista. Serão utilizados como fonte de informação os documentos públicos de três instituições de ensino superior brasileiras, cujos cursos de jornalismo são os mais antigos do país. São elas:

- a) Faculdade Cásper Líbero (SP): curso fundado em 1947;
- b) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): curso fundado em 1948;
- c) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): curso fundado em 1958.

Com base nas documentações publicadas por essas três instituições, pretende-se analisar e discutir os conteúdos dos projetos pedagógicos de curso (PPCs), nos quais estão inclusas as matrizes curriculares dos cursos e as ementas das disciplinas.

Com base nas análises realizadas a partir das documentações citadas acima, os objetivos específicos deste trabalho de pesquisa pretendem discutir e verificar:

- a) O conceito de ética utilizado pelas diferentes instituições;
- b) As relações da ética com a competência profissional;
- c) Os desdobramentos da ética nas demais disciplinas que compõem os cursos;
- d) A multiplicidade de denominações das disciplinas que envolvem o tema;
- e) As variações conceituais decorrentes do campo da própria ética, tais como a ética geral, a ética profissional e a legislação vigente no campo da mídia e do jornalismo.

#### **1.4 Percorso metodológico**

Para compreender como o ensino de ética se faz presente em PPCs de cursos de graduação em jornalismo no Brasil foram levantados aspectos considerados fundamentais na contextualização da ética nesse campo profissional. Sobre a construção da identidade profissional do jornalista, apresentamos, por meio de fundamentação teórica, questões relacionadas ao ensino superior em jornalismo e suas regulações, tais como o histórico de formulação das DCNs para os cursos de comunicação social e jornalismo e o fim da obrigatoriedade do diploma para exercício da profissão.

Também a partir de pesquisa bibliográfica, está contextualizada a ética como elemento fundante de uma abordagem crítica sobre a formação que tem como base a competência – termo que vem sendo distorcido pela visão pragmática e tecnicista de educação –, além de explorar as compreensões de ética mantidas por parte das empresas de comunicação.

A seção referente ao estudo sobre a concepção de ética adotada pelos três cursos de graduação em jornalismo mais antigos do Brasil, cujos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) encontravam-se disponíveis para consulta pública nas páginas eletrônicas das



instituições durante a produção deste trabalho – Faculdade Cásper Líbero (SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – deu-se por meio de análise de conteúdo, haja vista que a metodologia “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.222).

Resultado do processo coletivo e participativo das comunidades acadêmicas nas previsões e formulações de propostas institucionais, o PPC reúne fundamentos e princípios socio-pedagógicos que definem os propósitos e o encaminhamento de um curso superior. Para Rangel e Pinto (2008), no PPC

(...) formulam-se os objetivos do curso, de acordo com sua área de conhecimento e com as perspectivas socioprofissionais da habilitação acadêmica, associadas às perspectivas da docência e dos projetos específicos (...), de pesquisa, iniciação científica, orientação acadêmica, orientação de monografias, monitoria, nivelamento, extensão e outros, ressaltando-se, na construção desses projetos, a importância das análises e decisões do Colegiado de Curso. O Projeto Pedagógico dos Cursos define, também, a estruturação do currículo, lembrando-se que seus parâmetros fundamentais encontram-se nos princípios axiológicos e epistemológicos formulados no Projeto Político-Pedagógico (RANGEL; PINTO, 2008, p. 141).

Consideramos que a publicação do PPC é de extrema importância para que seja possível a avaliação de propostas e propósitos formativos das diversas instituições, bem como o compromisso ético e humanista que valorizam para a construção do conhecimento e a formação de profissionais que sejam críticos e reflexivos, uma vez que

(...) a ética é, assim, um princípio educativo que deve orientar a aula universitária. Ensinar, aprender e pesquisar mediante a inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas contribuir para a construção de um novo senso comum ético e solidário. Trata-se de uma ética sociocêntrica e coletiva, decorrente de uma concepção mais ampla de subjetividade (VEIGA, 2001, p. 150).

A partir de tais fundamentações, tomamos a decisão de considerar os cursos de jornalismo mais tradicionais do Brasil, cujos PPCs estivessem disponíveis para consulta pública nas páginas eletrônicas das faculdades. Os documentos das instituições foram analisados separadamente e na íntegra, sendo as menções à ética categorizadas de acordo com as especificidades de cada projeto. A análise levou em consideração o termo “ética” e suas variações: “éticas”, “ético” e “éticos” por entre seções que tratam sobre o perfil do egresso e contextualização do curso, bem como seus objetivos gerais e específicos.

As três instituições cujos PPCs foram objeto de análise foram definidas a partir de estudo de Christofolletti (2011) que trata sobre divergência de títulos e dispersão conceitual das disciplinas deontológicas nos cursos de jornalismo brasileiros, que reúne lista dos cursos de jornalismo mais antigos do Brasil. São eles:

**Quadro 1: Cursos de jornalismo mais antigos do Brasil**

Início	Instituição	Local	PPC
1947	Faculdade Cásper Líbero <sup>4</sup>	São Paulo/SP	Publicado
1948	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) <sup>5</sup>	Rio de Janeiro/RJ	Publicado
1950	Universidade Federal da Bahia (UFBA) <sup>6</sup>	Salvador/BA	Não disponível
1951	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) <sup>7</sup>	Rio de Janeiro/RJ	Não disponível
1952	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) <sup>8</sup>	Porto Alegre/RS	Não disponível
1958	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) <sup>9</sup>	Juiz de Fora/MG	Publicado

Fonte: Christofolletti, 2011

Obtida a partir das páginas eletrônicas que as instituições mantêm na internet, a documentação está composta por PPCs, cujos conteúdos reúnem também matrizes curriculares e ementas das disciplinas. Objetivou-se, portanto, efetuar análise sistematizada sobre a comunicação trazida por essas fontes. Com isso, foram levantados dados que possibilitaram a formulação de um breve histórico dos cursos e das instituições

<sup>4</sup> Projeto Pedagógico de Curso de jornalismo disponibilizado na página da instituição durante a produção deste trabalho: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-JORNALISMO-2018.pdf> (Acesso em 27/05/2020).

<sup>5</sup> Projeto Pedagógico de Curso de jornalismo disponibilizado na página da instituição durante a produção deste trabalho: <https://eco.ufrj.br/images/graduacao/jornalismo/PROJETO-PEDAGOGICO-DO-CURSO-DE-JORNALISMO-2018-v.pdf> (Acesso em 27/05/2020).

<sup>6</sup> Projeto Pedagógico de Curso de jornalismo indisponível na página da instituição durante a produção deste trabalho: <https://www.facom.ufba.br/portal2017/pagina/11/jornalismo> (Acesso em 27/05/2020).

<sup>7</sup> Projeto Pedagógico de Curso de jornalismo indisponível na página da instituição durante a produção deste trabalho: [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/comunicacao\\_jornalismo.html](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/comunicacao_jornalismo.html) (Acesso em 27/05/2020).

<sup>8</sup> Projeto Pedagógico de Curso de jornalismo indisponível na página da instituição durante a produção deste trabalho: <http://www.pucrs.br/comunicacao/curso/jornalismo/> (Acesso em 27/05/2020).

<sup>9</sup> Projeto Pedagógico de Curso de jornalismo disponibilizado na página da instituição durante a produção deste trabalho: <http://www.ufjf.br/jornalismo/files/2015/06/Projeto-Pedago%CC%81gico-Jornalismo.pdf> (Acesso em 27/05/2020).

em que estão inseridos, a análise das características gerais de cada PPC e as concepções de ética nele presentes.

Ainda no que diz respeito ao conteúdo dos PPCs, torna-se necessário diferenciar os conceitos de matriz e grade curricular, denominações que em muitos casos são tratadas como sinônimos. Caracterizado, sobretudo, por uma perspectiva de conteúdos estanques em que a teoria parece distancia-se da prática, o conceito de grade curricular tende a inviabilizar a compreensão articulada de temas que são comuns a diferentes disciplinas. Para Anastasiou (2010), as grades curriculares,

(...) mantêm muitas vezes o modelo usado como grande avanço na Universidade Napoleônica, no período do reinado de Napoleão Bonaparte na França, proposto com um conjunto de disciplinas organizadas num ciclo básico e outro profissionalizante, deixando o estágio para o final do curso, revelando o princípio dominante na ciência da época, que separava teoria e prática e colocava a primeira como base para a segunda (ANASTASIOU, 2010, p. 182).

Ainda de acordo com a autora, a maioria dos docentes que atuam na educação de nível superior as matrizes curriculares têm a grade como única referência possível de organização de estudos, o que dificulta a inter-relação entre conteúdos que poderiam ser trabalhados sob diferentes pontos de vista. Já o conceito de matriz curricular torna-se mais adequado para que haja ampliação da autonomia do estudante universitário, sistematizando suas formas de operar a partir do pensamento crítico e reflexivo (Anastasiou, 2010). Dessa forma, é a partir de uma matriz integrativa que são definidos

(...) quais os saberes o estudante precisa sistematizar ao longo do curso para se constituir com autonomia, criatividade, criticidade e compromisso social atuando como sujeito de sua própria história. Para isso, a partir do perfil, definem-se os eixos sobre os quais os estudos se farão e a forma de organização dos conteúdos das disciplinas, enredadas em suas áreas, de forma a criar redes significativas de saberes tanto cognitivos, quanto procedimentais e atitudinais. Muitas vezes essa organização se dá em módulos que podem percorrer uma fase ou várias fases do curso, evoluindo para outros módulos em continuidade e de maior complexidade (ANASTASIOU, 2010, p. 183).

A decisão de recorrer a esse método de investigação se deu pelo fato de que PPCs devem definir com rigor a concepção de formação que as instituições propõem em seus cursos, com a descrição de características gerais e estruturais sobre práticas de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação. Também concebe o perfil de egresso que a instituição pretende formar, bem como a visão de sociedade que é pretendida por meio da

educação. É a partir dos PPCs que podemos verificar se a instituição preza pela construção do pensamento crítico e reflexivo de seus alunos, formando profissionais capazes de transformar o meio em que atuam, ou se opta pela adoção de caráter tecnicista, com currículos formatados para atender às demandas da produção e do mercado.

Para Severino (2017), a análise de conteúdo

(...) é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das manifestações (SEVERINO, 2017, pos. 2022).

Apesar de apresentarem semelhanças, análises documentais e de conteúdo são atividades diferentes. Por isso, torna-se necessária a distinção sobre ambos os conceitos. De acordo com Bardin (2011):

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 52).

O processo de análise proposto por este trabalho de pesquisa foi organizado de acordo com quatro etapas da análise de conteúdo que são consideradas essenciais para o processo de investigação. São elas:

- a) Pré-análise dos documentos de cada instituição;
- b) Exploração do material e de seu conteúdo (codificação temática e divisão em unidades de análise a partir de leitura interpretativa);
- c) Levantamento de inferências sobre os conteúdos analisados;
- d) Interpretação dos dados.

Sobre o conceito de leitura interpretativa, pode-se afirmar que ela

(...) tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de

pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Levando-se em conta que a pesquisa científica também é perpassada por subjetividades, envolvendo pontos de vista e escolhas que influenciam os caminhos a serem percorridos, é importante ressaltar que a investigação proposta por esta monografia reflete o pensamento de que a ciência é provisória, nunca acabada e, assim como o conhecimento, está em constante construção. A decisão de utilizar esse percurso metodológico foi tomada de acordo com a aproximação de seus processos com o objeto de análise, sem pautar-se na ideia de superioridade que ele poderia ter sobre outros métodos. Vem ao encontro desse pensamento a reflexão de que

(...) a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 40).

Com base nessa reflexão, evidencia-se o poder transformador que provém da produção de conhecimento em educação, cujo objeto, além de ter sua identidade construída durante o processo de pesquisa, também reconstrói a identidade de seus investigadores, reforçando a importância de se levar em consideração as escolhas e os pontos de vista de quem realiza a pesquisa. Ainda segundo Ghedin e Franco,

(...) aqui se realça a necessidade do caráter dialético dessa ciência, no sentido de considerar como prioritária a incorporação da subjetividade na construção da realidade da educação na perspectiva da interpretação coletiva. Será fundamental que o método dessa ciência permita a captação dos significados que os sujeitos vão construindo em processo (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 41).

É a partir dessas concepções de ciência e educação que iremos analisar como a ética se faz presente nas propostas curriculares dos três cursos de graduação em jornalismo aqui citados, observando criticamente o papel da universidade, que além da importância na produção e partilha de conhecimento, também precisa estar comprometida com a defesa pela redução de desigualdades, a promoção da diversidade cultural ao desconstruir as antigas epistemologias que trabalham para reforçar a hegemonia de raça,

do sexismo e do imperialismo, tomando a educação como ponto de partida para o exercício da liberdade.

## 2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO JORNALISTA

### 2.1 Ensino superior em jornalismo e suas regulações

A atividade jornalística tal como conhecemos hoje começa a ser delineada a partir da Revolução Francesa (1789-1799). Marcado por acontecimentos históricos que geraram profundas transformações socioculturais, o período tornou-se símbolo das sociedades modernas. Com a queda dos poderes aristocráticos, o jornalismo passa a ganhar cada vez importância, configurando-se como garantia do direito à informação. As ideias do Iluminismo – baseadas na promoção da liberdade política e econômica defendidas pela burguesia e na valorização da razão e do questionamento como representação do desenvolvimento intelectual –, também apontavam a necessidade de maior transparência nas relações sociais e políticas. Como afirma Marcondes Filho,

(...) o primeiro jornalismo, de 1789 à metade do século XIX, foi, assim, o da iluminação, tanto no sentido de exposição do obscurantismo à luz quanto de esclarecimento político e ideológico. Expande-se a ideia de que o poder é algo dos homens, associado a seus interesses de domínio e exploração de outros homens, e vai desaparecendo o conceito de que ela é “natural”, que Deus e a natureza criam homens para mandar e outros para servir (MARCONDES FILHO, 2009, pos. 10015).

Dedicadas inicialmente a discussões político-literárias, as publicações passariam por diversas fases de desenvolvimento até chegar aos moldes atuais, cuja formatação de equipes e aperfeiçoamento de processos passaram a favorecer a produção de conteúdo em larga escala, configurações que aos poucos foram consolidando a notícia como seu principal produto. A análise sobre essa temática demonstra que

(...) a gradual implantação da imprensa como negócio, iniciada após 1830 na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, impõe-se plenamente por volta de 1875. A grande mudança que se realiza nesse tipo de atividade noticiosa é a inversão da importância e da preocupação quanto ao caráter de sua mercadoria: seu valor de troca, a venda de espaços publicitários (para assegurar a sustentação e a sobrevivência econômica) passa a ser prioritária em relação ao seu valor de uso, a parte puramente redacional e noticiosa dos jornais. A tendência – como se verá até o final do século XX – é a de fazer do jornal progressivamente um amontado de comunicações publicitárias permeado de notícias (MARCONDES FILHO, 2009, pos. 10047).

Ao mesmo tempo em que se estabelece o caráter mercantilista da produção de notícias, forma-se um cenário de grande concorrência entre os diferentes veículos de

imprensa, que passam cada vez mais a valorizar o imediatismo, a busca pela reportagem exclusiva – o chamado “furo jornalístico” –, aprofundando a divisão dos assuntos em cadernos temáticos – também conhecidas como editoriais – e reservando maior espaço ao entretenimento. É importante observar que a divisão do jornal em partes temáticas favorece a venda de anúncios, pois os espaços publicitários podem ser negociados de acordo com o interesse de anunciantes, que passam a atingir públicos diversos de maneira mais direta.

Como não havia formação específica para a área, até o final da década de 1940 as redações dos jornais eram compostas por médicos, advogados, poetas e escritores, haja vista que eram esses os profissionais que apresentavam domínio e desenvoltura no trabalho com a língua. Formados no dia a dia das próprias redações, os primeiros jornalistas exerciam a atividade como uma forma de complementação de renda – o famoso “bico” –, sendo a profissão de jornalista ainda pouco entendida e reconhecida pela sociedade da época. Em 1908, ano em que foi fundada a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) – cujo principal objetivo era assegurar alguns direitos assistenciais à classe jornalística que se formava e que acabou por tornar-se um importante centro de reflexão sobre esfera industrial do jornalismo – já era latente a reivindicação de uma escola de jornalismo para a formação de novos repórteres.

No entanto, a primeira ação que regulamenta o exercício do trabalho jornalístico no Brasil surge apenas em 1938 com o decreto-lei nº 910 – assinado pelo então presidente Getúlio Vargas (1882-1954) e seu Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, Waldemar Falcão (1895-1946), que dispõe sobre a duração e as condições de trabalho em empresas jornalísticas. O documento reconhece a atuação de empresas de comunicação brasileiras e de seus empregados, com a definição de postos de trabalhos nos campos do jornalismo, revisão, fotografia e ilustração. De acordo com o documento,

(...) somente poderão ser admitidos ao serviço das empresas jornalísticas como jornalistas, locutores, revisores e fotógrafos os que exibirem prova de sua inscrição no Registo da Profissão Jornalística, a cargo do Serviço de Identificação Profissional do Departamento Nacional do Trabalho, no Distrito Federal, e das Inspetorias Regionais do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, nos Estados e Território do Acre (BRASIL, 1938).

Já o curso superior de jornalismo foi criado em 1943 a partir do decreto-lei nº 5.480, também por Getúlio Vargas e pelo então Ministro da Educação em exercício,



Gustavo Capanema (1900-1985). Em 1947, surge na cidade de São Paulo o primeiro curso de graduação em jornalismo do país, instituído pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero. O período coincide com a crescente influência das empresas jornalísticas estadunidenses no modo de se fazer jornalismo, com redações estruturadas para estabelecer a divisão de trabalho e formatar sistemas de organização que possibilitassem a produção de notícias em série. A adoção de técnicas textuais como o “lide”<sup>10</sup> e a “pirâmide invertida”<sup>11</sup> trouxeram maior rapidez na composição de textos ao mesmo tempo em que dava uma certa condição de impessoalidade ao conteúdo. Essas são mudanças que influenciaram profundamente a rotina de trabalho nas redações e, por consequência, a maneira com que os jornalistas lidavam com a notícia.

Durante o regime militar brasileiro (1964-1985) tornou-se obrigatória a exigência do diploma de nível superior para o exercício da profissão de jornalista. A partir do decreto-lei nº 972/1969, ficou estabelecido que:

Art. 4º O exercício da profissão de jornalista requer prévio registro no órgão regional competente do Ministério do Trabalho e Previdência Social que se fará mediante a apresentação de:  
 I - prova de nacionalidade brasileira;  
 II - folha corrida;  
 III - carteira profissional;  
 IV - declaração de cumprimento de estágio em empresa jornalística;  
 V - diploma de curso superior de jornalismo, oficial ou reconhecido e registrado no Ministério da Educação e Cultura ou em instituição por este credenciada.  
 (BRASIL, 1969).

Foi também ao final da década de 1960 que a nomenclatura do curso superior em jornalismo mudou para comunicação social com habilitação em jornalismo, assim como as demais áreas correlatas: comunicação social com habilitação em publicidade e propaganda, comunicação social com habilitação em rádio e televisão e comunicação social com habilitação em relações públicas. A medida, adotada pelo Ministério da Educação (MEC) em consonância com a *United States Agency for International Development* (USAID) – numa parceria que ficou conhecida como acordo MEC/USAID –, procurava controlar e padronizar a formação de profissionais de imprensa nas diferentes escolas de jornalismo do país. Em sentido mais amplo, o convênio tinha por

<sup>10</sup> Palavra aportuguesada do inglês “lead” que, na linguagem jornalística, constitui-se como o primeiro parágrafo da matéria, cuja função é oferecer ao leitor uma introdução geral sobre o fato noticioso.

<sup>11</sup> Técnica de estruturação da notícia que busca responder, nos primeiros parágrafos do texto, as principais questões relacionadas ao fato noticioso: o que, quem, quando, onde, como e por quê.

objetivo implantar o modelo estadunidense nas universidades brasileiras a partir de reformas universitárias que garantissem o alinhamento do país com o projeto econômico proposto pelos Estados Unidos. Conforme Lopes (2014),

(...) no caso do ensino superior de jornalismo, o primeiro currículo mínimo foi implantado em 1962, e, depois, substituído pelo de 1966. Já em 1969, o curso de jornalismo passou a ser uma das habilitações do curso de comunicação social. A partir daí, os currículos mínimos (1969, 1977 e 1984) começaram a ser elaborados para comunicação, mas direcionavam alguns parágrafos a orientações particulares para cada habilitação. Em 2001, após a promulgação da LDB, surgiram as diretrizes curriculares e estas foram, igualmente, dirigidas para a área de comunicação, abarcando o conjunto das habilitações. Os clamores pela criação de diretrizes específicas para o curso de jornalismo no Brasil estão contextualizados em meio à já mencionada preocupação das instâncias educacionais em debater a formação do jornalista, mas expressam o desejo e os movimentos de um grupo em particular dentro da academia, empenhado em criar um nicho mais autônomo para o jornalismo, deslocando-o da área de comunicação (LOPES, 2014, p. 2).

O descontentamento de grande parte dos docentes e pesquisadores da área sobre a determinação da comunicação social como campo epistemológico mais abrangente, no qual o jornalismo surge apenas como uma habilitação, seria um dos principais motivos para a formação de uma comissão cujo objetivo foi elaborar o texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), dessa vez exclusivas para o curso de jornalismo.

## **2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de jornalismo**

Com o objetivo de orientar a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), o bacharelado em comunicação social e suas respectivas habilitações (jornalismo, publicidade e propaganda, rádio e televisão e relações públicas) teve estabelecidas suas DCNs por meio da Resolução CNE/CES 16/2002<sup>12</sup>.

A incorporação do jornalismo como uma das habilitações da comunicação social, porém, passou a ser bastante criticada por acadêmicos e docentes da área. Como resposta a tal decisão formou-se, em 2009, uma comissão de especialistas com o intuito de discutir e formular novas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de graduação

---

<sup>12</sup> Resolução publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e assinada pelo presidente da Câmara de Educação Superior, Arthur Roquete de Macedo.

em jornalismo. A comissão teve como objetivo repensar o ensino do jornalismo na contemporaneidade, envolvendo consultas públicas para considerar proposições de alunos, professores, dirigentes de escolas, representantes dos cursos e de departamentos de ensino e pesquisa, bem como organizações sindicais e corporativas, empresas privadas, do setor público e terceiro setor, advogados, psicólogos, educadores, religiosos, ecologistas, além de outros segmentos comunitários.

Homologada em 2013, dentre as principais mudanças constantes das novas diretrizes estão: aumento da carga horária mínima dos cursos de 2.700 para 3.000 horas; mudança na designação do diploma, cujo bacharelado passa a ser em jornalismo em substituição à denominação anterior, de comunicação social com habilitação em jornalismo; maior integração entre teoria e prática, estando 50% das aulas previstas para laboratório ou atividades práticas; regulamentação do estágio supervisionado de 200 horas; redefinição sobre a produção do trabalho de conclusão de curso (TCC), que passa a ser individual, não podendo mais ser produzido em grupo; maior espaço à formação em assessoria de imprensa; ênfase ao empreendedorismo; estabelecimento de ambientes de aprendizagem regidos pela convergência tecnológica; formação que considere o preparo de profissionais para que possam exercer a atividade como autônomos.

De acordo com Andrade e Linhares (2011), o relatório que propôs a criação das DCNs específicas para o curso de jornalismo foi resultado da análise de estruturas curriculares dos cursos de graduação até então existentes, bem como dos anseios de entidades sindicais, acadêmicas e empresariais, cujo discurso foi o comprometimento com o ensino de qualidade. Eles afirmam que

(...) a comissão se posiciona contra a denominação Comunicação Social e propõe repensar o ensino de Jornalismo e regulamentar o curso de Jornalismo. Além disso, apresenta diretrizes e recomendações como o estágio curricular supervisionado; maior investimento em programas de incentivo à pesquisa; abertura de cursos de mestrado e doutorado com áreas de concentração em Jornalismo; mestrado profissional para capacitar diplomados em outras áreas do conhecimento e reciclar jornalistas já diplomados na graduação específica e criação de um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente (ANDRADE; LINHARES, 2011, p. 8).

A proposta de criar um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente teve como objetivo resolver um problema comum no cotidiano das salas de aula dos cursos de jornalismo: a ausência de formação pedagógica dos professores que, por serem

selecionados a partir de suas experiências profissionais na área, não dispunham de conhecimentos pedagógicos necessários para o trabalho docente, comprometendo, dessa forma, os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, não há registros sobre a efetivação do programa previsto no documento. A formação de professores para o ensino superior, entretanto, ainda se configura como paradigma não apenas no campo do jornalismo, mas em todas as áreas do conhecimento. De acordo com Almeida (2012),

(...) no pensamento hegemônico, duas grandes referências constituem a base que fundamenta a docência. Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” e ratificando a influência das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento. A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias (ALMEIDA, 2012, p. 63).

De acordo com o relatório proposto pela comissão de especialistas,

(...) a imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional (BRASIL, CNE, 2009, p.11).

Ainda conforme a comissão,

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

Não há uma definição precisa sobre a concepção de ética trazida pelas diretrizes, o que deixa espaço para interpretações diversas por parte do leitor. A temática surge a partir do artigo 4º, sobre a elaboração do projeto pedagógico do curso de bacharelado em jornalismo, ao afirmar que o curso deve “formar profissionais com competência teórica,

técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento (BRASIL, CNE, 2013 p. 2). Em sequência, volta a aparecer no artigo 5º, que discorre sobre a importância da formação generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva do jornalista para que possa atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, estando apto a compreender a complexidade e o pluralismo que são característicos da sociedade e da cultura contemporâneas.

Na perspectiva das “competências gerais”, salienta-se a relevância da ética como um sistema de referências para a distinção do que é verdadeiro e falso. O tema aparece novamente no trecho que trata sobre as “competências cognitivas”, quando o documento destaca o valor da compreensão das especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, levando em conta sua complexidade de linguagem e sua forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade. Já na seção sobre “competências comportamentais” é ressaltada a necessidade de identificação, estudo e análise de questões éticas e deontológicas no jornalismo.

Nota-se, de acordo com as exposições acima, que não há nas DCNs uma abordagem mais específica sobre o conceito de ética que serviu de guia para a formulação das propostas. Na ausência de uma definição conceitual, o entendimento sobre ética adquire múltiplos sentidos, podendo, inclusive, ser interpretado como o conjunto de regras normativas da profissão, concepção criticada nesta monografia.

O relatório formulado pela comissão de especialistas, que levanta pontos considerados essenciais para a reformulação das diretrizes, entretanto, faz uma breve tentativa de conceituação mais ampla sobre a ética, estando ela vinculada à promoção dos direitos humanos e transformação da realidade, que vem ao encontro da concepção de ética presente nas elaborações deste trabalho de pesquisa. De acordo com o documento,

(...) a ética que interessa à sociedade e ao Jornalismo é aquela definida e sintetizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É o ideário de um mundo a construir e o compromisso politicamente assumido de construí-lo. É, também, o referencial cultural mais avançado e sábio a que o Jornalismo e os Jornalistas se devem ater, na relação crítica com a realidade próxima a transformar (BRASIL, CNE, 2009, p.7).

A partir da homologação das DCNs do curso de jornalismo, realizada em 2013, a matriz curricular dos cursos passou a compreender seis eixos estipulados como essenciais para a formação de profissionais dotados de competência teórica, técnica, tecnológica,

ética e estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável e contribuindo para autoaprimoramento. São eles: 1) Fundamentação humanística; 2) Fundamentação específica; 3) Fundamentação contextual; 4) Formação profissional; 5) Aplicação processual; 6) Prática laboratorial.

Mais tarde, o fim da obrigatoriedade do diploma causaria grande polêmica ao expor a disputa que há alguns anos vinha sendo estabelecida entre profissionais da área, docentes, entidades sindicais e de classe e empresas do setor de comunicação. A decisão, tomada pelo Superior Tribunal Federal (STF), em 2009, tornar-se-ia pedra fundamental para o início do processo de desconstrução da identidade profissional do jornalista.

### **2.3 O fim da obrigatoriedade do diploma: formação *versus* treinamento**

A queda da exigência do diploma de nível superior em jornalismo para exercício da profissão trouxe novos elementos para a construção identitária dos trabalhadores dessa área. A relação fundamental entre formação universitária e acesso ao mercado de trabalho foi amplamente defendida por sindicatos e demais entidades de classe.

Já para as entidades patronais, a obrigatoriedade do diploma, estabelecida ainda durante a década de 1960, resultou em grande aumento da oferta de cursos de jornalismo por parte das instituições de ensino, muitos deles considerados como de má qualidade. De acordo com as organizações que representam as empresas, tornou-se impossível o recrutamento de jornalistas com formação superior adequada para atender à demanda de mercado de veículos de imprensa.

Foi a partir de então o Sindicato das Empresas de Rádio e Televisão do Estado de São Paulo (Sertesp) – entidade de natureza patronal que representa os interesses de emissoras de televisão e rádio e produtoras de vídeo – entrou com uma ação no Ministério Público de São Paulo pedindo a revogação da obrigatoriedade do diploma.

De acordo com dados do Ministério da Educação<sup>13</sup>, em 2013, ano de homologação das novas DCNs específicas para esse campo de formação, havia mais de 300 cursos de

---

<sup>13</sup> Portal <http://emec.mec.gov.br/>

jornalismo em todo o Brasil, grande parte deles oferecidos por instituições de ensino privadas.

Apesar de ser defendida por entidades como a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ) e Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo, o STF entendeu que a obrigatoriedade do diploma era considerada incompatível com a Constituição de 1988, com o argumento de que o texto garante a liberdade de expressão e de comunicação.

A defesa da queda do diploma pelas grandes empresas do setor vem ao encontro da remodelação que o setor vinha sofrendo desde meados da década de 1990. Com o advento do uso da tecnologia e da internet, muito do trabalho que se fazia de forma presencial e investigativa (a apuração de uma reportagem poderia se estender por vários meses) passou a ser realizado internamente, dentro da própria redação, por meio de checagens on-line ou mesmo entrevistas por telefone. O repórter, que antes ficava a maior parte do tempo na rua, passou a apurar as informações de maneira remota, organizando materiais divulgados pelas assessorias de imprensa e agências de notícias.

Em um cenário de crescente capitalização do trabalho jornalístico – cuja divisão do trabalho tornou-se garantia para a produção de conteúdo noticioso em larga escala – as empresas há anos vinham defendendo a ideia de formar jornalistas dentro da própria organização, nos intitulados “programas de treinamento”, em geral, abertos à participação de recém-formados de todas as áreas do conhecimento. Dessa forma,

(...) o que se percebe hoje está relacionado com a mutação que incide sobre as organizações informativas, o ensino de jornalismo e o campo da comunicação. No geral, observa-se a modificação da cultura da profissão – do *legs man* (o homem das pernas, o repórter que gasta sola de sapato) do passado ao “jornalista sentado” (das redações multimídia). A transformação tem alterado as habilidades e competências exigidas aos profissionais que ingressam no mercado a cada ano. Daí tem-se uma relação de causa e efeito, onde as alterações no mundo profissional afetam diretamente as pesquisas e as metodologias de ensino de jornalismo (LOPES; SILVA, 2016, p. 2).

Desde que surge no Brasil, o jornalismo manteve suas principais bases de produção sustentadas pela esfera privada. Evidencia-se a forte tendência de privatização do controle do direito à informação, uma vez que o Estado – e por consequência, a sociedade civil – passa a ter reduzida sua presença na discussão sobre o direito social à informação. O controle da produção de notícias, quando exercido exclusivamente por

proprietários de meios de comunicação privados, resulta em um complexo jogo de forças que desestimula a reflexão sobre o papel do Estado na regulação desse setor. De acordo com Medina (1988),

(...) já que o Direito à Informação e Direito de Opinião vêm no bojo da industrialização/urbanização e se configuram como práticas das sociedades democráticas, o primeiro feixe de forças está diretamente ligado à industrialização e o segundo denota o estágio histórico-cultural de determinada sociedade na direção da conquista democrática. Um terceiro eixo de forças não é visível aos que se postam externamente à produção da informação: a ação dos empresários (ou instituições de Comunicação Social) e a ação de profissionais ou produtores de informação e opinião (MEDINA, 1988, p. 134).

A ausência da esfera pública em assuntos que regem o tema da comunicação social no Brasil também influencia na formação de profissionais de imprensa e, por consequência, na construção da identidade do profissional jornalista. A defesa de que o jornalista pode ser formado dentro da própria empresa reflete o interesse das organizações em “formatar” profissionais que estejam alinhados ao modelo de se fazer jornalismo proposto por elas, bem como evitar outros desvios que podem resultar de posicionamentos mais críticos do trabalhador que está inserido nesse contexto.

Em sua 64ª edição (2020), o Programa de Treinamento em Jornalismo Diário mantido pelo jornal Folha de S. Paulo recebeu mais de 3.300 inscrições. Provenientes das mais diversas áreas de formação, os candidatos ao programa devem realizar provas de conhecimentos gerais, português e inglês. Os aprovados passam, então, por um programa de treinamento de três meses, que inclui uma série de workshops cujo objetivo é apresentar a rotina da redação do jornal, além de aulas de jornalismo diário, história, direito, economia e língua portuguesa. Ao final do programa, os participantes apresentam um projeto de conclusão a ser publicado pelo jornal. A participação no programa não é considerada estágio e tampouco é remunerada, sendo aberta a possibilidade de concessão de bolsas para os que não puderem ficar sem trabalhar durante o período. O programa de treinamento é financiado pela empresa Philip Morris Brasil.

Ao posicionar-se há tempos contra a exigência do diploma de jornalismo, a Folha de S. Paulo alegava a impossibilidade de contratar sociólogos, historiadores, filósofos, economistas e outros profissionais que consideram mais capacitados do que os próprios jornalistas e que pudessem escrever com propriedade sobre suas áreas de atuação. O programa de treinamento proposto pela empresa, entretanto, pouco se dedica à formação



geral e humanística dos participantes, uma vez que seu objetivo é treiná-los para que possam atuar de modo satisfatório e de acordo com o sistema de produção adotado pela empresa. Dentre os assuntos propostos pelo “currículo” do programa, não há menção sobre a ética profissional e, por consequência, a ética que possibilita refletir sobre o código deontológico da profissão. Programas semelhantes também são mantidos por outras empresas de grande porte, tais como O Estado de S. Paulo e as Organizações Globo.

Torna-se comum entre os jornais, a partir dos anos 1970, a reformulação das redações com o intuito de garantir maior agilidade na produção de notícias e reforçar a divisão entre as diferentes editorias, que aos olhos do público, passaram a ser conhecidas como “cadernos”, tais como os de política, economia, cidades, cultura, trabalho, esportes, dentre outros. Nesse contexto de modernização, observa-se a progressiva diminuição da importância do cargo do “chefe de reportagem”, que por anos atuou como o principal personagem da orquestração das práticas jornalísticas. Responsável por organizar a pauta e o trabalho de grandes equipes, muitas vezes compostas por mais de 50 repórteres que trabalhavam sob sua supervisão, o cargo passa aos poucos a ser substituído pela figura dos editores, responsáveis por coordenar os trabalhos desenvolvidos em cada caderno.

A supressão da figura do chefe de reportagem se deu a partir da consideração de que uma única pessoa não poderia controlar todos os aspectos da reportagem, com distribuição de tarefas de pauta e exame da qualidade das matérias. Já os editores, por cuidarem de assuntos relacionados a editorias específicas, passaram a ser os principais garantidores do bom funcionamento da máquina de produção de notícias da modernidade. Para Medina (1988),

(...) uma das principais funções do editor, de qualquer um dos setores, é a determinação dos assuntos a serem cobertos e a coordenação dos repórteres que trabalham em sua área. Nesse caso, ele substitui o antigo pauteiro, elemento com a incumbência de elaborar a relação geral das matérias do dia, uma espécie de rol dos principais acontecimentos previstos para um determinado número do jornal. Se o editor recebe sugestões de pauta dos repórteres, ainda assim ele julga a viabilidade da matéria (MEDINA, 1988, p. 79).

A transmissão do poder de decisão que migra do chefe de reportagem para os editores tem claro objetivo de diluir o debate mais amplo que se dava entre chefe de reportagem e seu corpo de repórteres. Marcadas por amplas discussões sobre os assuntos que seriam tratados pela publicação, as reuniões de pauta eram baseadas no confronto de

ideias, o que muitas vezes levava a pontos de vista distantes das expectativas da direção do veículo.

Já os editores, responsáveis por coordenar equipes menores, passaram a controlar mais facilmente o fluxo de discussões das reuniões de pauta, uma vez que a crescente particularização do trabalho dentro das redações coincidiu com a redução do número de integrantes das equipes. Tal situação trouxe maior carga de trabalho aos repórteres que, por estarem sempre em luta contra o tempo, não veem oportunidades de questionar o tratamento dado às pautas. Soma-se a isso o fato de que os editores são responsáveis por aprovar a versão final dos textos, podendo realizar alterações de conteúdo e pouco preservar o que foi escrito pelos autores das reportagens. Afinados com a linha editorial dos veículos, garantem a reprodução ideológica do ideário defendido pelos patrões.

Dentre as figuras mais emblemáticas do jornalismo brasileiro, Claudio Abramo (1923-1987) tornar-se-ia símbolo do jornalismo baseado no confronto de ideias. Ao ocupar cargos de chefia nos principais veículos do país, Abramo era conhecido pela destreza com que conduzia os debates dentro jornal, chegando a convencer os proprietários dos veículos sobre a importância de manter o pluralismo dentro da redação e, por consequência, nas próprias páginas do jornal. Abramo também foi um dos grandes responsáveis pela modernização dos projetos gráficos de jornais como O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, ao chamar atenção para a importância do design gráfico como elemento essencial para a formatação da notícia. De acordo com Kelly (1978),

(...) com a arte da palavra, coexiste, no jornalismo impresso, a arte gráfica. O jornal é, antes de tudo, alguma coisa que se vê: do todo se parte para os grandes títulos e para as ilustrações. Importantíssima a paginação. Desce-se, depois, ao texto. Tal como num quadro: em primeiro lugar, o que impressiona num quadro é a composição; depois o ritmo consequente; a seguir os elementos predominantes e as partes (...) A arte gráfica começa pela diagramação; desdobra-se na escolha dos tipos; complementa-se na confecção das manchetes (KELLY, 1978, p. 170).

O jornalista decano que modernizou os veículos em que trabalhava, muitas vezes desafiando seus patrões, também causou controvérsia ao afirmar que “não existe uma ética específica do jornalista: sua ética é a mesma do cidadão” (ABRAMO, 1988, p. 109). Provavelmente ele se referia ao jornalista que, mesmo enquanto profissional, também é um cidadão sujeito às pressões políticas e econômicas de um Estado, numa posição que o coloca como expectador do mundo junto a seus pares. A colocação, no entanto, torna-

se equivocada justamente pela abordagem generalizada que faz do termo, revelando, por sua vez, a superficialidade retórica com que a ética é tratada no âmbito profissional, social e, como não poderia ser diferente, das universidades.

O uso retórico da palavra, além do desgaste etimológico, dá margem à criação de expressões de fácil aceitação, tais como: “ética não se aprende”, “ou a pessoa é ética ou não é”, “a ética do mercado é essa mesma”, “qual a sua ética?”, dentre outras elaborações do senso comum. O que Abramo talvez não pudesse imaginar naquele momento é que um dia a formação do jornalista voltaria para o âmbito das empresas de comunicação, como fora anteriormente. Só que, dessa vez, o pluralismo de ideias que era característico de sua época já não daria mais o tom das redações, sendo a formação cada vez mais substituída pelo treinamento.

Transferindo-se a responsabilidade de formação da instituição de ensino para a empresa, fica comprometida a construção do pensamento crítico e reflexivo sobre a profissão, o que acaba por enfraquecer a promoção do debate sobre o tão defendido pluralismo de ideias. Forjado na redação e de acordo com os interesses patronais, o jornalista verá seu papel reduzir-se a um trabalho técnico, assumindo-se como mais uma peça que articula o maquinário de se fazer notícias. A produção de reportagens assume, com isso, as características de uma linha de produção.

A queda do diploma de jornalista pode ter grande influência na qualidade da produção acadêmica da área. A concepção de ética que se coloca como prioritária, nesse contexto, poderá ser mais a do mercado e menos a que está comprometida com os valores universais do ser humano.

### 3 ÉTICA E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

A formação de profissionais competentes, capazes de refletir sobre o meio social em que vivem, dispostos a analisar a realidade complexa que se apresenta em diferentes contextos – não apenas no campo profissional, mas também nas esferas política, econômica e cultural –, é um dos elementos fundamentais para a construção da cidadania e a formação de uma sociedade mais justa.

A competência, como elemento imprescindível para interpretar e problematizar o arcabouço de símbolos e relações que compõem a vida em sociedade, no entanto, vem sofrendo uma espécie de distorção de seu sentido. A constatação vai ao encontro de um aspecto bastante discutido nas últimas décadas e que acaba por fundamentar ideias formativas profissionais mais estreitas, baseadas na ocidentalização e racionalização do mundo. Impondo a visão mercantilista em contrapartida à desvalorização das diferentes culturas, a globalização coloca o indivíduo em um estado de alerta racional da mente, em que a neutralidade proposta por uma ciência cartesiana e newtoniana fazem com que a emoção e as subjetividades tenham diminuídos os seus significados.

Nesse contexto de racionalismo neoliberal, o indivíduo torna-se obrigado a identificar-se como sujeito racional, livre, autônomo e altamente centrado em sua consciência individual. Isso significa que o racionalismo, como produto da sociedade moderna, configura o indivíduo como agente que possui total domínio de sua razão. De acordo com Silva (2016, pos. 1685), “o sujeito da modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições. Além disso, seguindo Descartes, ele é identitário: sua existência coincide com seu pensamento”.

Com o racionalismo surgem os conceitos de neutralidade e objetividade, utilizados tanto pela ciência quanto pelo jornalismo para transmitir uma certa isenção, o que resultaria em credibilidade no tratamento dos fatos. Contrapondo-se à diversidade cultural dos diferentes povos, a noção de neutralidade e objetividade da notícia impõe-se como símbolo do jornalismo ideal, criando um modelo de representação profissional que controla o modo de ser dos jornalistas, independentemente do país em que atuem. Recursos como o “lide” e a “pirâmide invertida” – cujos conceitos foram apresentados no capítulo anterior – tornaram-se regra incontestável das práticas jornalísticas que se constituíram ao longo do século XX. Ao mesmo tempo em que cria uma espécie de

modelagem padronizadora da notícia, a adoção de técnicas dessa natureza possibilita a produção de reportagens em série, favorecendo, inclusive, o corte repentino dos parágrafos finais dos textos em casos de novas inserções publicitárias. De acordo com Barros Filho,

(...) embora se possa pensar que o jornalismo moderno tenha derivado logicamente dos ditames positivistas, há claros indícios de que a prática do “jornalismo objetivo” antecedeu qualquer normatização nesse sentido. Essa prática, consolidada na última década do século XIX, é consequência não só de interesses econômicos ligados à eficácia, à rentabilidade, ao menor esforço e ao menor risco, mas sobretudo por uma estratégia de legitimação de um tipo de produto dentro de um campo jornalístico em formação (BARROS FILHO, 1995, p. 22).

A partir da experiência iniciada por jornais estadunidenses, a concepção de objetividade jornalística tornou-se um dos principais mecanismos de transformação da notícia em mercadoria. Além de simplificar a estrutura da reportagem por meio de uma fórmula, faz do jornalista um mero operário que, ao seguir regras de produção textual específicas, pode ser facilmente substituído por outro profissional, além de não ter valorizada sua subjetividade e reconhecida sua competência.

Barros Filho também destaca o recrudescimento da concorrência entre os veículos de comunicação que, tendo como base o financiamento por via da venda de anúncios e publicidade, passaram a depender de maior celeridade e eficiência na produção e difusão de produtos midiáticos. Para ele,

(...) as novas práticas eram também convenientes aos repórteres, a quem interessava o maior distanciamento possível do conteúdo de suas reportagens, eximindo-se, assim, de responsabilidades éticas e até jurídicas (...) Dessa forma, o uso de técnicas precisas de descrição do real, ao retirar do jornalista parte de seu poder de manobra como codificador, retira-lhe também parte de sua responsabilidade. Não é o repórter quem fala ou escreve, e sim a realidade por ele espelhada (BARROS FILHO, 1995, p. 25).

A oligopolização da mídia e de seus diversos braços de atuação – rádio, televisão, jornais impressos, cinema, vídeo, filmes e *streaming* – acaba por garantir e legitimar a imposição de modos de produção padronizados em diferentes partes do mundo. Moraes (1998) nos lembra sobre a formação de uma espécie de aliança para o estabelecimento de estratégias produtivas em âmbito global, ao afirmar que,

(...) a oligopolização das mídias insere-se no painel de forte concentração de comandos estratégicos e de mundialização de

conteúdos, mercadorias e serviços, facilitada pelas desregulações, pela supressão de barreiras fiscais, pela acumulação de capital nos países industrializados, pela deslocalização geográfica das bases de produção e, evidentemente, por redes tecnológicas de múltiplos usos (MORAES, 1998, p. 59).

Tais aspectos causam profundo impacto na formação dos profissionais jornalistas que, distanciados de suas subjetividades, agem mais a partir de axiomas do que com base em elementos resultantes da reflexão e do pensamento crítico. Trata-se da identidade profissional formatada e conduzida por interesses comerciais. Nesse cenário de disputas incessantes imposto pelos mercados globais, a ideia de competência torna-se mais atrelada à competição do que à cooperação e à construção de um pensamento crítico e reflexivo, passando a traduzir os anseios dos processos de transformação produtiva.

Polissêmica, a palavra traz em sua etimologia sentidos diversos, o que possibilita interpretações multifacetadas do conceito. Além da junção de com + *petere*, que significa “buscar junto com”, no latim tardio, tornou-se mais prevalente a ideia de competência como a de “disputar junto com”, ou seja, competir (DEPRESBITERIS, 2010, p. 76). A competência então passa a ser valorizada no âmbito da concorrência e da competitividade, como certificação das qualidades de um profissional que está em permanente disputa pela conquista de oportunidades e posicionamentos na esfera de produção capitalista.

Diante dessas constatações, Rovai (2010, p. 37) chama a atenção para o fato de que, mesmo sendo empregada de forma imprecisa, a noção de competência “adentrou o contexto de novos modelos de produção, na medida em que se fazia necessária outra forma de avaliar e classificar conhecimentos e habilidades”. No que se refere à educação profissional, enquanto busca permanente do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, nota-se que a competência passou a ser assimilada como sinônimo de capacitação e habilitação, o que confere ao sujeito a responsabilidade por possuí-las ou desenvolvê-las. Para Rué (2009, p. 23) “as competências são desenvolvidas e transformadas, não são capacidades dos indivíduos”. De acordo com o autor,

(...) o conceito de competência carrega consigo a necessidade de adoção de um enfoque ativo da formação, uma orientação que coloque o indivíduo no centro da ação educativa e o mobilize (em sua afetividade, seu interesse, sua capacidade de compreensão e de pensamento) com relação à forma de propor, abordar e resolver determinada ação. Nesse sentido, seria possível dizer que competência é a forma como uma pessoa expressa o conjunto do próprio conhecimento em uma situação concreta. (RUÉ, 2009, p. 25).

Conceitos de capacitação e habilidades, no entanto, remetem a um caráter instrumental de educação, em que o indivíduo passa a ser qualificado a partir de suas capacidades para realização de um trabalho específico ou mesmo pela aptidão que apresenta para ocupar um posto profissional, tal como o trabalho de um operário que domina o funcionamento de uma máquina, por exemplo. Enquanto a capacitação remete a condutas instrucionistas, as habilidades constituem-se como práticas adestradas (SENNET, 2009, p.53).

Em consonância com tais ideias, torna-se oportuno destacar que, na história da educação, já houve o entendimento de que a aprendizagem técnica seria a via mais adequada para a formação das classes pauperizadas e menos favorecidas. O surgimento do humanismo, ainda no século XV, esteve associado às transformações econômicas que vinham ocorrendo desde o final da Idade Média, haja vista que houve nesse período o crescimento das atividades artesanais e comerciais da classe burguesa europeia. Até então, os membros da classe mais rica, composta pela alta nobreza, acessavam a educação por meio dos preceptores, que atuavam nos castelos e garantiam a formação de membros da corte.

A pequena nobreza e a burguesia encaminhavam seus filhos para os recém-criados colégios, com a intenção de prepará-los para a liderança e a administração de negócios. Já os segmentos mais populares da época ficavam de fora do acesso à educação escolarizada, restando como única opção a aprendizagem de ofícios (ARANHA, 2006, p. 125). Com isso, não é estranha a constatação de que a formação de competências acabaria por adquirir esse viés mais tecnicista, estando ligada ao aprendizado prático de certas habilidades que seriam mais tarde bastante valorizadas nas modernas linhas de produção.

No âmbito da educação básica contemporânea, as competências vêm sendo utilizadas como reforço para a naturalização de que cabe ao ensino técnico a responsabilidade por guiar o processo formativo das classes menos favorecidas. Ocupando posição de destaque nos documentos oficiais que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto no ensino fundamental quando no ensino médio, as competências estão divididas em categorias “gerais” e “específicas”. No texto da Base, ela é definida como

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores

para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma caber à União

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Mas qual seria, no entanto, o significado de competências? A quais valores elas estão relacionadas? Ao empregarmos o termo, qual projeto de sociedade buscamos desenvolver? (ROVAI, 2010). Um dos principais mal-entendidos associados a uma formação baseada em competências consiste em “misturar as distintas concepções de competências, entendidas como propriedades individuais, ou seja, como certo tipo de inteligência ou aptidões, como aquelas desenvolvidas na aprendizagem e que são produto dela” (RUÉ, 2009, p. 30).

Em muitos casos, é possível observar o uso do termo como um *slogan*, cujo sentido vem realçar os interesses de uma sociedade extremamente marcada pela economia neoliberal e que introjeta na educação os mecanismos para colocar em prática as vias de dominação que combinam, sobretudo, trabalho e sobrevivência. A competência, ou as competências, passam então a ser utilizadas como selos indicativos de empregabilidade em um contexto marcado pela exploração da força de trabalho e afrouxamento dos direitos trabalhistas.

Apropriada pelos preceitos da empregabilidade, a competência acaba por representar um certo saber prático e se sobrepor ao saber filosófico e propedêutico, essenciais para o exercício da leitura crítica da realidade. Como afirma Milton Santos (1999), hoje

(...) sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário. [...] Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. (SANTOS, 1999, apud ALMEIDA, 2009, p. 84).



No âmbito da formação e profissionalização do trabalho docente, a competência também se apresenta a partir da conjugação dos aspectos técnico e político. De acordo com Rios (2013, pos. 60), há uma dicotomia sobre ambos os componentes, o que resulta em acalorados debates envolvendo educadores e outros profissionais da educação, com a proposta de que “de um lado, procura-se destacar a dimensão técnica (e a ideia de neutralidade no campo da educação); de outro, destaca-se a dimensão política (e a ideia da militância como indispensável para o trabalho educativo).”

Considerando as diversas compreensões sobre a competência, torna-se fundamental o reforço da importância da ética como seu elemento fundante. A ética, como perspectiva de problematização da realidade, apresenta-se como elemento fundamental para “a reflexão crítica sobre determinados valores presentes no comportamento humano em sociedade” (RIOS, 2013, pos. 91). Isso significa que a formação da competência – ou das competências, que de acordo com determinados usos, aparecem no plural para definir tópicos específicos de capacitação ocupacional – vai muito além do aprendizado esvaziado de técnicas e do mero desenvolvimento de habilidades: pertence à esfera da reflexão sistemática, que é princípio da filosofia. A competência também possibilita ao indivíduo explicitar e justificar suas atitudes, assumindo, assim, a reflexão ética como prática precedente, que orienta suas ações.

Nesse contexto, a competência fundamentada pela ética simboliza seu papel transformador, sobrepujando a ideia de se tornar apenas um instrumento de adaptação e preparo profissional para atender exigências que são próprias do processo produtivo. De acordo com Chauí, o sujeito ético

(...) só pode existir se preencher as seguintes condições: ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais e ele; ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis; ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e consequências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas consequências, respondendo por elas; ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos, atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e constriam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa (CHAUÍ, 2002, p. 337).

Ao destacar a importância da ética para a formação e construção constante do pensamento crítico e reflexivo, é preciso estabelecer sua relação com a concepção de moral. A moral está para os deveres, assim como a ética está para a vida e a felicidade, não só individual, mas com o outro – pela ideia de grupo e da cooperação – e para o outro, com exercício da benevolência e da generosidade (DEPRESBITÉRIS, 2010, p. 78).

Nesse aspecto, torna-se bastante comum a confusão entre os conceitos de moral e ética, uma vez que ambas coexistem e se relacionam, fazendo com que haja uma mistura de seus conceitos. De acordo com o pensamento de Rios,

(...) a moral se constitui num conjunto de prescrições – normas, regras, leis – que orientam as ações e relações dos indivíduos em sociedade e que, portanto, tem um caráter normativo, a ética é a reflexão crítica sobre a moral, é o olhar agudo que procura descobrir os fundamentos dos valores, tendo como referência a dignidade humana e como horizonte a construção do bem comum. (RIOS, 2009, p. 19).

Partindo-se desse princípio, a ética constitui-se em recurso essencial para uma abordagem crítica da moral, cujos valores podem, inclusive, reforçar narrativas antidemocráticas e que trabalham para a reprodução das desigualdades sociais. É importante ressaltar que, apesar de ser usada para o estabelecimento e a consolidação de um *status quo* específico, a moral é elemento constitutivo da vida social. É por meio da moral que se estabelecem sentimentos, intenções e ações que, além do bem e do mal, também se referem ao desejo de felicidade. A moral é constituinte das relações que um indivíduo mantém com os outros, criando uma vivência intersubjetiva (CHAUÍ, 2002, p. 335).

Tais princípios, no entanto, não garantem a inexistência de condutas que remetem à esfera do moralismo, que pode servir como uma forma de sufocamento do pensamento ético e de desqualificação da reflexão crítica. Trata-se de um conceito mais abrangente da ética, que Paulo Freire (2011) define como a “ética universal do ser humano”, ao definir que

(...) uma de nossas brigas na história, por isso mesmo, é exatamente esta: fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita ao gosto reconhecidamente farisaico. Mas faz parte igualmente dessa luta pela eticidade recusar, com segurança, as críticas que veem na defesa da ética precisamente a expressão daquele moralismo criticado. Em mim, a defesa da ética jamais significou sua distorção ou negação. (FREIRE, 2011, pos. 200).

A afirmação revela a importância que o autor confere para que o indivíduo – podendo-se, nesse caso, ser feita uma relação com a atuação do profissional jornalista – se coloque como sujeito de procura, decisão, ruptura e opção, manifestando sua posição de sujeito histórico e transformador ao assumir-se como sujeito ético.

Como conceito recorrente e indispensável na formação do jornalista, a ética torna-se elemento fundante da competência profissional também no campo da comunicação, integrando saberes racionais e emocionais, teóricos e práticos, e sobrepondo as competências socialmente pertinentes àquelas regidas apenas pelo viés mercadológico.

No documento que reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em jornalismo, publicado em 2013, a noção de competência apresenta-se diluída entre outros elementos como habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, o que mostra uma dispersão de seu conceito. Subdivida entre “competências gerais”, “competências cognitivas”, “competências pragmáticas” e “competências comportamentais”, – consistindo essa última na análise de questões éticas e deontológicas da profissão, bem como a defesa da verdade e do pluralismo de ideias –, as descrições estabelecidas para orientar cada um desses desdobramentos remete a uma espécie de código de conduta cujos conteúdos misturam elementos como: compreensão e valorização do pluralismo de ideias; identificação e reconhecimento da relevância do interesse público em relação aos temas da atualidade; distinção entre o que é verdadeiro e o que é falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais; domínio da expressão oral e da escrita em língua portuguesa; domínio instrumental de, pelo menos, outros dois idiomas – preferencialmente inglês e espanhol; conhecimento da história, dos fundamentos e dos cânones profissionais do jornalismo; compreensão e valorização do papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania; formulação de questões e condução de entrevistas; organização de pautas e planejamento de coberturas jornalísticas; domínio do instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística; identificação, estudo e análise de questões éticas e deontológicas no jornalismo, dentre outras.

Vale destacar que em meio a todos os aspectos que abarcam as competências nas DCNs do curso de graduação em jornalismo, não há menção sobre a ética como elemento fundante da reflexão e da formação do pensamento crítico. Apenas no artigo 4º, que trata sobre a elaboração do projeto pedagógico de curso (PPC), fica estabelecida a observância de que as instituições de ensino superior devem “formar profissionais com competência

teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento” (BRASIL, CNE, 2013, p. 2).

A divisão da competência nas ramificações teórica, técnica, tecnológica, ética e estética traduzem a confusão que geralmente é feita entre esse e outros termos como atitudes, aptidões, capacidades, habilidades e destrezas. Traduzindo-se para o universo capitalista e neoliberal do mundo globalizado de hoje, tais dispersões de conceito abrem caminho para o estabelecimento de modismos que, além da área de formação em jornalismo, se expandem por diversas outras categorias profissionais. Trata-se do behaviorismo como enfoque tecnocrático de ensino, que considera como satisfatórias as respostas de ordem estritamente cognitivas ou comportamentais, hábitos, habilidades (*skills*, em inglês). Como lembra Rué (2009),

(...) não é de se estranhar que muitas pessoas ainda associem a nova concepção de competências com o termo *skills*, entendido como habilidade externamente adestrada, e com a aquisição de conhecimentos ou automatismos de conduta básicos, como executar uma subtração, conjugar um verbo no particípio ou escrever uma hipótese, como se estivéssemos diante de uma versão renovada do enfoque instrucionista (RUÉ, 2009, p. 32).

As chamadas *soft skills* têm ganhado cada vez mais destaque nos campos de formação em administração, principalmente entre os programas de *Master of Business Administration*, mais conhecidos como MBA. Trata-se da ênfase dada à necessidade de se “aprimorar” o relacionamento interpessoal de líderes e gestores, que cada vez mais são responsáveis por garantir a harmonia entre os diversos membros de uma equipe ou mesmo os diferentes departamentos que compõem uma organização de cunho empresarial. O conceito, no entanto, tem sido mais um elemento a contribuir para o construto dispersivo da formação da competência. Valorizando a formação que tem como foco o indivíduo, tais modismos reforçam a ideia do saber como ação empreendedora, que depende de iniciativas pessoais e particulares em detrimento da ação coletiva para o entendimento da sociedade e de suas relações. Perde-se, a partir de tais concepções, o sentido do conhecimento como construção social coletiva e constante.

Ainda sobre as DCNs do curso de jornalismo, haja vista a diversidade de instituições de ensino de natureza pública e privada, torna-se necessária a reflexão sobre as interpretações e direcionamentos que as Instituições de Ensino Superior (IES) terão em relação ao documento. Serão a competência e a ética conjecturadas como elementos

estruturantes da formação do pensamento crítico e reflexivo do jornalista? Estarão as instituições empenhadas no estímulo à participação ativa do aluno na construção do conhecimento? Seria essa construção possível tendo como base a adoção de currículos extremamente segmentados, aulas expositivas e quase nenhum estímulo ao campo da produção científica? Seria a ética “ensinada” apenas em uma disciplina? São questões que, além de exigirem reflexão sobre a banalização do conceito de competência, trazem à tona o perfil de egresso que se pretende formar.

A distorção do pensar sobre a competência – confundindo-a com habilidades, destrezas ou aptidões – também se configura como projeto. As consequências dessa distorção podem comprometer algumas das questões mais essenciais sobre ética, como a natureza do bem, as virtudes na natureza humana, o exercício da liberdade e do livre arbítrio, a consciência moral, que regula nossas ações a partir de aspectos sociais e culturais e, principalmente, as responsabilidades que resultam de nossas escolhas e ações. São questões que contribuem para a análise da ética como parte integrante da competência.

Fundamentado pela ética, o conceito de competência que se estabelece como alicerce para esse trabalho de pesquisa baseia-se na formação de profissionais que estejam preparados para interpretar o meio em que vivem, que valorizem o bem comum, a alteridade, o diálogo, a argumentação, a autonomia, a cooperação, o acolhimento, o respeito à diversidade de ideias, que tenham consciência de sua classe e sejam empenhados na constituição de uma sociedade mais democrática e menos desigual. A competência que, além de valorizar circunstâncias técnicas, políticas, éticas e estéticas do profissional, também o prepara para uma vida de aprendizagem contínua, promovendo a interdisciplinaridade e se apresentando como chave para a transformação da realidade e construção plena da cultura.

### **3.1 Ética, comunicação e jornalismo**

A comunicação social, enquanto campo de estudos epistemológicos que inclui o jornalismo, possui grande influência no âmbito político e da produção cultural das sociedades contemporâneas. A presença dos meios de comunicação impressos (jornais e revistas), eletrônicos (rádio, televisão e internet), bem como as agências de notícias,

apresenta-se em diversas plataformas – muitas vezes entrecruzando-se –, atuando em esferas públicas e privadas, cujos conteúdos podem obter grandes alcances em poucos segundos.

Desde seu surgimento, o jornalismo tem contribuído para a formação do fenômeno contemporâneo da chamada comunicação de massa. De acordo com a teoria da comunicação, entende-se essa cultura como a formulação de mensagens que partem de um emissor e que atingem grande número de receptores, estando envolvidas nessa prática relações de poder e dominação.

A produção social e simbólica dos meios de comunicação de massa são a base dos estudos da Teoria Crítica formulada pela Escola de Frankfurt, que durante meados do século XX debruçou-se, principalmente, sobre o estudo dos efeitos da massificação e da mercantilização da produção de bens culturais, tais como a análise da cultura literária popular, da produção de obras de arte, os estudos de rádio, música e as investigações sobre os efeitos dos processos racionalizadores e legitimadores do capitalismo no campo da linguagem, da cultura e da vida cotidiana. Conforme as proposições de Guareschi (1983),

(...) a Escola de Frankfurt sustenta que a sociedade capitalista entrou num estágio radicalmente diferente, caracterizado pela diminuição da luta revolucionária de elementos anteriormente resistentes, tais como, por exemplo: a classe operária, que foi cooptada pelo sistema. Controles repressivos também crescerem nesse último estágio (GUARESCHI, 1983, p. 15).

As relações de dominação e poder estabelecidas pelos meios de comunicação a partir de sua influência no âmbito da cultura também se entrelaçam com o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais, cujas pesquisas foram lideradas pelo Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, a partir de 1964. Sobre as motivações epistemológicas que levaram à criação dessa instituição, Silva (2005) afirma que

(...) o impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. Nessa tradição, exemplificada pela obra de F. R. Leavis, a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas grandes obras da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia (SILVA, 2016, pos. 1995).

Silva analisa, sob o quadro de referências das teorias pós-críticas, a preocupação do Centro de Estudos Culturais com o papel da mídia, “sobretudo da televisão, na formação do consenso e do conformismo político” (SILVA, 2016, pos. 2017). De acordo com as atividades e compreensões do Centro, observa-se a determinação que é dada à cultura como campo de produção de significados entre diferentes grupos sociais, revelando posições de poder e imposição de uma cultura dominante que passa a servir de referência para o restante da sociedade. Tais conceitos estão bastante presentes na disseminação massiva de informações, o que se tornou conhecido por comunicação de massa.

Há, no entanto, controvérsias sobre o uso da expressão comunicação de massa, termo frequentemente associado às discussões teóricas sobre o *broadcasting* – processo pelo qual se transmite ou difunde uma informação para muitos receptores ao mesmo tempo, como, por exemplo, a comunicação praticada por emissoras de televisão – uma vez que ela não pressupõe o estabelecimento de troca entre as partes envolvidas em tal processo. Nesse aspecto, emissores que enviam mensagens para grande número de receptores não preveem retorno ou interação sobre o que se comunica. Partindo-se dessa formulação, seria mais apropriado o uso do termo “comunicação para a massa”. Por massa, entende-se o conjunto das camadas mais numerosas da população em um certo sentido de totalidade ou de grande maioria. No campo da sociologia, a massa não apresenta perfil conceitual bem definido ao reunir indivíduos em estado de desligamento de seus vínculos naturais e que são constitutivos da organização social, apresentando vulnerabilidade para tendências de manipulação. Observa-se, com isso, que a massa pressupõe o distanciamento da subjetividade plena dos indivíduos que a compõem, mas os conecta por meio de fragmentos dispersos, criando uma falsa impressão de homogeneidade ou de produção de consenso.

Historicamente interligadas, as relações de poder e dominação características dos meios de comunicação também adentram o plano da discussão ética. É possível analisar a ideologia da dominação por meio da conduta ética dos meios de comunicação de massa? Como problematizar a influência dos veículos jornalísticos na produção cultural de uma determinada sociedade? Seriam o poder e a dominação discutidos e analisados a partir do conjunto de procedimentos estabelecidos por emissoras de tv, rádios, editoras e agências de notícias? Qual o entendimento que as empresas jornalísticas têm da ética?

Em geral, os veículos de comunicação costumam reunir suas condutas e regras editoriais em forma de publicações intituladas “manuais de redação”. O conteúdo reunido por esses manuais trata sobre os projetos editoriais estabelecidos pela empresa jornalística, abarcando procedimentos internos da redação, padronização de condutas e do estilo de escrita dos textos a serem publicados. Em tese, podem ser definidos como um conjunto de normas e recomendações que direcionam o trabalho dos jornalistas.

Dentre os jornais de maior circulação no Brasil, destacam-se os paulistanos Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, que trazem, em seus manuais, a ética enquanto verbete, orientando profissionais em relação a seus comportamentos dentro e fora da redação, com destaques para temas mais pragmáticos, tais como a recusa de obtenção de vantagens baseadas no cargo e na profissão e a rejeição de entrega de presentes. Chegam, inclusive, a classificar situações mais específicas como a postura de anonimato quando da visita a um restaurante cujos serviços serão analisados pela publicação. Há também direcionamentos para que o repórter se comporte de maneira isenta em questões tidas como “delicadas”, evitando o uso de expressões e conceitos que possam “melindrar” os leitores.

No *Manual da Redação* (2006) do jornal *Folha de S. Paulo*, a ética é tratada de maneira bastante breve e direta, determinando as condutas de comportamento – pessoal e profissional – do jornalista já mencionadas anteriormente. O trecho abaixo pode ser considerado uma síntese do entendimento ético que o veículo estabelece em seu corpo editorial:

O jornalista da Folha não deve aceitar presente de nenhuma espécie ou valor, incluindo itens materiais ou eventuais descontos especiais em estabelecimentos comerciais ou industriais. Todo presente enviado ao jornal ou à casa do jornalista deve ser encaminhado à Secretaria de Redação para devolução, com carta padrão de agradecimento e explicação (FOLHA DE S. PAULO, 2006, p. 42).

No *Manual de Redação e Estilo* (1992), publicação que reúne e define condutas dos profissionais que trabalham no jornal *O Estado de S. Paulo*, a ética surge de forma bastante efêmera por meio de um tópico intitulado “ética interna”, trazendo aos seus profissionais a seguinte recomendação:

Pense que o jornal tem leitores de todas as tendências, raças, credos e religiões. Por isso, procure sempre ser isento no noticiário, especialmente naquele que envolva questões delicadas, e evite usar



frases, alusões ou conceitos quer possam melindrar as pessoas. (MARTINS FILHO, 1992, p. 34).

A seção faz menções ao cuidado com o uso de vulgaridades, palavras ofensivas, orientações de tratamento sobre deficiências físicas, de raça, gênero e sexualidade. Chamam a atenção as definições que o texto apresenta sobre a questão étnica e racial, em um subtópico intitulado “Negro e mulato”:

Se necessário, use a forma negro (e nunca preto, colored, pessoa de cor, crioulo, pardo etc.). **Mulato** e **mulata** são aceitáveis quando se justificar a especificação, na notícia, da cor da pele da pessoa. (MARTINS FILHO, 1992, p. 35, grifo do autor).

Sobre questões de gênero e sexualidade, a publicação traz a seguinte definição para o vocábulo “homossexual”:

É outro termo que só deve aparecer no noticiário se tiver relação com o fato a ser descrito. Por exemplo: um homossexual foi morto por alguém presumivelmente ligado a uma quadrilha especializada em assassinar **esse tipo de pessoa**. (MARTINS FILHO, 1992, p. 35, grifo nosso).

Já o Grupo Globo, um dos mais poderosos conglomerados de empresas de comunicação do Brasil e da América Latina, cuja sede está situada na cidade do Rio de Janeiro, traz em seus *Princípios Editoriais do Grupo Globo* uma série informações baseadas no que a empresa considera como “atributos de informação de qualidade”, definições sobre “a maneira como os jornalistas devem proceder diante das fontes, do público, dos colegas, do veículo para o qual trabalha (incluindo as redes sociais)” e sobre “os valores cuja defesa é um imperativo no jornalismo” (GRUPO GLOBO, 2011). Ainda de acordo com o documento,

(...) jornalismo é o conjunto de atividades que, seguindo certas regras e princípios, produz um primeiro conhecimento sobre fatos e pessoas. Qualquer fato e qualquer pessoa: uma crise política grave, decisões governamentais com grande impacto na sociedade, uma guerra, uma descoberta científica, um desastre ambiental, mas também a narrativa de um atropelamento numa esquina movimentada, o surgimento de um buraco na rua, a descrição de um assalto à loja da esquina, um casamento real na Europa, as novas regras para a declaração do Imposto de Renda ou mesmo a biografia das celebridades instantâneas. O jornalismo é aquela atividade que permite um primeiro conhecimento de todos esses fenômenos, os complexos e os simples, com um grau aceitável de fidedignidade e correção, levando-se em conta o momento e as circunstâncias em que ocorrem. É, portanto, uma forma de apreensão da realidade (GRUPO GLOBO, 2011, p. 3).

Ao levar-se em consideração as condutas que a empresa compreende como essenciais para o exercício do jornalismo, percebe-se no trecho acima uma acentuada conotação empobrecedora da reflexão crítica sobre a prática jornalística. Não se trata apenas de como relatar um fato, mas, sim, de como interpretá-lo. Tendo como referência as situações apresentadas no texto, como seria “descrito o assalto à loja da esquina”? Quais fatores econômicos e sociais estão envolvidos em um delito como esse? Como se dá o grau de seletividade para a divulgação de uma grave crise política? Quais os interesses que permeiam essa divulgação? Como definir a importância que “um casamento real na Europa” possui em relação a outros assuntos, cuja seleção pode ser reveladora da escala de importância que o grupo confere a cada uma das pautas? Dentre a totalidade de temas abordados pelos princípios editoriais divulgados pela empresa, em nenhum momento a ética é mencionada.

A miscelânea de assuntos presentes nos “princípios” revela um aspecto bastante característico do jornalismo praticado pelas emissoras de televisão, que de uma crise política passa a tratar naturalmente de um assalto ao mercado da esquina; após um desastre ambiental, segue-se a cobertura de um casamento real; a comunicação de uma descoberta científica será facilmente costurada junto a biografia de celebridades instantâneas. Percebe-se, a partir da costura temática de elementos tão diversos como os aqui citados, a construção de uma narrativa que não favorece a reflexão sobre os fatos, ou seja, não há tempo para que o telespectador possa construir um pensamento sobre o que está assistindo. Dessa forma, naturaliza-se a violência, o preconceito, a pobreza e a dominação capitalista, haja vista que acontecimentos tão diversos passam a integrar uma espécie de mantra visual capaz de provocar indiferença sobre o que se vê. De acordo com Silva (2016),

(...) mesmo que não se aceitem certos elementos da perspectiva pós-moderna, não é difícil verificar que a cena social e cultural contemporânea apresenta muitas das características que são descritas na literatura pós-moderna. Sobretudo, os “novos” meios de comunicação e informação parecem corporificar muitos dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros, pastiche, colagem, ironia (SILVA, 2016, pos. 1705).

Ao determinar que o jornalismo é uma atividade que permite um primeiro conhecimento sobre fenômenos simples e complexos para criar uma forma de apreensão da realidade, o Grupo Globo faz uma declaração sobre o poder de controle que possui na

formação de narrativas. Nesse aspecto, torna-se necessária a reflexão sobre o que a empresa considera simples ou complexo, ou mesmo o direcionamento que é dado por essa narrativa e que acaba por ser definida como apreensão da realidade. Seria esse um primeiro conhecimento ou a construção de um ponto de vista sobre o que é noticiado? Para Arnt (1991),

(...) ao contrário dos sistemas puramente repressivos e censuradores da sociedade pré-capitalista, o poder disciplinar que se consolida no século XIX ordena a multiplicidade. Sua função não é excluir os indivíduos, mas enquadrá-los, fixá-los ao processo de produção. A mídia fabrica. O indivíduo é alvo e resultado. Ela revela o mundo, amplia horizontes, agencia uma multiplicidade de eventos atomizados, costura e adensa um conhecimento da realidade, distribuindo poder e contrapoderes, norteando a governabilidade e a cidadania (ARNT, 1991, p. 171).

Além das condutas propostas pelos veículos de comunicação a partir de seus próprios manuais de redação e estilo, o conceito da ética enquanto regulação também se faz presente nas diversas entidades de classe do ramo da comunicação, tais como os Códigos de Ética dos Jornalistas Brasileiros, fixados pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e pela Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), o Código de Ética e Autorregulamentação, proposto pela Associação Nacional de Jornais (ANJ) e os Princípios Éticos, recomendados pela Associação Nacional dos Editores de Revistas (ANER).

Mesmo apresentando-se como elemento primordial no conteúdo desses diversos documentos – que têm por objetivo intermediar a atuação do profissional jornalista em suas relações com a sociedade –, a ética, no entanto, não é aprofundada ou mesmo discutida a partir de seu conceito. Longe de ser considerada elemento fundamental para a problematização da conduta de profissionais e das próprias empresas de comunicação, ela emerge como referência simplificada para um âmbito de sanções que podem resultar de condutas consideradas antiéticas. Assim sendo, qual seria a definição de ética? Como prever sanções a profissionais que incorrem em falhas éticas sem ao menos definir qual o seu conceito? Poderia a ética ser definida apenas a partir de comportamentos antiéticos?

Há um consenso entre os diversos códigos no que diz respeito ao fato de que a ética “tem como base o direito fundamental do cidadão à informação, que abrange o seu direito de informar, de ser informado e de ter acesso à informação” (FENAJ, 2007). Porém, a ausência de interpretação sobre a ética profissional por parte dessas diversas entidades faz com que a temática seja considerada mero elemento formador de um

conjunto de regras que pouco falam sobre a responsabilidade de jornalistas e veículos de comunicação na defesa de princípios constitucionais e legais, bem como na promoção do estado democrático de direito. Os documentos sancionados pelas entidades aqui citadas, no entanto, muitas vezes figuram como os principais conteúdos a serem trabalhados nas faculdades de comunicação, fazendo com que a formação ética do futuro jornalista seja pautada apenas pelo estudo de um conjunto de regras deontológicas e que não reflète os desafios profissionais que ele irá vivenciar em seu cotidiano de trabalho.

Nesse contexto, inexistente a discussão ética “que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2010, p. 159). Obras de cunho didático<sup>14</sup> que tratam especificamente sobre a ética jornalística – e vastamente utilizadas como principais fontes bibliográficas das disciplinas que envolvem esse campo de estudos – acabam por se transformar em uma das poucas referências para os componentes curriculares responsáveis por contemplar esse assunto no ensino superior.

Estando majoritariamente voltadas para tópicos de âmbito técnico, como regras de codificação, autonomia do enunciado, pirâmide invertida, agenda *setting*, persuasão, subjetividade da recepção, objetividade e imparcialidade do texto – haja vista a concepção que se tem sobre imparcialidade e sobre a (im)possibilidade de exercê-la –, acabam por reproduzir os preceitos constantes nos códigos de ética. Tais obras também analisam casos de “falhas jornalísticas”, em que são discutidos exemplos de erros cometidos pelos profissionais das redações, mas que pouco ajudam na construção de uma atitude ética, articulada aos elementos constitutivos de um bem comum.

Exemplo prático do tratamento pontual da reflexão ética tratada pelos manuais adotados nos cursos de jornalismo está no enfoque que profissionais da área devem reservar ao trabalharem com notícias internacionais. Para que haja bom exercício profissional no que diz respeito a temas estrangeiros, é preciso que o jornalista reflita sobre a abordagem e a relevância trazidas por esse tipo de informação, pois “a visão que for oferecida do exterior influirá decisivamente na valoração e interpretação que os

---

<sup>14</sup> Dentre as obras citadas estão: a) BARROS FILHO, Clóvis de. Ética na comunicação: da informação ao receptor. São Paulo: Moderna, 1995; b) CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ética no jornalismo. São Paulo: Contexto, 2008; c) PLAISANCE, Patrick. Ética na comunicação: princípios para uma prática responsável. Poeto Alegre: Penso, 2010; d) KARAM, Francisco José Castilhos. Jornalismo, ética e liberdade. São Paulo: Summus, 2014.

públicos fazem sobre seus problemas, medos, simpatias e antipatias em relação a pessoas e países” (ROSSI, 1995, p. 119).

Ao apresentar-se como disciplina, verifica-se grande dispersão conceitual sobre o tema da ética, que é reforçada pela diversidade de títulos que constam nas matrizes curriculares dos cursos superiores de jornalismo. Christofolletti (2011, p. 147), aponta a presença de mais de 58 títulos distintos que abordam a esfera da ética, tais como comunicação e cidadania, crítica de mídia, deontologia do jornalismo, ética e cidadania, ética e filosofia, ética e cultura religiosa, direito e ética em jornalismo, dentre outras.

As várias denominações trazidas pelo autor foram coletadas entre os 100 cursos de jornalismo mais antigos do país. A atenção que os cursos superiores de jornalismo reservam à ética enquanto disciplina, com cargas horárias bastante variadas nas diferentes instituições, mostra que o assunto corre o risco de ficar restrito somente às atividades propostas por essas disciplinas e não permear outras, cujos conteúdos também exigem reflexão sobre a ética enquanto competência para formação de um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade (RIOS, 2010, p. 159).

A ética jornalística não se restringe apenas às práticas de apuração, denúncia e suas relações com as fontes consultadas. Está também presente na seleção e no encaminhamento das pautas que farão parte de uma determinada edição. É por meio da reflexão ética que o profissional será preparado para lidar com assuntos relacionados, por exemplo, à violência contra a mulher, às pessoas com deficiência, ao racismo, à propagação de estereótipos nocivos e à população LGBT.

É por meio da problematização da realidade – e, em suma, do jornalismo – que se pode analisar por que os jornais, quando cobrem um ato de paralização de professores, abordam apenas aspectos referentes ao atraso no calendário escolar ou do bloqueamento do trânsito, por exemplo, sem tocar em pontos importantes que envolvem as condições do trabalho docente no Brasil ou mesmo a ausência de um projeto de educação que a considere como investimento e não como gasto.

Por que a televisão, ao transmitir manifestações dos Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), opta por mostrar aqueles espaços mais esvaziados e menos articulados do protesto, priorizando enquadrar alguém que acompanha a mobilização e esteja alcoolizado? Quais as intenções de uma emissora de televisão que em seu telejornal repete, diária e exaustivamente, a imagem de um cano deteriorado e

enferrujado do qual jorram maços de dinheiro, ao falar de uma empresa pública do ramo petrolífero? O que justifica um apresentador de televisão anunciar a uma mãe, ao vivo e em rede nacional, a morte de sua filha? Quais os princípios de um jornal que prioriza, ao noticiar as catástrofes resultantes das enchentes que assolam as grandes cidades brasileiras, o destaque dos prejuízos sofridos por donos de carros importados?

Tais exemplos nos levam à conclusão de que o ensino da ética nos cursos de jornalismo não deve ser reduzido ao estudo de códigos, regras ou manuais de redação e estilo. É preciso discutir o papel da reflexão ética na transformação da realidade e na promoção do respeito à cidadania.

Tornou-se bastante comum observarmos, no cotidiano noticioso da imprensa, a naturalização de questões que ferem os princípios da ética como construção do bem comum, tais como: a naturalização e romantização da pobreza; a ausência de pautas que problematizem questões complexas do multiculturalismo; a não observância de conteúdos de cunho machista ou que impossibilitem a análise mais aprofundada das questões de gênero e sexualidade; o despreparo para o tratamento de questões que envolvam narrativas étnicas ou raciais; a caracterização ideológica e conservadora que é reservada a assuntos que envolvem a homossexualidade e seus desdobramentos de gênero; a discussão sobre homens e mulheres transgêneros.

Um exemplo da naturalização/romantização da pobreza pode ser observado no decorrer de uma edição do telejornalístico *Jornal Nacional* – formato produzido pela Rede Globo de Televisão – e que foi ao ar no dia 25/12/2019. Na ocasião, o programa veiculou reportagem que tratou sobre uma ação social realizada na cidade de Teresina, no Piauí, e que fornecia banhos e consultas rápidas com enfermeiros, médicos e psicólogos para a população em situação de rua da cidade. Na reportagem, depoimentos de pessoas “beneficiadas” pelo serviço são intercalados por falas de assistentes sociais que explicam, em tom de justificativa, o fato de haver pessoas morando nas ruas da cidade. Dentre as falas em *off* – narradas em tom poético – da repórter responsável pelo cumprimento da pauta, estão sentenças como:

*“O endereço dessas pessoas é qualquer lugar da cidade. Contar quantos vivem assim: missão difícil. Sem uma casa, sem vínculos familiares, atitudes simples do dia a dia, são um desafio (...) seu Raimundo, que há 30 anos vive nas ruas de Teresina, sempre que vê o banho móvel nas praças, aproveita para se refrescar”* (JORNAL NACIONAL, 2019, grifo nosso).

Seguido da fala da jornalista, entra o depoimento de uma pessoa em situação de rua:

*“A pessoa que vive em situação de rua está sujeita a tudo, né? Até ficar sem banho [risos] (...) banho é tudo de bom, né?”* (JORNAL NACIONAL, 2019).

Dando continuidade ao exercício de naturalização da miséria apresentada pelo jornal, uma assistente social do projeto discorre sobre o motivo pelo qual essas pessoas estariam morando nas ruas:

*“Muitas pessoas saíram de suas cidades para tentar um emprego aqui em Teresina e acabaram ficando por não conseguir se realocar no mercado, então, aumentou significativamente de 30% a 40% essa população que é atendida por nossa equipe”* (JORNAL NACIONAL, 2019).

Na sequência, um médico fala sobre a importância de existir uma ação do tipo para que tais pessoas possam acessar os serviços de saúde com mais frequência, pois muitos dos atendidos deixam de ir aos postos de saúde por conta do constrangimento provocado pela “má higiene”. O vídeo é encerrado com a fala de um homem atendido pelo banho móvel:

*“Isso aí pra mim, se tivesse todo dia, isso é como mandado de Deus e tem um sabãozinho bacana... cheiroso”* (JORNAL NACIONAL, 2019).

Constata-se a ausência de quaisquer questionamentos, por parte do veículo de comunicação, que levem o telespectador a refletir de forma mais aprofundada sobre o problema apresentado. O que faz com que haja pessoas em situação de rua nas grandes cidades? O que leva uma pessoa a morar na rua por 30 anos? Como políticas públicas e de acesso à moradia podem intervir sobre a miséria noticiada? Não seria a economia neoliberal uma das grandes responsáveis pela naturalização do abandono, da miséria e da falta de moradia? Quais os interesses que fazem com que a miséria seja tratada em tom romantizado, quase como peça de entretenimento?

Se o entrevistado que fecha o vídeo fizesse uma observação do tipo: “*eu gostaria de saber o que leva uma pessoa a ter que morar na rua*”, será que o trecho seria mantido pela equipe de edição do telejornal? Como afirma Freire (2011),

(...) não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. Quanto mais nos sentamos diante da televisão – há situações de exceção, como quem, em férias, se abre ao puro repouso ou entretenimento – tanto mais risco corremos de tropeçar na compreensão de fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar. (FREIRE, 2011, pos. 1811).

A ausência de reflexão ética por parte dos jornalistas que compõem a redação do Jornal Nacional também pode ser percebida pela repetição exaustiva e diária da imagem, já citada anteriormente, de um cano de esgoto enferrujado por meio do qual jorram maços de dinheiro. Trata-se da ilustração que acompanhou durante anos a cobertura que a Rede Globo fez sobre a operação Lava Jato, um conjunto de investigações e denúncias de corrupção sobre lavagem de dinheiro na Petrobrás, empresa estatal brasileira do ramo petrolífero. A imagem – inserida dia após dia no noticiário da emissora –, contribuiu para formar uma imagem de crise e desgaste da empresa, propondo o consenso de uma necessidade inevitável de privatização.

Outro exemplo de naturalização de preceitos – desta vez, envolvendo a discussão de gênero e do papel da mulher na sociedade –, pode ser observada em reportagem publicada pelo jornal Folha de S. Paulo no dia 06/10/2019 cujo título é: *Para acompanhar filhas autistas, pedreiro faz aulas de balé* (FRANCO, 2019). O olho da matéria, que consiste em uma espécie de subtítulo da reportagem, reforça que *pai é o único homem entre nove mães, além de outras oito alunas, na turma*.

Por se tratar de um indivíduo que, simbolicamente, abre mão de sua postura tradicional de homem heterossexual para acompanhar as filhas durante as atividades do balé, o fato acabou por ganhar grande repercussão e cativar muitos leitores que reconheceram na atitude do personagem um ato de generosidade. Foram muitas as congratulações e manifestações de apoio no campo reservado aos comentários da notícia. Constata-se, assim, o poder que os meios de comunicação exercem na produção de consensos. Não seriam as outras nove mulheres participantes do grupo dignas de receber tais considerações? Seria essa uma oportunidade de discussão sobre a ausência frequente do homem na criação dos filhos ou mesmo problematizar o senso comum de que o ato de cuidar é algo majoritariamente feminino? Seria a ética ponto de partida para a reflexão sobre a complexidade dos exemplos retratados?



Essas são situações que não descritas pelos manuais de redação e estilo dos veículos de comunicação, bem como pelos códigos de ética produzidos pelas entidades de classe que pretendem regular a postura ética dos profissionais jornalistas. Tais códigos, no entanto, não estimulam o exercício da reflexão ao priorizarem perspectivas sancionadoras e punitivas. De acordo com Rios (2010),

(...) a referência ao bem comum, garantida pela presença da ética, que chamo de dimensão *fundante* da competência – e articulada aos elementos constitutivos da técnica, da estética e da política, conduz à definição da competência como conjunto *de saberes e fazeres de boa qualidade* (RIOS, 2010, p. 159).

A reflexão crítica sobre as situações descritas consiste em grande passo para a superação de injustiças sociais que são historicamente condicionadas por meio de práticas patrimoniais e clientelistas, pela falta de uma agenda ética que seja comprometida com temas sociais e políticos. A emancipação de uma sociedade depende, primordialmente, da ação renitente contra as desigualdades sociais e os comportamentos naturalizados sobre exclusão, misoginia, machismo, racismo e homofobia.

#### 4 CONCEPÇÕES DE ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO

A ética como elemento fundante da competência, que emerge por meio da reflexão crítica sobre a moralidade conservadora e sobre as regras pré-estabelecidas pelos códigos deontológicos, é uma temática que deve perpassar todo o percurso de formação dos estudantes de jornalismo.

É bastante comum, no entanto, que a formação ético-profissional ainda esteja restrita ao âmbito de disciplinas que abordam mais especificamente o conjunto de normas de conduta que são balizadoras do trabalho realizado pelos diversos meios de comunicação. Em estudo que trata sobre os eixos que constituem tais disciplinas, Christofolletti (2011) revela a existência de 58 títulos distintos para componentes curriculares que abordam a esfera da ética como código deontológico, levando à compreensão de que

(...) 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 (CHRISTOFOLETTI, 2011, p. 147).

A constatação emerge a partir das matrizes curriculares dos 100 cursos de jornalismo mais antigos do Brasil, cuja variedade de denominações pode ser conferida no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Disciplinas deontológicas presentes nos cursos de jornalismo**

1	A Comunicação e a Cidadania
2	Campo Profissional da Comunicação
3	Cidadania e Legislação
4	Comunicação e Cidadania
5	Crítica de Mídia
6	Deontologia da Comunicação
7	Deontologia do Jornalismo
8	Deontologia Jornalística
9	Direito da Comunicação
10	Direito e Ética em Jornalismo

11	Ética
12	Ética Cristã
13	Ética da Comunicação
14	Ética do Jornalismo
15	Ética e Cidadania
16	Ética e Comunicação
17	Ética e Cultura Religiosa
18	Ética e Filosofia
19	Ética e Jornalismo
20	Ética e Legislação
21	Ética e Legislação do Jornalismo
22	Ética e Legislação em Comunicação
23	Ética e Legislação em Jornalismo
24	Ética e Legislação em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda
25	Ética e Legislação Jornalística
26	Ética e Legislação no Jornalismo
27	Ética e Leis da Prática Informacional
28	Ética em Jornalismo
29	Ética Jornalística
30	Ética na Comunicação
31	Ética na Comunicação e Direito à Informação
32	Ética profissional
33	Ética, Cidadania e Legislação do Jornalismo
34	Ética, Cidadania e Realidade Brasileira
35	Ética, Estética e Comunicação
36	Ética, Legislação e Crítica de Mídia
37	Éticas e Práticas Jornalísticas
38	Humanismo e Cidadania
39	Legislação Aplicada à Comunicação Social
40	Legislação da Comunicação
41	Legislação de Jornalismo
42	Legislação e deontologia do jornalismo
43	Legislação e Ética do Jornalismo

44	Legislação e Ética em Comunicação
45	Legislação e Ética em Jornalismo
46	Legislação e Ética em Jornalismo e RP
47	Legislação e Ética Jornalística
48	Legislação e Ética no Jornalismo
49	Legislação e Ética Profissionais
50	Legislação e Jornalismo
51	Legislação e Políticas de Comunicação
52	Legislação em Jornalismo
53	Legislação Jornalística
54	Legislação Profissional
55	Noções de Direito
56	Profissões em Comunicação
57	Responsabilidade Social das Empresas
58	Responsabilidade Social em Comunicação

Fonte: Christofolletti, 2011

Com isso, a concepção filosófica e universal da ética, que se estabelece como ponto de partida para a crítica da moral e das regras de conduta das diversas profissões e da própria sociedade em que estão inseridas, passa a ser compreendida como sendo o próprio código profissional, estando sujeita, inclusive, a tornar-se restrita às esferas do direito, da religião e da responsabilidade social das empresas. Para Karam (2014), é fundamental que seja reforçada

(...) a ideia da reflexão ética como movimento de desalienação e da redefinição tanto do comportamento moral quanto dos princípios deontológicos. Estes só têm sentido, em nossa avaliação, se forem entendidos como desalienação diante, por exemplo, de uma profissão, e como movimento de transformação do indivíduo em sujeito que, inscrito no mundo, reflete filosoficamente sobre si mesmo, sobre seu trabalho, suas relações sociais e age politicamente (...) É necessário, portanto, diferenciar a generalização do senso comum, que faz coincidir o significado da ética com o dos códigos existentes em sua normatização, seja do ponto de vista do Estado, seja nos existentes no âmbito das categorias profissionais ou empresariais e institucionais (KARAM, 2014, pos. 419).

A análise sobre as concepções de ética das três graduações em jornalismo mais antigas do Brasil<sup>15</sup> – cujos projetos pedagógicos de curso (PPCs) são disponibilizados em suas páginas eletrônicas na internet –, tem por objetivo investigar como ela se faz presente no conteúdo dos documentos elaborados por essas instituições. São elas: Faculdade Cásper Líbero (SP), Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ) e Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM-UFJF).

---

<sup>15</sup> De acordo com as informações constantes no Quadro 1, que traz a lista dos seis cursos de jornalismo mais antigos do Brasil, a terceira instituição a ser analisada seria a Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), cujo curso de jornalismo foi fundado em 1950. Na sequência, em quarto lugar, consta o curso de jornalismo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), fundado em 1951. Em quinto lugar, aparece o curso de jornalismo mantido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), fundado em 1952. A ausência do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para consulta pública nas páginas eletrônicas dessas três instituições nos levou, portanto, à análise do PPC do curso de jornalismo da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM-UFJF), fundado em 1958, cuja documentação encontrava-se disponível para análise durante a produção deste trabalho.

## **4.1 ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO DA FACULDADE CÁSPER LÍBERO (SÃO PAULO)**

### **4.1.1 Breve histórico do curso e da instituição**

A Faculdade Cásper Líbero foi inaugurada na cidade de São Paulo (SP) em 1947 como instituição pioneira no ensino superior de jornalismo no Brasil. Foi idealizada pelo advogado, jornalista e empresário de comunicação, Cásper Líbero (1889-1943), que determinou em seu testamento a criação de uma escola para o ensino da profissão junto ao complexo de comunicações que é administrado atualmente pela Fundação Cásper Líbero e que inclui a TV Gazeta, Rádio Gazeta e Gazeta FM, o portal Gazeta Esportiva e a própria Faculdade Cásper Líbero.

Inicialmente instalada em um prédio da rua da Conceição (atual avenida Cásper Líbero) no centro da cidade de São Paulo, a escola funcionava ao lado do Palácio da Imprensa – primeiro prédio brasileiro a ser projetado para abrigar um periódico de grande circulação – onde fora produzido o jornal A Gazeta. Posteriormente, no final da década de 1960, a escola é transferida junto com a fundação para o prédio da Avenida Paulista, onde se encontra até os dias atuais.

Além de oferecer cursos de graduação nas demais áreas da comunicação social, como Publicidade e Propaganda, Rádio, TV e Internet e Relações Públicas, a Faculdade Cásper Líbero mantém programas de pós-graduação em níveis de especialização e de mestrado.

O curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero possui carga horária de 3000 horas, sendo 2160 horas voltadas ao cumprimento de disciplinas obrigatórias, 310 horas às atividades complementares, 210 horas de estágio supervisionado obrigatório e 320 horas para produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

### **4.1.2 Características gerais do PPC de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (São Paulo)**

O atual PPC do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero traz como destaque a formação ético-política e o aperfeiçoamento das habilidades e das competências profissionais como critérios orientadores para o processo formativo de seus alunos. Publicado em 2018, o documento atende ao Parecer CNE/CES nº 39/2013, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de bacharelado em jornalismo.

O documento é composto por 242 páginas e está dividido em seis capítulos: 1) Dimensão institucional; 2) Organização do curso; 3) Organização e contextualização didático-pedagógica; 4) Corpo docente; 5) Espaço físico; 6) Avaliação institucional.

Ao apresentar a missão e os valores da instituição, é explicitada a necessidade de que o curso reflita a variedade e a mutabilidade que são características das demandas sociais de hoje. De acordo com o documento:

(...) a Faculdade Cásper Líbero tem como missão institucional desenvolver programas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Para tal, oferece cursos de nível superior; elabora programas de ensino-aprendizagem; (...) **propicia e estimula a capacidade de adequação à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo e promove a interface dos discentes no mercado de trabalho**. Fomenta a reflexão, a criação e a produção do conhecimento e do saber por meio das seguintes habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Rádio, TV e Internet (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 7, grifo nosso).

É preciso, antes de tudo, fazer um alerta sobre a diferença entre os conceitos de “mundo” e “mercado” de trabalho. Apesar de serem próximos e frequentemente utilizados como sinônimos, os termos pertencem a diferentes esferas. A concepção de mundo do trabalho envolve relações profissionais e sociais que colocam o trabalho a serviço da vida, e não o contrário (SROUR, 1990, p. 94). Já o mercado de trabalho representa um conjunto de regras e imposições que são características dos meios de produção neoliberais, ou seja,

(...) na medida em que os laços sociais entre os homens que trabalham são enfraquecidos ou destruídos pelas exigências impessoais do mercado e da burocracia, os trabalhadores perdem os laços e compreensões partilhadas que tornam satisfatório seu trabalho e lhe dão significado (CHINOY, 1993, p. 437).

No âmbito dessa diferenciação, torna-se mais adequada a referência ao mundo do trabalho. Quando a instituição afirma que pretende propiciar e estimular a capacidade de adequação de seus egressos ao mercado de trabalho, propondo-se a servir como interface

dessa adaptação, fica estabelecido que os profissionais por ela formados estarão desprovidos do pensamento crítico e reflexivo sobre a atuação profissional do jornalista, haja vista que o entendimento sobre a complexidade das relações de trabalho existentes nas sociedades contemporâneas é uma das importantes construções a serem feitas dentro da instituição de ensino, sendo essa, inclusive, pauta frequente no cotidiano dos jornalistas. A formação ético-política que é descrita na introdução do PPC deve, portanto, produzir sentidos mais elaborados sobre o mundo do trabalho.

O documento volta a evidenciar a hegemonia do mercado de trabalho ao descrever o posicionamento da instituição em meio ao cenário econômico da região metropolitana de São Paulo, destacando a concentração de jornais impressos, grupos editoriais, emissoras de rádio e de televisão, agências internacionais de notícias, empresas de comunicação online, bem como agências de comunicação corporativa. De acordo com o texto,

(...) o jornalista encontra **um mercado de trabalho amplo e, ao mesmo tempo, altamente competitivo**. As empresas de comunicação, como emissoras de televisão, de rádio, editoras de revistas, agências de notícias, jornais e seus departamentos de mídia online ou os portais independentes de webjornalismo e entretenimento, costumam ser o destino preferido por bacharéis em Jornalismo (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 13, grifo nosso).

No decorrer do documento estão descritas as propostas estabelecidas sobre a organização do curso, o contexto educacional da cidade de São Paulo e o perfil do egresso que se pretende formar de acordo com os princípios da instituição. Em linhas gerais, o PPC evidencia

(...) o desenvolvimento no aluno de uma formação humanística, ética e política, que o capacite não apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas para a formação de um cidadão consciente dos seus deveres e direitos, para uma vida social compartilhada e solidária, visando a construção de um mundo melhor. (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 15).

O trecho destacado acima demonstra uma tentativa de ampliar o conceito de ética para além dos códigos normativos, relacionando-a com a formação de profissionais cidadãos e conscientes da construção de uma vida social que seja compartilhada e solidária.



No decorrer do documento estão as ementas das disciplinas e as diversas atividades de extensão<sup>16</sup> presentes no curso, que podem ser vivenciadas por meio da produção de publicações, eventos culturais, workshops, dentre outros. Além disso, são apresentados dados sobre corpo docente, espaço físico e patrimônio da instituição.

#### **4.1.3 Concepções de ética presentes no PPC de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (São Paulo)**

As menções sobre ética surgem ao menos 51 vezes em todo o conteúdo do PPC de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero, sendo 22 delas entre os diversos capítulos que compõem o documento e outras 29 nas fichas de descrição das disciplinas, que contêm as ementas, o conteúdo programático e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Com exceção da disciplina específica sobre o assunto – intitulada “Ética jornalística” – o tema é citado literalmente em 11 das 37 disciplinas que constituem o currículo, o que demonstra regularidade da discussão ética entre os diferentes componentes curriculares. Resumidamente, a ética está associada a conteúdos como:

- 1) Desenvolvimento da consciência crítica e da formação humanística dos alunos;
- 2) Critérios de sigilo e imparcialidade na seleção de projetos de iniciação científica;
- 3) Avaliação discente frente à simulação de problemas reais a serem enfrentados em ambientes de trabalho;
- 4) Busca da verdade e da postura isenta no exercício do jornalismo;
- 5) Desenvolvimento de competências e habilidades;
- 6) Valores relativos à responsabilidade social;

---

<sup>16</sup> As atividades de extensão da graduação em jornalismo da Cásper Líbero consistem em participações que podem ser utilizadas como cumprimento das chamadas atividades complementares, cuja carga horária deve ser de 310 horas. Podem ser realizadas de três formas: 1) Participação nas diversas publicações produzidas pela instituição e que visam tornar o conhecimento acessível à população, a cientistas e a profissionais; 2) Participação em eventos culturais, científicos ou de outro tipo que ofereçam à sociedade a possibilidade de conhecer e usufruir de informações e bens científicos, técnicos ou culturais; 3) Participação em cursos de atualização, de formação, de aperfeiçoamento profissional, de ampliação cultural, de especialização técnica, dentre outros, que se constituam como instrumentos para maior acesso ao conhecimento existente.

A proposta de relacionar a ética a uma postura de isenção na prática jornalística (item d) traz à tona um velho paradigma da profissão: o suposto distanciamento dos jornalistas no que diz respeito à produção noticiosa. Somada à ideia de imparcialidade e objetividade, a isenção é valorizada como garantia de credibilidade, uma vez que seria resultado da neutralização de pontos de vista. No entanto, a intencionalidade já se faz presente no trabalho do repórter desde o momento em que ele seleciona as fontes que considera mais adequadas para serem ouvidas em uma reportagem. Encontra-se presente no trabalho do editor que reformula o texto da reportagem trazida pelo repórter à redação. Há também a intencionalidade do veículo de comunicação que atua para defender os interesses empresariais dos grupos aos quais pertence. Em sentido mais amplo, há a intencionalidade que parte da esfera do Estado, que tem nos meios de comunicação uma poderosa forma de dominação e controle da sociedade. Isenção e imparcialidade, nesse aspecto, constituem-se em tradicionais mitos da imprensa. São elementos que não trazem quaisquer garantias na busca pela verdade.

O documento não traz uma definição mais apurada sobre o conceito de ética adotado pela instituição, sendo esse componente essencial para a compreensão dos sentidos conferidos ao uso do termo, sendo a palavra utilizada, na maioria das vezes, como sinônimo de postura correta, busca pela verdade, valores morais, isenção e imparcialidade. A primeira abordagem sobre o tema surge logo no primeiro capítulo, quando o texto discorre sobre a importância da formação ético-política e do aperfeiçoamento de habilidades e competências profissionais dos alunos. Também é mencionada no trecho que trata da dimensão institucional da escola, com a afirmação de que

(...) os valores da Faculdade Cásper Líbero existem para que sua missão seja colocada em prática de acordo com fundamentos que condizem com a cultura da instituição. São eles:

- Compromisso com a Excelência;
- Responsabilidade Social;
- Ética nas relações sociais e profissionais;
- Integração com o mercado de trabalho;
- Espírito de equipe.

(FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 7).

Enquanto adjetivo, a ética é usada para qualificar a formação de profissionais de “alto nível ético e humanístico”, uma vez que a instituição tem o compromisso de formar não apenas profissionais, mas cidadãos e formadores de opinião. Verifica-se, a partir de

tais propostas, que a instituição pressupõe o entendimento pré-estabelecido sobre a ética que, de acordo com a conjectura do termo, remete a um conjunto de valores e deveres morais que regulam o comportamento dos indivíduos em sociedade.

De acordo com as elaborações constantes no PPC, o egresso da instituição estará preparado para identificar novas oportunidades de atuação profissional por meio do empreendedorismo, sempre com a consciência de seu papel transformador de cidadão que trabalha em prol da comunidade. Como complemento da premissa, sublinha-se o campo da comunicação como via de construção de um país mais justo e inclusivo.

Para dar sentido a essa linha de pensamento proposta pela escola, é preciso que se considere a ética como elemento fundante da formação do profissional competente, pois é a partir da reflexão ética que o aluno estará preparado para reconhecer as complexidades que compõem a vida social e o mundo do trabalho. Para Rios,

(...) assim como em outras instâncias do social, constatamos hoje nas empresas uma preocupação com a ética, tanto no seu contexto interno quanto nas relações que estabelecem com a sociedade. É preciso, entretanto, estarmos atentos para o fato de que, muitas vezes, o apelo à ética se faz apenas no discurso e está ausente na prática das relações cotidianas. Daí a necessidade de fazermos constantemente o exercício da reflexão crítica, característica da filosofia, para identificar os limites e explorar as possibilidades de uma efetiva presença da ética (RIOS, 2013, pos. 864).

A reflexão ética também será chave para que o aluno possa interpretar a concepção que hoje se faz do empreendedorismo. Em contextos econômicos neoliberais, o termo tem sido cada vez mais utilizado para amenizar o que seria um inevitável e necessário desmantelamento dos direitos trabalhistas. Não se trata de desconsiderar a importância e os atributos do empreendedorismo para o desenvolvimento social e econômico do país, porém, é preciso que ele se constitua como opção, não podendo servir de justificativa para uma prática que tem sido naturalizada em diversos campos profissionais: a contratação de trabalhadores assalariados como pessoas jurídicas – os chamados PJs –, que mesmo não possuindo benefícios trabalhistas, tais como férias remuneradas e pagamento de décimos terceiros salários, são frequentemente avaliados pelo cumprimento de horários e pela presença física regular e diária nas redações. No entanto, consta no PPC o compromisso de

(...) proporcionar uma formação de qualidade, voltada para o mercado não como uma repetição de práticas já conhecidas e consagradas, mas

com a visão inovadora, crítica e transformadora das mesmas (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 13).

Há no documento uma formulação significativa sobre a importância do processo educativo para a formação de egressos conscientes de sua atuação na sociedade e que sejam capazes de refletir criticamente sobre configurações e contextos laborais, ao propor que

(...) o papel da educação não é ensinar um ofício para preencher os quadros funcionais no mercado de trabalho. Se, em larga medida, o mercado de trabalho depende do fluxo de egressos do ensino superior, disso não resulta, no entanto, que a Instituição de Ensino Superior seja apenas uma prestadora de serviços para a cobertura de vagas. Na medida do possível, é missão dos cursos superiores realizar intervenções no processo histórico, sempre no sentido do aumento das condições de atendimento das demandas coletivas e de redução da desigualdade social, muitas vezes antecipando-se ao que serão as necessidades futuras (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 37).

Porém, há uma discrepância no discurso sobre a capacidade de interpretação crítica pretendida aos egressos, ao evidenciar que, no curso,

(...) a proposta é estabelecer uma relação de proximidade com o mercado, no que se refere às técnicas e instrumentos de comunicação mais usadas. Essa proximidade com o mercado também é proporcionada pelo apoio que a Faculdade dá à participação de alunos em cursos, atividades oferecidas por empresas de comunicação, como os tradicionais “Semana de Jornalismo Estado” (Grupo O Estado de S. Paulo), o “Curso Abril de Jornalismo”, e outros programas similares de treinamento (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 44).

Como já observado anteriormente por este trabalho de pesquisa – capítulo 2.3 “O fim da obrigatoriedade do diploma: formação *versus* treinamento” –, há uma grande disparidade entre a formação proposta pelas instituições de ensino e pelos programas de treinamento profissional ofertados pelas empresas de comunicação. Tais programas se constituem majoritariamente como sistemas de adaptação aos modos produtivos específicos da empresa, oferecendo pouco espaço para a reflexão crítica sobre o fazer jornalístico, sendo este constituído mais como mercadoria do que como direito social à informação. Nesse contexto, cristaliza-se a ética como um simples código de conduta que sequer possibilita a problematização das práticas adotadas pela empresa.

Sobre esse assunto, torna-se oportuna a observação de Karam (2014), quando afirma que

(...) o bem social pode muito ser “ajustado” ao ideário de uma empresa e de seus donos, como se ela expressasse, em sua particularidade política, ideológica, moral e ética, a universalidade mediada de todos os interesses sociais. E como se esses fossem únicos, uniformes, homogêneos (...) uma norma escrita de como agir – que podemos chamar de código deontológico – é apenas uma referência que não esgota a constante criação de uma prática profissional, com os novos problemas e posturas que sugere (KARAM, 2014, pos. 850).

O posicionamento ético reaparece na descrição das condutas relacionadas à avaliação discente, com a proposta de que os conhecimentos obtidos pelos alunos venham a ser “julgados” a partir do desempenho que apresentarem frente a situações reais, “de forma ética e aceita pela sociedade” (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 15).

O período traz uma evidente incongruência ao tratar a reflexão ética como forma de validação de atitudes aceitas pela sociedade. Isso porque nem sempre o que é socialmente aceito corresponde à promoção do bem comum e da cidadania, conceitos que têm sido tratados como cerne para o posicionamento ético proposto por este trabalho.

A emancipação da mulher na sociedade, por exemplo, já foi considerada uma forma de subversão ao papel que lhe era reservado, antes restrito apenas aos cuidados da casa e dos filhos. A união homoafetiva, apesar de ser possível legalmente nos dias de hoje, ainda enfrenta grande resistência em diversos países. Os exemplos mostram que o socialmente aceito pode resultar em situações de opressão e injustiça, o que se afasta de toda e qualquer relação com princípios éticos. São situações em que a ética é confundida com a moral.

Há também a formulação inadequada sobre o conhecimento que é “julgado”, em vez de “verificado”. A avaliação como processo, que tem por objetivo servir de diagnóstico para o processo de ensino-aprendizagem, será mais apropriada para a identificação de lacunas na formação, proporcionando o que Mendes (2005) define como avaliação formativa. De acordo com a autora, ela

(...) é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino (...) essa nova postura implicará, necessariamente, mudanças na metodologia de trabalho e nas concepções (de sociedade, de educação, de universidade, de conhecimento e de aprendizagem). Mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico, bem como todo o processo de definição do currículo que definimos no ensino superior (MENDES, 2005, p. 178).

A avaliação da formação ética dos alunos traz em si alguns paradoxos. Muitas vezes o que se diz em sala pode não corresponder ao que se pratica no cotidiano da vida, ou seja, o discurso de um indivíduo nem sempre está alinhado com sua postura. A reflexão ética, no entanto, consiste em um importante exercício para análise e transformação das atitudes. Nesse sentido, a avaliação precisa levar em conta o estímulo à participação e ao posicionamento durante as aulas, práticas que, apesar de não garantirem o exercício da conduta, favorecem a construção de pensamentos mais elaborados sobre o tema, fazendo com os alunos possam se conhecer ou mesmo se reconhecer por meio de suas falas e de seus interlocutores.

Além de desenvolver a capacidade de sintetizar conceitos, a participação expositiva favorece a avaliação processual dos discentes, permitindo, inclusive, a verificação sobre discrepâncias no processo de ensino-aprendizagem entre alunos de uma mesma turma. Ainda de acordo com Mendes (2005),

(...) as práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, quando enfatizam testes que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos alunos, reforçam uma ideologia sutil e complexa, de controle e reprodução social. Ou seja, com a aparência de avaliar igualmente todos os alunos, o sistema educacional através da concepção de seus profissionais, oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para a manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual (MENDES, 2005, p. 179).

A ausência de uma formulação mais concreta e elaborada sobre o que a instituição entende por ética também reflete na construção da competência durante o processo formativo. Concebidas a partir das orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de jornalismo, as competências descritas no PPC são divididas em quatro categorias: “gerais”, “cognitivas”, “pragmáticas” e “comportamentais”.

As “competências gerais” são atribuídas às disciplinas que compõem o que a instituição chama de “Coordenação de cultura geral e de formação humanística”, sendo classificadas em três diferentes eixos principais: 1) Fundamentos: propedêutica e prática, que reúne componentes curriculares como antropologia, sociologia, economia e ciência política; 2) Repertório: conteúdos que têm por objetivo contribuir para a formação de repertório do egresso, cujos componentes curriculares estão relacionados às áreas de história, cultura e teoria da comunicação; 3) Língua Portuguesa: instrumento e repertório,

que contempla as disciplinas desdobradas a partir de língua portuguesa e que permeiam a formação do aluno ao longo do curso.

Já as “competências cognitivas” referem-se à história e aos cânones do jornalismo, ou seja, refletem o arcabouço de técnicas que historicamente compuseram as formas e os procedimentos do fazer jornalístico. As “competências pragmáticas” abarcam o exercício profissional do jornalista a partir do domínio das várias linguagens da comunicação, sejam elas relacionadas às técnicas ou aos métodos das práticas jornalísticas. Por fim, as “competências comportamentais” tratam sobre posturas éticas, deontológicas e político-jurídicas da profissão, o que sugere a apropriação, por parte dos docentes, do conjunto de regras normativas e de conduta que se fazem presentes por meio de códigos formulados por empresas e instituições. É possível verificar a intenção de separar a ética e da legislação do jornalismo, uma vez que esses assuntos são tratados em disciplinas independentes, conforme análise a ser realizada no decorrer deste capítulo sobre as ementas das disciplinas.

A escola também enfatiza que o desenvolvimento das “diversas” competências se dá sob “estreita aproximação com o mercado de trabalho”, seja por meio de trabalhos laboratoriais que permitam o aprendizado dentro de parâmetros técnicos semelhantes aos encontrados no mercado, ou mesmo pela colaboração das disciplinas de humanidades para o complemento da formação de cunho técnico, ao propor que o desenvolvimento da sensibilidade estética é fundamental para formação do profissional (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 44).

A análise das propostas descritas acima indica que o conceito de competência estabelecido pela instituição reproduz um certo modismo que passou a ser característico no campo da educação nos últimos anos. Para Almeida (2009),

(...) a ideia de desenvolvimento de competências tem se transformado num verdadeiro slogan e vem associada às demandas e interesses do poder econômico e a um projeto de desregulamentação neoliberal, o que explica seus objetivos sociopolíticos. (ALMEIDA, 2009, p. 82).

Com a colocação, a autora problematiza a presença das competências no campo da educação e a maneira como ela se concebe ao importar valores que são oriundos do mercado de trabalho, que há tempos tem orientado o que se faz no campo da escola (ALMEIDA, 2009, p. 94). No entanto, a reflexão sobre as competências pressupõe um

sentido mais amplo e complexo ao termo que, ao ter a ética como seu elemento fundante, contempla a dimensão coletiva e contextualizada do mundo do trabalho, evitando a perspectiva do desenvolvimento de capacidades pessoais que seriam exclusivas de cada indivíduo.

Além disso, no que diz respeito ao caráter individual da formação competente, o PPC descreve a necessidade de que o aluno seja protagonista de seu crescimento intelectual ao apropriar-se de conhecimentos teóricos e práticos da área profissional. Nesse sentido, o caráter prático, que é característico do curso, seria o responsável por capacitar o futuro profissional para atuar na área escolhida, “com elevado grau de aplicação do aprendizado a novas situações e demandas que vierem a se apresentar” (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 45).

A formação de um aluno que seja autônomo e interessado na construção do conhecimento que se dá a partir da pesquisa e da exploração científica, no entanto, requer a concepção de que tais qualidades germinem no âmbito da coletividade. De acordo com Freire (1974),

(...) ninguém pode buscar sozinho. Toda busca no isolamento, toda busca movida por interesses pessoais e de grupos, é necessariamente uma busca contra os demais. Consequentemente, uma falsa busca. Tão somente em comunhão, a busca é autêntica (...) o ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas, como não homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros (FREIRE, 1974, p. 11).

Partindo para a análise do ementário proposto pela instituição – que reúne, em forma de fichas, informações sobre o conteúdo programático, recursos utilizados durante as aulas, métodos de avaliação, bibliografias básica e complementar, bem como as competências a serem desenvolvidas pelos alunos –, encontra-se a menção sobre as capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o curso das disciplinas. Torna-se evidente em tais propostas a dispersão conceitual sobre a competência, uma vez que elas trazem a formação das “capacidades” como produto do desenvolvimento das “competências”. Ao refletir sobre os limites, as possibilidades e os recursos da formação por meio das competências, Rué (2009) faz uma oportuna distinção entre os diferentes termos a elas relacionados, definindo as capacidades como

(...) o conjunto de disposições naturais ou próprias de um indivíduo. O conceito funciona como uma metáfora acerca das propriedades de um



indivíduo, mas também acerca de suas limitações. Com efeito, toda capacidade remete ao continente, ao espaço físico sempre limitado que recebe todo conteúdo, nesse caso as propriedades do indivíduo (...) tal noção foi empregada para classificar e ordenar as pessoas em função da “capacidade” atribuída a elas pela escola. Nesse sentido, é uma metáfora de “conotações pessimistas” sobre o valor da formação, pois refere-se a algo objetivo que não pode se desenvolver mais do que permite determinada capacidade (...) dito isso, a noção de capacidade pode ser empregada também como modalidade de capacitação (RUÉ, 2009, p. 79).

Nesse sentido, as capacidades mencionadas pelas ementas pertencem ao âmbito da capacitação, em que a formação e a experiência são reconhecidas de acordo com o que é estabelecido por determinadas tarefas ou atividades previamente definidas. Nesse sentido, a capacitação estaria a serviço de regras institucionais ou trabalhistas (RUÉ, 2009, p. 79).

De acordo com o PPC, a matriz curricular do curso de jornalismo da instituição está organizada da seguinte forma:

**Quadro 3 – Matriz curricular do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero  
– 1º Ano**

<b>1º Ano</b>	<b>Horas</b>
Antropologia	60
Filosofia	60
Fotojornalismo	60
História da Comunicação e do Jornalismo	60
Introdução ao Jornalismo: Epistemologia e Técnicas	60
Jornalismo em Ambientes Digitais	60
Laboratório de Jornalismo	60
Língua Portuguesa I	60
Sociologia	60
Teoria da Comunicação	60

Fonte: Faculdade Cásper Líbero, 2018

**Quadro 4 – Matriz curricular do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero**  
**– 2º Ano**

<b>2º Ano</b>	<b>Horas</b>
Assessoria de Imprensa e Comunicação Corporativa	60
Design Editorial em Jornalismo: Impresso e Digital	60
Economia	60
História Contemporânea	60
História da Arte	60
Laboratório de Jornalismo Multimídia	60
Língua Portuguesa II	60
Mídia e Sociedade Contemporânea	60
Radiojornalismo	60
Teoria e Prática da Reportagem	60

Fonte: Faculdade Cásper Líbero, 2018

**Quadro 5 – Matriz curricular do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero**  
**– 3º Ano**

<b>3º Ano</b>	<b>Horas</b>
Ciência Política	60
Cultura Brasileira	60
Empreendedorismo e Gestão de Projetos	60
História do Brasil Contemporâneo	60
Jornalismo e Entretenimento	60
Legislação	60
Língua Portuguesa III	60
Metodologia de Pesquisa em Comunicação	60
Realidade Socioeconômica Brasileira	60
Telejornalismo	60

Fonte: Faculdade Cásper Líbero, 2018

**Quadro 6 – Matriz curricular do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero  
– 4º Ano**

<b>4º Ano</b>	<b>Horas</b>
Ética Jornalística	60
Jornalismo Audiovisual	60
Jornalismo Literário e Cultural	60
Jornalismo Político e Econômico	60
Jornalismo, Cidadania e Ação Social	60
Tópicos Avançados em Jornalismo	60
Libras (optativa)	60

Fonte: Faculdade Cásper Líbero, 2018

Em subcapítulo que trata especificamente sobre a adequação e atualização das ementas das disciplinas para que elas contemplem o perfil do egresso desejado pela escola, o documento volta a mencionar o tema do desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas a cada etapa do curso. Reformuladas para atender, sobretudo, as novas orientações das DCNs de 2013, o conteúdo cita os novos contextos de atuação profissional que são característicos do crescente uso da tecnologia na área da comunicação social, sendo essa uma das principais causas para revisão das ementas.

O texto define três eixos principais nos quais se concentram as revisões sobre as propostas pedagógicas: 1) Novas configurações sociais, econômicas, tecnológicas, políticas e culturais no Brasil e no mundo; 2) Profundas alterações nas bases tecnológicas; 3) Novas formas e meios de comunicação digital, bem como progressos técnicos e avanços da comunicação, que têm impactado profundamente as identidades profissionais e sociais do campo da comunicação, pressionando suas práticas a um constante processo de reflexão e renovação.

A remodelação das propostas pedagógicas é explicitada com a justificativa de que

(...) o curso se modernizou e foram realizados ajustes quanto à distribuição de disciplinas e conteúdos de caráter técnico/específico e também das disciplinas de Cultura Geral. A partir dessa mudança, os conteúdos curriculares têm como meta principal ajustar as disciplinas ao perfil do egresso e buscar exatamente a melhor conexão entre as disciplinas do currículo, fomentando a interdisciplinaridade (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 80).

A matriz curricular implementa a disciplina de “Ética Jornalística” como primeiro componente do quarto ano de formação. A inserção da disciplina no último estágio formativo do curso leva em conta, provavelmente, o fato de que nesse período os alunos já estejam mais preparados para lidar com tais conteúdos. Nota-se, a partir da organização curricular, que a instituição confere distinções entre os campos da ética e da legislação, uma vez que esta última está contemplada em forma de disciplina específica do terceiro ano de formação.

Reconhece-se, portanto, uma proposta de evitar a dispersão dos conceitos que envolvem a ética e a legislação em comunicação, amálgama que se tornou bastante comum nos currículos dos cursos de jornalismo brasileiros, que conferem títulos distintos para tratar das mesmas unidades de ensino ou, por outro lado, criam disciplinas híbridas, que abrangem as esferas da ética geral, da ética profissional e da legislação do setor de mídia e jornalismo (CHRISTOFOLETTI, 2011, p. 147).

De acordo com a ementa da disciplina de “Ética Jornalística”, são instituídas as seguintes diretrizes:

(...) partimos do princípio de que a linguagem – e não a “informação” – é a matéria-prima do jornalismo; **o aluno, por meio de aulas expositivas e leituras, aprenderá a problematizar a questão da verdade, central para a definição da ética.** A linguagem não é transparente e por isso não reflete a realidade. A linguagem “formata” a realidade (a palavra constrói os objetos, a narrativa constrói os episódios). Abordaremos, com o auxílio de **uma abordagem amplamente pluridisciplinar**, as armadilhas em que pode cair o narrador (jornalista) quando relata o sujeito da narração (a pessoa, o fato ou a instituição que é notícia). O objetivo final é demonstrar que a linguagem se estrutura dentro de uma imensa “opacidade”, o que não é reconhecido pelo senso comum (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 123, grifos nossos).

A partir das proposições, verifica-se o estabelecimento de aulas expositivas e leituras como principais recursos para que o aluno aprenda a problematizar a verdade que, de acordo com o texto, é elemento central para a definição da ética. A concretização dos processos de ensino-aprendizagem nas salas de aula, no entanto, requer articulação contínua entre princípios educativos, intencionalidade pedagógica e especificidade das condições dadas (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543).

Frente à complexidade característica da reflexão ética, torna-se necessária a constatação de que o conhecimento será construído para além das leituras e aulas

expositivas, sendo articulado, sobretudo, por uma mediação didática que contemple a teoria e a ação de ensinar. A partir desse princípio, legitima-se a importância do saber que é construído e reconstruído por professores e alunos e que consiste em recurso essencial para a formação do pensamento emancipado e autônomo. De acordo com Rios (2009),

(...) a ética é a dimensão fundante do trabalho competente, uma vez que no espaço da ética, somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação, o seu sentido: Para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes em nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações? (RIOS, 2009, 17).

A construção constante do conhecimento sobre a ética oferece, inclusive, a oportunidade para a ressignificação do trabalho docente, que se dará por meio do estímulo à participação ativa dos alunos para que eles se tornem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo, no entanto, não se dará apenas por meio de leituras e aulas expositivas, como está previsto na ementa da disciplina.

Isso significa que o objetivo final da disciplina precisa ir além da demonstração de que a linguagem é a responsável pela “formatação” da realidade. Além de compreender o papel da ética dentro do campo específico da formação jornalística, o aluno deve estar preparado para utilizá-la como recurso epistemológico de problematização de forma articulada aos demais componentes curriculares em um processo multidimensional, transcendendo o viés simplesmente pluridisciplinar proposto pelo projeto.

Ao tratar sobre a importância da didática multidimensional para a construção de processos de mediação, Franco e Pimenta (2016) levantam algumas questões que auxiliam na compreensão do termo:

(...) a Didática Multidimensional realça a construção de processos de mediação. Como a Didática pode tornar possível o ensino? Como pode a Didática organizar um ensino que proceda à mediação reflexiva entre os valores e a cultura que a sociedade dissemina e os estudantes em formação? Pode a Didática sozinha dar conta dessa tarefa? É claro que não, no entanto, ela, como campo específico de conhecimento, tem uma responsabilidade social em acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino na perspectiva da aprendizagem do aluno, contribuindo com os sujeitos desse processo e com a construção de situações de aprendizagens significativas, dentre elas as aulas, para que sejam interessantes (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 549).

Apesar de ser um importante recurso para a construção do repertório sobre as práticas jornalísticas, a definição sobre ética estará incompleta se for considerada apenas

como uma forma de problematização da verdade, devendo ser contextualizada a partir de seu aspecto filosófico. De acordo com Marcondes (2008), a ética pode ser compreendida em, pelo menos, três dimensões:

(...) em primeiro lugar temos o que pode ser considerado o *sentido básico* ou descritivo de ética, bastante próximo da acepção originária de *ethos*, que designa o conjunto de costumes, hábitos e práticas de um povo (...) temos em seguida a ética como sistema em um *sentido prescritivo* ou normativo; isto é, como um conjunto de preceitos que estabelecem e justificam valores e deveres, desde os mais genéricos, tais como a ética cristã ou estoica, até os mais específicos, como o código de ética de uma categoria profissional, do qual talvez o mais famoso e tradicional seja o da prática médica. Em terceiro lugar temos o *sentido reflexivo* ou filosófico, que diz respeito às teorias ou concepções filosóficas da ética, como a ética da responsabilidade, a dos princípios, o utilitarismo e outras, visando examinar e discutir a natureza e os fundamentos dos sistemas e práticas, analisando os conceitos e valores que lhes pretendem dar fundamento (MARCONDES, 2008, pos. 103).

Estão relacionados na ficha da disciplina diversos itens que compõem o conteúdo programático. São eles:

- A narrativa (trabalhada sobretudo pela teoria literária);
  - O preconceito (e suas evidências primordiais, como o antisemitismo, e socialmente mais fortes, como o étnico, na história do Brasil);
  - A verossimilhança (de Aristóteles à recente eleição presidencial na Venezuela);
  - A fé (relação acrítica com relação a uma marca comercial, a um partido político etc.);
  - O imaginário (processo de fabricação de imagens, de Luís XIV a FHC e Lula);
  - A loucura (questão espinhosa, como a dos “quadrigêmeos de Taubaté”, em 2012);
  - A conotação (dimensão linguística fundamental, já que o jornalismo jamais é apenas denotado);
  - A ideologia (de Marx a Weber e Gramsci);
  - A estereotipia/clichê;
  - O poder (Fromm, Foucault, De La Boétie);
  - Etnocentrismo;
  - A ética e os procedimentos de apuração como forma de legitimação;
  - Códigos de ética (Fenaj, ANJ, Aner etc.).
- (FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 2018, p. 123).

Percebe-se na lista um relativo equilíbrio sobre os diferentes enfoques dados à ética, que ora é trabalhada a partir de sua dimensão filosófica, ora é relacionada a temáticas deontológicas do jornalismo. A sequência tem início com a ética enquanto construção da narrativa e contempla outros contextos como o preconceito racial e religioso – porém, sem tocar em questões de sexualidade e gênero –, verossimilhança, fé,

imaginário, ideologia, etnocentrismo, sendo ao final relacionada ao universo do jornalismo, ao tratar sobre a ética nos procedimentos de apuração enquanto código de conduta.

A avaliação do aprendizado para a disciplina é realizada por meio de duas provas semestrais. Porém, não fica estabelecido o tipo de prova que é elaborado para esse componente curricular, se ela é aplicada com ou sem consulta, por exemplo. Torna-se necessário evidenciar a importância da participação em sala como uma das formas de diagnosticar a aprendizagem dos alunos, conferindo-lhe algum peso na composição das notas.

No primeiro ano de formação, a ética é explicitada ou serve como fundamento para a discussão de outras disciplinas, tais como:

- 1) “Filosofia”, que traz o objetivo de reflexão sobre a postura do cuidado de si e do cuidado do outro em vista de relações éticas consigo e com os outros; interpretação e recriação dos diversos aspectos da realidade, a partir da apropriação teórica-metodológica e prática da filosofia;
- 2) “Fotojornalismo”, que toma a ética como ponto de partida para reflexões sobre linguagem visual, manipulação de imagens e produção de imagens jornalísticas. O conteúdo programático também traz uma abordagem mais ampla sobre a discussão ética no campo fotojornalístico;
- 3) “História da Comunicação e do Jornalismo”, que traz propostas relacionadas ao desenvolvimento da visão crítica sobre a espetacularização da notícia e as consequências do monopólio dos grupos de mídia, além do aprofundamento sobre a responsabilidade do jornalista como mediador e das novas possibilidades abertas pela *internet* de dar voz aos despossuídos, bem como sua missão cidadã nesses processos. Esses são aspectos que oferecem grandes oportunidades de articulação com a ética;
- 4) “Introdução ao Jornalismo: Epistemologia e Técnicas”, cujo conteúdo programático é composto por itens como: objetividade, realidade, fato, retrato, versão e ética; fontes (primárias, secundárias e terciárias); questões éticas envolvendo as fontes. O componente destaca na formação de “competências” a “adoção de uma consciência cidadã sobre a repercussão jornalística”, assunto que pode ser trabalhado tendo a ética em seu cerne. Porém, a reflexão

ética por si só já possibilita a abordagem crítica sobre a repercussão das práticas jornalísticas, tornando inadequado o termo “adoção”;

- 5) “Sociologia”, cujo conteúdo programático traz temáticas como: Max Weber – tipos puros de ação social; tipos puros de dominação; desencantamento do mundo; a ética religiosa e o sentido da ação mundana;
- 6) “Teoria da Comunicação”, em que a ética se torna fundamental para dar conta da reflexão crítica sobre as principais teorias da comunicação no século XX e da comunicação contemporânea, bem como no desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva dos processos de comunicação na contemporaneidade.

No primeiro item das disciplinas listadas acima, sobre “Filosofia”, há o objetivo de introduzir os estudos sobre a área em diversas “temporalidades” e “espacialidades” e, em especial, na contemporaneidade. Consideramos que o conteúdo programático permite a aproximação com temas específicos da filosofia – inclusive com a ética – tornando-se momento significativo para que o aluno entre em contato com o assunto e forme repertórios que serão fundamentais para a construção de conceitos mais elaborados sobre o tema no decorrer do programa.

Como consta na ementa, ao final da disciplina o aluno deve ser capaz de: a) Ler as entrelinhas das produções filosóficas em sua pluralidade; b) Refletir, de modo crítico, sobre filosofia e comunicação social; c) Repensar a postura do cuidado de si e do cuidado do outro em vista de relações éticas consigo e com os outros; d) Perceber, interpretar e recriar diversos aspectos da realidade ao seu redor, fazendo isso a partir da apropriação teórica-metodológica e prática da filosofia; dentre outras.

No segundo ano de formação, a ética surge como fundamento para a discussão das seguintes disciplinas:

- 1) “Assessoria de Imprensa e Comunicação Corporativa”, com os itens ética e cidadania corporativa e ética e comunicação organizacional;
- 2) “História Contemporânea”, que traz itens relacionados à compreensão e discussão sobre os processos por meio dos quais foram formados os princípios éticos e comportamentais característicos da era burguesa, na organização da chamada “ordem estabelecida” e compreensão e discussão sobre o papel da ciência do século XIX e sua relação com as questões do racismo e do sexismo.



Também aborda a era contemporânea e a formação de um novo universo moral e ético;

- 3) “Laboratório de Jornalismo Multimídia”, ao tratar sobre ética e responsabilidade social em publicações online;
- 4) “Teoria e Prática da Reportagem”, que aborda a mentalidade e a atitude de um repórter em contato com o mundo.

No terceiro ano de formação, a ética é explicitada ou serve como fundamento para a discussão das seguintes disciplinas:

- 1) “Ciência Política”, ao apresentar variadas interpretações, principalmente contemporâneas, acerca de temas centrais da política: o funcionamento institucional do capitalismo, a democracia, as desigualdades econômicas e de gênero, o Estado e o poder. Com foco especialmente teórico, a disciplina oferece bases científicas para a compreensão da atualidade política, muitas vezes com aparência contraditória. Apesar de não ser citada de forma literal, a ética constitui-se aqui em importante recurso para reflexão sobre tais questões;
- 2) “Cultura Brasileira”, com a problematização das questões vinculadas aos direitos humanos, cidadania, diversidade, revisionismo e antirrevisionismo: o debate étnico-racial, bem como análise de casos: movimentos sociais, imprensa, violência, cidadania e diversidade;
- 3) “Jornalismo e Entretenimento”, em que são analisadas questões éticas e de marketing e sobre como cobrir qualquer tema com ética e responsabilidade no jornalismo; a ética na cobertura jornalística;
- 4) “Realidade Socioeconômica e Política Brasileira”, cuja proposta é desenvolver uma visão crítica e reflexiva da contemporaneidade e dos meios de comunicação de massa;
- 5) “Telejornalismo”, disciplina que pretende abordar o histórico dos principais telejornais brasileiros e o uso político e/ou econômico do conteúdo dos programas em emissoras; o uso do telejornalismo como propaganda política e de guerra.

No quarto e último ano de formação, além da disciplina de “Ética no Jornalismo”, cuja análise foi realizada anteriormente, destacam-se as seguintes disciplinas:

- 1) “Jornalismo Literário e Cultural”, ao abordar os limites éticos do *new journalism*<sup>17</sup>;
- 2) “Jornalismo, Cidadania e Ação Social”, que traz temas relacionados à importância do jornalismo como instrumento de transformação social; a responsabilidade ética da profissão do jornalista e o poder de transformação da profissão; cidadania e desenvolvimento humano; jornalismo e a questão de igualdade de gênero; jornalismo e direitos humanos; jornalismo e questão racial; jornalismo e cultura da paz; jornalismo e meio ambiente; a notícia e a discussão sobre sustentabilidade e futuro; jornalismo e cobertura de grandes tragédias; informação e prevenção de desastres: protocolos da ONU; cobertura de conflitos e responsabilidades éticas do jornalista; como lidar com questões éticas e especismo; desenvolvimento de pautas e reconhecimento da importância da ética e das boas práticas nesse tipo de trabalho; elaboração de pautas e matérias jornalísticas que levem em consideração os princípios éticos apreendidos e debatidos; elaboração de planos de desenvolvimento de trabalhos, pautas, conteúdos que ajudem na transformação positiva das sociedades; ação ética e responsável na profissão de jornalista; ética no trato com outras espécies;
- 3) “Tópicos Avançados em Jornalismo”, que traz embasamentos sobre temas polêmicos tais como diminuição da idade penal, criminalização ou liberalização de estupefacientes no contexto dos direitos humanos e do direito à defesa ampla; posicionamento diante da ideologia subjacente em coberturas tendenciosas, da espetacularização e da mercantilização do acontecimento, na perspectiva de uma cidadania e de uma democracia possível; cultivo do senso crítico, do discernimento ideológico e do posicionamento ético sobre a base de um pensamento de tipo aberto, complexo, dialógico, compreensivo;
- 4) “Libras”, com a discussão sobre as bases legais que garantem os direitos da pessoa com deficiência no Brasil.

---

<sup>17</sup> Trata-se de uma vertente jornalística fortemente influenciada pelo texto literário e que ganhou projeção durante os anos 1960. O estilo é bastante utilizado em biografias, em que o texto não está comprometido com a narração de fatos objetivos como acontece no jornalismo diário. Também pode ser considerado como literatura não ficcional em que elementos são trabalhados em profundidade e que, muitas vezes, misturam características de ensaio e reportagem.

Em geral, as ementas das disciplinas contemplam a concepção de ética com a qual trabalhamos, à medida em que se propõem a questionar – ao que parece – modelos excludentes de sociedade. Ao abordar questões relacionadas a gênero, raça e desigualdade social, por exemplo, o programa leva o estudante a refletir sobre o papel do jornalismo nesse contexto.

Um dos grandes ensejos para a reflexão sobre o sentido universal da ética pode ser encontrado na disciplina de “Jornalismo, Cidadania e Ação Social” (item 2). Mesmo não apresentando o conceito de ética pretendido para guiar os desdobramentos temáticos da disciplina, é aberto um grande leque de perspectivas para articulação da ética com temas relacionados à transformação social como direitos humanos, igualdade de gênero, questão racial e cultura de paz, dentre outros. Nesse arcabouço temático, a ética parece cumprir seu papel de se tornar elemento fundante da formação de profissionais competentes, que são orientados por “princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2010, p. 159).

A disciplina, no entanto, perde uma grande oportunidade de incluir em seu bojo discussões mais aprofundadas sobre sexualidade e populações LGBT, que estão ausentes na ementa. Embora essa pesquisa não pretenda discutir de forma mais aprofundada questões relacionadas à sexualidade – assunto que pode ser continuado em trabalhos futuros – tais questões são fundamentais para a abordagem das propostas trazidas pelas teorias pós-críticas do currículo, terreno em que se dá o debate sobre a importância do multiculturalismo para a superação das desigualdades sociais e que vão além das diferenças de classe. Ao tratar sobre o surgimento do multiculturalismo como resistência à homogeneidade cultural nos Estados Unidos e outros países do norte global, Silva (2016), afirma que

(...) o multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (...) de uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturais raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2016, pos. 1221).

Transpondo a discussão levantada pelo autor para o campo da sexualidade fica evidente a necessidade de se explicitar o tema sobre as populações LGBT na ementa. Isso porque, na maioria dos casos, a discussão sobre sexualidade e populações LGBT acaba sendo “absorvida” por temáticas mais generalistas, como a de direitos humanos, por exemplo, que apesar de serem válidas, não dão conta das complexidades que caracterizam a homossexualidade e outros desdobramentos que compreendem, por exemplo, o preconceito e a violência que são direcionados às pessoas trans.

A hegemonia cultural imposta pela heterossexualidade por muito tempo oprimiu quaisquer outros tipos de comportamentos que não reproduzissem os signos estabelecidos e aceitos socialmente como “normais”, algo que se refere ao conjunto de regras normativas que é característico da moral. Para Louro (2008),

(...) a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos (LOURO, 2008, p. 18),

A complexidade do tema ainda vai além da abordagem simplificada sobre a homossexualidade, uma vez que ela, por si só, também pode engendrar o mesmo sistema opressivo de reprodução de signos normativos da heterossexualidade. Essas são pautas que desafiam cada vez mais a ideia de currículo cristalizado e que tenta reproduzir, por meio de seu poder “curador” de conteúdos, as desigualdades sociais que vivemos hoje. Ainda de acordo com a autora,

(...) os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das “minorias” sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construía representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais (LOURO, 2008, p. 20).

No caso da teoria *queer*, que se constitui em uma das temáticas contemporâneas do currículo pós-crítico, Silva (2016) afirma que ela,

(...) representa, de certa forma, uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente (...) historicamente, o termo *queer* tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. O movimento homossexual, numa reação à histórica conotação negativa do termo, recupera-o, então, como uma forma positiva de autoidentificação. Além disso, aproveitando-se do outro significado, o de “estranho”, o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranquilidade da “normalidade” (SILVA, 2016, pos. 1555).

Problematizar os diversos tipos de repressão sexual, discutir a multiculturalidade por meio das populações *queer* e transgênero, bem como abordar outros aspectos referentes a homossexualidade nas sociedades contemporâneas possui papel fundamental para a construção do repertório cultural dos alunos, traduzindo-se, dessa forma, em uma legítima formação competente.

Além de adotar os conceitos de competências “gerais”, “cognitivas”, “pragmáticas” e “comportamentais” propostos pelas DCNs de jornalismo, o PPC evidencia sua coerência com as diretrizes em itens como: organização curricular formulada a partir de princípios de flexibilidade e interdisciplinaridade, obrigatoriedade do estágio supervisionado e a obrigatoriedade da entrega individual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O documento também descreve a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como parte integrante das disciplinas de Antropologia e Sociologia, atendendo à Lei nº 11.645 de 10/03/2008 e Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Já a temática da educação ambiental é, segundo o texto, trabalhada de modo transversal, contínuo e permanente durante o curso, atendendo à Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002. Presente nas disciplinas “Ética Jornalística” e “Jornalismo, Cidadania e Ação Social”, o objetivo é abordar, a partir da ética, temas de responsabilidade social e meio ambiente.

De acordo com os levantamentos aqui presentes podemos concluir que, apesar da ausência de uma definição mais precisa por parte da instituição, a ética permeia boa parte do trajeto formativo do curso, servindo como fundamentação para vários dos debates propostos pelas ementas das disciplinas. No PPC também não há maiores formulações sobre o tratamento do assunto pela via da interdisciplinaridade, o que traria resultados favoráveis ao desenvolvimento da competência profissional do egresso, tornando-o consciente de seu poder de transformação da realidade.

## **4.2 ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)**

### **4.2.1 Breve histórico do curso e da instituição**

O curso de jornalismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi inaugurado em 1948 pela então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Com a criação da Escola de Comunicação (ECO), em 1967, o curso passa a ser ministrado por essa unidade, concentrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da comunicação social. Atualmente, a escola está instalada no campus da Praia Vermelha, no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

Instituição de ensino, pesquisa e extensão fundada em 1920, a universidade oferece cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento profissional nas áreas de ciências humanas, biológicas e exatas. Primeiramente intitulada Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a instituição passou, a partir de 1937, a ser chamada de Universidade do Brasil, tendo sua denominação atual – UFRJ – mantida desde 1965. Foi constituída inicialmente com a aglutinação de três escolas fundadas ainda no início do século XIX: a Escola de Engenharia – criada a partir da Academia Real Militar, em 1810 –, a Faculdade de Medicina – criada em 1832 nas dependências do Real Hospital Militar, antigo Colégio dos Jesuítas – e a Faculdade de Direito – criada em 1891.

O curso de jornalismo da ECO-UFRJ possui carga horária de 3000 horas – incluindo o estágio curricular supervisionado de, no mínimo, 200 horas – e as atividades complementares, cuja carga não pode exceder 20% desse total.

### **4.2.2 Características gerais do PPC de jornalismo da ECO-UFRJ**

O atual PPC do curso de bacharelado em jornalismo da ECO-UFRJ tem como tema central o cenário de mudança no modo de se fazer jornalismo nos últimos anos, contextualizando, a partir dos novos desafios gerados pelo uso da tecnologia na produção de notícias, a substituição das plataformas analógicas pelas digitais.

Publicada em 2018, a nova versão adapta-se à Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) do Ministério da Educação, de 27 de setembro de 2013 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo – em substituição ao projeto anterior, de 2001.

O documento é composto por 66 páginas e está dividido em sete capítulos: 1) Apresentação; 2) Perfil do curso; 3) Condições objetivas de oferta e vocação do curso; 4) Perfil do egresso; 5) Ementas; 6) Adequação à legislação; 7) Regras de transição (que tratam sobre as modificações ocasionadas pela mudança do curso de “Comunicação Social com habilitação em Jornalismo” para “Jornalismo”).

O texto indica como prioritária a formação voltada para as tecnologias da comunicação, para que os alunos possam enxergar novas possibilidades criativas a partir do uso de mídias digitais. Como objetivos específicos, são ressaltadas a formação com estímulo à pesquisa e que atenda à crescente demanda por “profissionais multimídia”.

Conclui-se, a partir dos argumentos iniciais propostos pela instituição, que a atuais configurações do mercado e da profissão inferidas pelo documento tornam ainda mais necessária a observância sobre a formação ética do jornalista, que precisará estar preparado para atuar em ambientes de jornalismo que a escola intitula como “pós-industrial”, destacando, com isso, a preponderância dos meios digitais em relação ao jornalismo impresso.

Ao apresentar a necessidade de atualizar seu conteúdo frente aos novos paradigmas do campo profissional, o documento descreve que:

Os profissionais formados já encontram um cenário marcado pelo jornalismo pós-industrial, hiperlocal, produzido e consumido em dispositivos móveis, com imagens captadas por equipamentos cada vez mais ágeis. Se no passado recente ainda fazia-se valer **o mote de que jornalismo se aprende na prática**, no dia a dia das redações, **hoje o mercado exige que o futuro jornalista já saia da faculdade com uma série de habilidades que ultrapassam o domínio do texto e a compreensão dos critérios de noticiabilidade**. Num ambiente multimídia, ele deve ser capaz de apurar, escrever, editar, diagramar, fotografar, manejar dados, produzir infográficos interativos, alimentar as mídias sociais, usar ferramentas como geolocalização, utilizar realidade virtual e aumentada, roteirizar, filmar, apresentar, divulgar e pensar em possíveis modelos de negócio para a empresa a que presta serviço ou a **criar e gerir seu próprio empreendimento**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 4, grifos nossos).



O período traz à tona uma visão amplamente defendida por entidades patronais dos meios de comunicação nos últimos anos: a formação de jornalistas dentro das próprias empresas de mídia. Essa, inclusive, foi uma das justificativas que levou, em 2009, à decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de considerar inconstitucional a obrigatoriedade do diploma de jornalismo para exercício da profissão. Ao mesmo tempo, o texto reflete a pressão do mercado de trabalho em relação à formação desse profissional, enfatizando, porém, a importância do percurso acadêmico para que haja compreensão mais elaborada e crítica sobre as relações de poder que envolvem as atividades de comunicação no Brasil e no mundo.

Ao considerar a relevância do mercado na formação de novos profissionais, observa-se a desvalorização do papel da universidade como instituição autônoma e capaz de refletir sobre as pressões que oriundas de contextos neoliberais. Como espaço de reflexão sobre as práticas profissionais presentes na sociedade, torna-se fundamental a abordagem que parte do âmbito do direito social à informação, temática que extrapola a perspectiva reducionista proposta pelo viés de produção capitalista. Para Karam (2014),

(...) a liberdade de expressão e o direito social à informação, mediados pela atividade profissional dos jornalistas, podem – mesmo com as contradições inerentes ao capitalismo – caminhar na defesa da informação como bem público e social, tensionando os limites políticos e ideológicos da atual estrutura informativa, a fim de constrangê-los pela fundamentação teórica, ontológica e epistemológica ao lado da ação política concreta num movimento que sintetiza e analisa a realidade e, simultaneamente, age sobre ela (KARAM, 2014, pos.302).

As rápidas transformações do mundo do trabalho nas sociedades contemporâneas, resultantes do avanço tecnológico promovido pelos meios de informação e de comunicação, exercem grande influência sobre as atribuições da escola, aumentando seus desafios sobre a busca de uma conquista democrática efetiva (PIMENTA, 2012, p. 10).

A instituição evidencia no documento a importância de estar inserida em uma região geográfica e regional que se constitui como polo de empresas de comunicação – tais como jornais, revistas, emissoras de televisão, canais a cabo, provedores de internet, sites e blogs jornalísticos, assessorias de imprensa e de comunicação empresarial – além de empresas públicas e de outras organizações não-governamentais voltadas para a defesa da democratização da mídia e da produção de conteúdos alternativos. Além disso, trata sobre a diversidade cultural presente na escola, que é gerada pela adoção do sistema de cotas e de mecanismos alternativos de ingresso proporcionados pelo Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Porém, não há menção sobre a ética como eixo estruturante para a discussão do multiculturalismo e para a reflexão que promova superar as desigualdades sociais.

A partir da descrição dos objetivos gerais e específicos da formação oferecida pela ECO-UFRJ, a instituição informa sobre a necessidade de se preparar o futuro profissional para a complexidade que envolve a área, conjugando a importância das vivências práticas com a formação geral em ciências humanas.

#### 4.2.3 Concepções de ética presentes no PPC de jornalismo da ECO-UFRJ

A abordagem sobre a ética está presente em diversas partes do PPC de jornalismo da ECO-UFRJ, aparecendo ao menos 23 vezes no documento, sendo 14 delas por entre os diferentes capítulos e nove vezes nas fichas que descrevem as ementas, o conteúdo programático e a bibliografia das disciplinas. Porém, sua compreensão epistemológica acaba por esvaír-se na ausência de contexto em que o termo é utilizado. A inexistência de uma definição mais específica sobre o conceito de ética é evidente no trecho do PPC que trata, por exemplo, sobre a formação da competência profissional do aluno:

(...) a tecnologia acelera registros, mas inibe o tempo de reflexão. Isso faz com que cresça o grau de exigência no preparo dos profissionais que registram, escrevem, criticam, editam, enquadram, filmam, diagramam e divulgam a notícia, nos mais diversos suportes. Por isso, mais do que um diploma, o curso de Jornalismo da Escola de Comunicação da UFRJ tem como objetivo garantir a formação de profissionais com competência intelectual e técnica para lidar com a realidade social, cultural, econômica e política nacional e global, **praticando o jornalismo de forma responsável e ética** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 11, grifo nosso).

Outro exemplo surge quando são descritos os objetivos gerais do percurso formativo propostos pela escola:

(...) a formação acadêmica deve preparar o jornalista para o exercício da uma profissão cada vez mais complexa. É na universidade que o futuro profissional vai aprender não apenas as técnicas de reportagem, de entrevista e pesquisa nos mais diferentes meios, mas também a refletir sobre a responsabilidade social de sua atividade e o poder dos meios de comunicação, a fim de que possa tomar decisões responsáveis no seu dia-a-dia profissional, compatíveis com o direito à informação, à liberdade de expressão e o interesse público, **uma vez que o**

**jornalismo exercido de forma ética é fundamental para a vida das sociedades democráticas** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 12, grifo nosso).

Com a inexistência de um posicionamento sobre a compreensão de ética que se pretende estabelecer durante o percurso formativo, o conceito parece ser apresentado de maneira retórica, com caráter utilitário, não se articulando como ponto de partida para a problematização que envolve cenários do jornalismo e da comunicação social produzidos em contextos de dominação imperialista em territórios latino-americanos.

Sendo por vezes relacionada à reflexão e ao pensamento crítico, no documento a ética também está articulada às questões deontológicas do campo profissional do jornalista. Em linhas gerais, ela vem associada a temas como:

- 1) Prática responsável do jornalismo para lidar com a realidade social, cultural, econômica e política nacional e global;
- 2) Promoção das sociedades democráticas;
- 3) Responsabilidade e compromisso com a cidadania;
- 4) Formação intelectual humanista, plural, crítica e reflexiva;
- 5) Participação responsável no mercado de trabalho;
- 6) Distinção sobre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências morais e profissionais;
- 7) Compreensão sobre as especificidades técnicas e estéticas do jornalismo em sua complexidade de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade;
- 8) Análises de questões deontológicas do jornalismo.

Sobre tais aspectos, torna-se oportuno destacar o pensamento de Karam (2014), quando afirma que

(...) a informação implica ser mediada por uma ética que, sem apegar-se somente a normas de conduta, reflita uma própria teoria moral que rompa com a moralidade conservadora, com a legalidade e dominação vigentes e construa-se com base em valores como liberdade e humanidade (KARAM, 2014, pos. 323).

Mesmo levantando questões sobre a complexidade que envolve o campo da produção jornalística em um contexto de valorização da concorrência entre os veículos, o texto mantém, em grande parte dos conteúdos, o caráter utilitarista da ética ao restringi-

la apenas a uma forma de análise da deontologia jornalística e do campo de ação profissional, como mostra o trecho a seguir:

Em um ambiente profissional marcado pelo fechamento de vários órgãos de imprensa e pela convergência das equipes, pelo imediatismo da busca da notícia em tempo real, pela valorização da opinião em detrimento da investigação, pela multiplicação das notícias falsas e falta de checagem, pela competição com fontes alternativas, pela busca de audiência, compartilhamentos e “curtidas” a qualquer custo, os cursos de Jornalismo precisam, mais do que nunca, ajudar os alunos a refletir criticamente sobre sua missão na sociedade, **debatendo questões cruciais como a ética e a deontologia de seu campo de ação profissional** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 5, grifo nosso).

Nota-se a partir do período citado que a problematização proposta pela ética surge de forma secundária, desvinculada da argumentação anterior que envolve o fechamento de órgãos de imprensa. Quais seriam as causas que levam empresas de comunicação a fecharem suas portas? O que significa convergência das equipes?

A reflexão ética possui grande valia na análise dos demais fatores presentes no período: imediatismo da notícia, proliferação de notícias falsas, competição com fontes alternativas, busca por audiência e valorização acrítica dos compartilhamentos e curtidas. Apresenta-se aqui uma grande oportunidade de relacionar tais itens aos temas da liberdade de expressão e do direito social à informação, assuntos de grande relevância para o debate que envolve o papel social das mídias em sociedades democráticas e que revelam, sobretudo, a concepção predominante de jornalismo que se faz presente nos dias de hoje, ao priorizar-se o consumo da notícia enquanto produto sem o compromisso de estimular o pensamento crítico e analítico dos leitores. Sendo citada como eixo de formação específica, verifica-se o intuito de relacionar a ética apenas a aspectos deontológicos da profissão.

No que diz respeito ao perfil do egresso, a instituição descreve cinco características fundamentais de formação: 1) apreensão histórico-crítica do fenômeno da comunicação; 2) atitude experimental em relação às linguagens; 3) vínculo entre comunicação e tecnologia; 4) articulação entre atividades de ensino e pesquisa e entre graduação e pós-graduação e 5) individualização da formação.

O texto ressalta a necessidade de que o egresso compreenda a complexidade do mundo contemporâneo, bem como a importância do papel social do jornalista que seja

mediador e construtor dessa realidade. Seu desempenho profissional deve refletir uma formação intelectual humanista, plural, crítica, ética e reflexiva. Tratada, porém, como adjetivo, a ética acaba perder sua importância como elemento fundante para a formação da competência. Em período seguinte, o documento define que

(...) ao se formar, o aluno do curso de Jornalismo da UFRJ está apto a assumir funções de repórter, redator, editor, produtor, fotógrafo, assessor de imprensa, entre outras. Deve dominar os fundamentos técnicos da apuração, interpretação, redação, edição, publicação e divulgação de conteúdo jornalístico nas diferentes mídias. Deve igualmente poder avaliar as dimensões políticas da sua profissão, de forma que sua formação permita uma participação responsável e ética no mercado de trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 33).

Nota-se que a ausência de interpretação mais elaborada sobre a concepção de ética mantida pela instituição gera uma dispersão de seu conceito, fazendo com que não haja abordagem precisa sobre seu significado e relevância dentro da formação profissional. Para Christofolletti (2011),

(...) 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 (CHRISTOFOLLETTI, 2011, p. 132).

Além disso, há menções sobre a importância de se criar modos de interação entre teoria e prática na tentativa de buscar o equilíbrio entre essas duas categorias. No entanto, seriam as disciplinas práticas desprovidas de teoria? Por outro lado, estariam as disciplinas teóricas desligadas da prática? Numa versão moderna do *trivium* e do *quadrivium*, torna-se possível a analogia entre a divisão que as instituições de ensino costumam fazer em relação às disciplinas teóricas e práticas (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

A matriz curricular do curso apresenta-se da seguinte forma:

#### **Quadro 7 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 1º Período**

1º Período	Horas	Créditos
------------	-------	----------

Comunicação e Filosofia	60	4
Teoria da Comunicação I	60	4
História da Comunicação e do Jornalismo	60	4
Gêneros Jornalísticos	60	3
Linguagem Gráfica	60	4
Linguagem Fotográfica	60	4
Complementar de Escolha Restrita <sup>18</sup> Grupo 1 / Laboratório 1	60	2
Atividade Curricular de Extensão	310	N/A

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

### Quadro 8 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 2º Período

<b>2º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Comunicação e Artes	60	4
Teoria da Comunicação II	60	4
Introdução à Pesquisa em Comunicação	60	4
Redação Jornalística I	60	3
Reportagem I	60	3
Introdução à Linguagem Audiovisual	60	3
Complementar de Escolha Restrita Grupo 1 / Laboratório 2	30	1

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

### Quadro 9 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 3º Período

<b>3º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Antropologia da Comunicação	60	4
Mídia, Psicologia e Cognição	60	4
Teorias do Jornalismo	60	4
Redação Jornalística II	60	3

<sup>18</sup> As disciplinas Complementares de Escolha Restrita são classificadas como suplementares optativas e são obrigatórias no cumprimento total dos créditos em cada período formativo. Contemplando vivências práticas relacionadas à profissão, estão distribuídas em diferentes trilhas de formação, sendo ministradas nos diversos laboratórios onde são trabalhados temas como jornalismo fotográfico, jornalismo sonoro e produção de noticiário televisivo, dentre outros.

Radiojornalismo	60	3
Fotojornalismo I	60	3
Complementar de Escolha Restrita Grupo 1 / Laboratório 3	30	1

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

#### **Quadro 10 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 4º Período**

<b>4º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Fundamentos de Economia para Comunicação	60	4
Cultura e Relações Étnico-Raciais no Brasil	60	4
Análise das Práticas Discursivas	60	4
Reportagem II	60	3
Webdesign	60	3
Telejornalismo	60	3
Complementar de Escolha Restrita Grupo 1 / Laboratório 4	30	1

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

#### **Quadro 11 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 5º Período**

<b>5º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Política e Comunicação	60	4
Marketing e Gestão para Jornalismo	60	4
Cibercultura	60	4
Assessoria de Imprensa e de Comunicação	60	3
Complementar de Escolha Condicionada <sup>19</sup>	30	2
Complementar de Livre Escolha	30	2
Complementar de Escolha Restrita Grupo 1 / Laboratório 5	30	1

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

<sup>19</sup> As disciplinas Complementares de Escolha Condicionada são classificadas como suplementares optativas e são obrigatórias no cumprimento total dos créditos em cada período formativo. Estão distribuídas em cinco diferentes trilhas de formação: 1) formação para a pesquisa; 2) jornalismo especializado; 3) jornalismo audiovisual e digital; 4) jornalismo gráfico e fotográfico; 5) gestão e informação em jornalismo. Contemplam temas como Sociologia e Comunicação, Comunicação e Arte Contemporânea e Fundamentos de Políticas Públicas e Direitos Humanos, dentre outros.

**Quadro 12 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 6º Período**

<b>6º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Inovação e Empreendedorismo	60	4
Jornalismo de Dados	60	3
Legislação e Ética no Jornalismo	60	4
Assessoria de Imprensa e de Comunicação	60	3
Complementar de Escolha Condicionada	60	4
Complementar de Livre Escolha	60	4
Complementar de Escolha Restrita Grupo 1 / Laboratório 6	30	1

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

**Quadro 13 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 7º Período**

<b>7º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Pesquisa em Jornalismo	60	3
Complementar de Escolha Condicionada	60	4
Complementar de Livre Escolha	60	4
Complementar de Escolha Restrita Grupo 1 / Laboratório 7	30	1
Requisito Curricular Suplementar (Estágio Supervisionado)	100	2

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

**Quadro 14 – Matriz curricular do curso de jornalismo da ECO-UFRJ – 8º Período**

<b>8º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Projeto Experimental em Jornalismo	90	3
Complementar de Escolha Restrita Grupo 1 / Laboratório 8	30	1
Requisito Curricular Suplementar (Estágio Supervisionado)	100	2

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Escola de Comunicação, 2018

A disciplina “Legislação e ética no jornalismo” (quadro 6), que trata especificamente sobre o campo da ética, é ministrada no sexto período, o que equivale ao



terceiro ano do programa formativo. Com carga horária de 60 horas – proporcional à de outras disciplinas –, pode-se verificar, por meio de sua denominação, que há uma dispersão no foco do componente curricular, uma vez que a ética aparece associada ao campo da legislação, o que expressa claramente a proposta de considerá-la a partir de uma perspectiva normativa do campo jornalístico. Ao refletir sobre a associação acrítica que em geral é feita entre ética e legislação, Karam (2014), considera ser necessário

(...) diferenciar a generalização do senso comum, que faz coincidir o significado da ética com o dos códigos existentes em sua normatização, seja do ponto de vista do Estado, seja nos existentes no âmbito das categorias profissionais ou empresarias e institucionais (KARAM, 2014, pos. 419).

O texto que corresponde à ementa da disciplina descreve, em forma de tópicos isolados, algumas circunstâncias que envolvem o programa pensado para a disciplina e reforçam os aspectos da análise feita anteriormente:

Moral e ética. Deontologia do jornalismo. Desenvolvimento e regulamentação da atividade profissional no Brasil. Censura e limites à liberdade de expressão. Direito autoral. Legislação e Código de Ética do jornalista (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 45).

Logo após descrever a relação entre moral e ética – momento em que se torna propício o debate sobre o conceito sobre a ética como elemento fundante da formação competente do jornalista – ocorre a passagem para o tema da deontologia que, muito provavelmente, reservará pouco espaço para que se contemple a ética como reflexão sobre a construção estereótipos e do preconceito, sobre a violência que envolve questões de gênero, raça e sexualidade, bem como as desigualdades sociais. Esse é, inclusive, um dos grandes desafios do profissional durante o exercício do jornalismo: produzir materiais que sejam acessíveis aos leitores, porém, sem reforçar estigmas ou visões distorcidas da realidade social que se apresenta como comum e naturalizada.

Ainda de acordo com Karam (2014),

(...) a reflexão ética é também projeção para o futuro. É reflexo do existente, mas também sua negação, para afirmar novos valores com base em pressupostos para a consecução de algo que não está dado de antemão. Quando Sartre argumenta que o homem está condenado à liberdade, lembra que também é dele a obrigação de projetar-se ao futuro, de constituir o presente, e é ele o responsável por seus resultados, sejam quais forem, inclusive de uma escolha cuja

consequência seja a permanente escravidão ou barbárie (KARAM, 2014, pos. 427).

A sequência de tópicos listada junto ao componente curricular revela que a passagem drástica da discussão sobre ética e moral para o campo da deontologia prevê uma imersão quase que imediata em assuntos concernentes ao conjunto de códigos normativos da profissão, algo que provavelmente será retomado pelos temas seguintes: regulação da atividade profissional no Brasil; censura e limites à liberdade de expressão; direito autoral; legislação e código de ética.

A construção dos saberes sobre a ética também depende da relação estabelecida entre professores e alunos na busca pelo conhecimento, o que requer participação ativa dos estudantes nesse processo. De acordo com a argumentação de Cunha (2005), uma nova concepção paradigmática na relação entre docentes e discentes será possível a partir da valorização da experiência dos alunos em sala de aula, com a proposição de que

(...) o respeito e aceitação dos conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como as suas dúvidas e hipóteses, ficam claras quando os professores dizem: aprende-se pensando, construindo hipóteses, errando. (CUNHA, 2005, p. 79).

Segunda a autora, para que haja sólida estruturação de conhecimentos por parte dos alunos é necessária a análise de seus posicionamentos em relação aos temas apresentados. O documento do curso, no entanto, não traz registros sobre a necessidade de superar a simples transmissão de conteúdos em aulas predominantemente expositivas e que pouco trabalham para a construção do pensamento autônomo dos alunos. Considera-se fundamental que instituição e professores concebam a avaliação como processo constante de diagnóstico, destituindo sua utilização como forma autoritária de controle.

Partindo-se dessa problemática, torna-se oportuno observar a dinâmica que se estabelece entre o currículo prescrito e o currículo que de fato se realiza. A ausência de indicativos sobre a valorização do protagonismo dos alunos durante as aulas acaba por gerar dúvidas sobre como se dará a construção efetiva do conhecimento sobre a ética, se serão levados em conta os conhecimentos prévios dos alunos, se haverá apenas transmissão de conhecimento, se os conteúdos ficarão restritos somente às referências bibliográficas indicadas pela ementa.

Ao definir o currículo como recipiente não neutro de conteúdos, Sacristán (2013) nos lembra que

(...) os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos são realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade, mas que são diretamente visíveis. Eles precisam ser inferidos por meio de nossa observação, exigindo manifestações dos sujeitos, provocando respostas, como as provas de avaliação. Com essas “aproximações”, buscamos conhecer os resultados efetivos, mas também nesse caso não cabe pensar que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados constatados ou avaliados (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Ainda de acordo com o autor,

(...) entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes), existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos (...) a qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação. Além desses dois mediadores imediatos, é preciso reconhecer as respectivas tradições que lhes sustentam. Os professores são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas escolares nas quais eles estão socializados (...) em boa parte, a existência dessas dimensões é implícita para aqueles que atuam na prática, ou seja, elas são invisíveis (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

A inserção da disciplina “Legislação e ética no jornalismo” no sexto período formativo parece levar em consideração o fato de que o aluno estará em um estágio mais avançado de sua formação, em que será capaz de criar conceitos mais elaborados sobre o tema. É possível, no entanto, avaliar outras possibilidades de construção da abordagem sobre a ética durante o primeiro semestre do curso, a partir da disciplina “Comunicação e filosofia” (quadro 1), cuja ementa prescreve os seguintes percursos:

A passagem da narrativa mítica para o discurso racional. A técnica do discurso democrático e o nascimento da retórica. A Sofística e a verdade como potência do discurso. Filosofia e verdade como objeto do discurso. Sujeito e consciência na enunciação do cogito. Enunciação e história. Pragmática do discurso e mediação. Simulação e tecnocultura (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 37).

No segundo período, a ética surge como um dos itens da ementa da disciplina de “Reportagem I”, em que são tratadas questões éticas da reportagem.

Apesar de não haver menção direta à ética, a abordagem do tema também se mostra relevante no quarto período, em que é ministrada a disciplina “Cultura e Relações Étnico-Raciais no Brasil” (quadro 10), cuja ementa traz os seguintes tópicos:

O estudo do cenário histórico da formação estrutural e cultural brasileira. As marcas coloniais e suas relações com os povos originários, a diáspora africana e os imigrantes. Liberdade e opressão religiosa. Identidade e subjetividade na construção de si e do outro em uma cultura de comunicação. Práticas cidadãs, ações afirmativas, gênero e interseccionalidade. As transformações do século XXI e o papel da mídia. Territórios simbólicos, mídia e diversidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 42).

A ética também surge em forma de item nas ementas de algumas disciplinas complementares de escolha condicionada em jornalismo especializado. São elas:

- 1) Técnicas de entrevista (item: questões éticas);
- 2) Jornalismo ambiental (item: ética, cidadania e jornalismo ambiental);
- 3) Pesquisa de opinião pública e mercado para jornalismo (item: ética e legislação).

Enquanto elemento fundante do estímulo ao pensamento, é importante ressaltar que a ética deve se fazer presente de maneira interdisciplinar, permeando todo o percurso formativo, uma vez que amplia as oportunidades de reflexão no tratamento dos diversos conteúdos das disciplinas, elaborando-se, dessa forma, uma teoria ética para o jornalismo (KARAM, 2014, pos. 613). Sobre a transposição de conhecimentos em diferentes momentos do currículo, Silva (2016) nos lembra que

(...) nos seus primeiros ensaios, Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem (SILVA, 2014, pos. 1028).

Apesar de se constituir como importante recurso para a abordagem da ética em diferentes momentos do processo formativo, o conceito de currículo integrado trazido por Bernstein é diferente da proposta interdisciplinar de currículo que é comumente utilizada pelas instituições de ensino superior, justamente pela variação dos níveis de integração presentes nessas duas propostas.

Pesquisas realizadas por Fazenda (2017) a partir da década de 1970 revelam que a interdisciplinaridade surge como uma forma de crítica à excessiva especialização que incita o aluno a olhar para uma única, restrita e limitada direção, o que resultaria em uma espécie de patologia do saber (FAZENDA, 1970, pos. 195).

A autora também propõe a reflexão sobre a interdisciplinaridade que nasce como contraponto às diversas dicotomias que se fazem presentes na educação, dentre elas as que envolvem teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, processo/produto, real/simbólico e ciência/arte. Tais divisões seriam, segundo a autora, resultantes da ausência de reflexão sistematizada sobre o conceito da interdisciplinaridade. Sobre essa questão,

(...) dois aspectos são fundamentais a serem considerados: o primeiro é o modismo que o vocábulo desencadeou. Passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização. Impensadamente tornou-se a semente e o produto das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971 (nos três graus de ensino). O segundo aspecto é o avanço que a reflexão sobre interdisciplinaridade passou a ter a partir dos estudos desenvolvidos na década de 1970 (FAZENDA, 2017, pos. 288).

Ao apresentar-se mais como processo do que como produto, a interdisciplinaridade também depende da intersubjetividade que envolve professores e alunos para que o conhecimento seja construído por meio da parceria entre as partes envolvidas. Ainda de acordo com a autora,

(...) a sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita (...) numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento (FAZENDA, 2017, pos. 1155).

O PPC trata especificamente sobre o assunto no item “Formas de efetivação da interdisciplinaridade”, em que é reforçada a magnitude da formação interdisciplinar do jornalista, ao propor que:

(...) a complexidade do mundo contemporâneo tem apresentado desafios concretos ao profissional de jornalismo, exigindo capacidade reflexiva para lidar com diferentes demandas de uma sociedade que vive rápidas e radicais transformações. **Nenhum conhecimento específico consegue dar conta sozinho de todas as dimensões da**

**realidade.** A formação universitária deve incentivar o aluno a compreender as realidades culturais, políticas e econômicas a partir de ferramentas analíticas e teóricas oferecidas pelas ciências humanas, artes, ciência, economia e ciências exatas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 24, grifo nosso).

A passagem que trata sobre o incentivo à compreensão de distintas realidades culturais, políticas e econômicas por parte do aluno, no entanto, não traz uma definição mais elaborada sobre a interdisciplinaridade. Apesar da proposição de que nenhum conhecimento específico consegue dar conta sozinho de todas as dimensões da realidade, o texto não deixa evidente a ideia do conhecimento que perpassa todas as disciplinas, bem como o sentido de cooperação que se torna necessário entre professores e alunos nessa construção. Em uma passagem seguinte, encontra-se uma tentativa de definir a interdisciplinaridade, porém, sem maior aprofundamento sobre o conceito e suas características:

(...) por acreditar que a interdisciplinaridade é fundamental para a formação do jornalista, o curso mantém uma grade organizada entre disciplinas obrigatórias e complementares de livre escolha, a serem cursadas em qualquer unidade da UFRJ. Esta estrutura permite ao aluno uma formação mais flexível e uma maior autonomia na definição do seu percurso acadêmico. O currículo também prevê a possibilidade de o aluno cursar disciplinas na pós-graduação da ECO que possam levá-lo a um aprofundamento das reflexões sobre a sua profissão. E aproveitar a oferta de disciplinas de habilitações oferecidas pela Escola que possam complementar sua formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 24, grifo nosso).

De acordo com as informações constantes no texto, a instituição parece confundir a interdisciplinaridade com a possibilidade de se conjugar disciplinas obrigatórias e complementares de livre escolha, o que não garante que haja a transposição de conhecimentos em diferentes componentes curriculares. A proposta de formação mais flexível a partir do cumprimento de créditos em disciplinas de pós-graduação e outras habilitações oferecidas pelo curso também traz uma ideia infundada de currículo integrado, cujos conteúdos não seriam delimitados em unidades programáticas. A interdisciplinaridade é concebida pela instituição, portanto, como sinônimo de flexibilidade.

Em consonância com as DCNs do curso de jornalismo, o documento assume a visão compartimentalizada sobre a formação da competência ao dividi-la em categorias e ao utilizá-la no plural: competências gerais; competências cognitivas; competências

pragmáticas; competências comportamentais. Em única menção ao termo competência, o PPC não relaciona a ética como elemento fundante para a formação do profissional competente, ao comunicar que:

(...) mais do que um diploma, o curso de Jornalismo da Escola de Comunicação da UFRJ tem como objetivo garantir a formação de profissionais com competência intelectual e técnica para lidar com a realidade social, cultural, econômica e política nacional e global, praticando o jornalismo de forma responsável e ética (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 11).

Nota-se que ao citar a competência intelectual e técnica, a instituição aborda o conceito a partir da divisão entre conhecimentos teóricos e práticos. Como não há a fundamentação sobre qual conceito de competência foi adotado pela instituição, a competência profissional passa a ser considerada produto da soma de todas as outras “competências” (gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais), sendo a ética associada ao conceito de responsabilidade da prática jornalística, ou seja, seria resultante de todo esse processo, em vez de estabelecer-se como elemento fundante.

Para Rios (2010),

(...) a referência ao bem comum, garantida pela presença da ética, que chamo de dimensão fundante da competência – e articulada aos elementos constitutivos da técnica, da estética e da política, conduz à definição da competência como *conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade* (RIOS, 2010, p. 159).

O documento reproduz, a partir de tais posicionamentos, as concepções de ética e competência trazidas pelas DCNs – cujo conteúdo já apresenta uma certa dispersão do conceito de competência ao utilizá-lo como sinônimo de habilidades voltadas à capacitação individual –, sem relacioná-las com a complexidade social e profissional às quais os alunos estarão expostos. Para Almeida (2009),

(...) com conotação individual, essa ideia acaba por abstrair o sujeito do contexto social e aparece articulada à ideia de empregabilidade, num momento em que a reconfiguração das relações de trabalho – traduzida na perda dos direitos trabalhistas, na redução do custo com a força de trabalho e na terceirização das atividades – tem impacto direto na capacidade de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho (ALMEIDA, 2009, p. 83).

Ao tratar sobre a importância da extensão universitária para uma formação “mais cidadã” a partir da interação com novas realidades que complementam as experiências

vividas no mundo acadêmico, a ética é citada como uma forma de reafirmação dos compromissos solidários que são característicos das universidades públicas brasileiras. Também está referida à formação intelectual e humanista do egresso,

(...) que deve igualmente poder avaliar as dimensões políticas da sua profissão, de forma que sua formação permita uma participação responsável e ética no mercado de trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018, p. 33).

A abordagem multidisciplinar da ética possibilita aos alunos a construção de conhecimentos que vão além do simples depósito e acumulação de informações, o que permite problematizar a condição humana e profissional frente aos códigos culturais que se estabelecem como dominantes. Esses são preceitos fundamentais para a formação de profissionais que estejam comprometidos em fazer do jornalismo uma forma de conhecimento social da realidade, a partir da reconstrução cotidiana do mundo (KARAM, 2014, pos. 766).

O PPC da ECO-UFRJ, apesar de não apresentar uma definição precisa sobre o conceito de ética que é adotado pela instituição, levanta em vários trechos do documento a necessidade de formar profissionais que tenham na ética uma fundamentação para entender e complexidade do jornalismo, bem como sua importância para a manutenção da democracia. Abordar o conceito de ética em profundidade possibilitaria o entendimento mais preciso em relação ao que a escola estabelece sobre o assunto, evitando, dessa forma, seu uso retórico e esvaziado de sentidos.



### **4.3 ÉTICA NA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)**

#### **4.3.1 Breve histórico do curso e da instituição**

O curso de graduação em jornalismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi inaugurado em 1958, inicialmente como parte da Faculdade de Filosofia e Letras e, posteriormente, da Faculdade de Direito da instituição. Passou a integrar a Faculdade de Comunicação Social (FACOM-UFJF) na década de 1980, junto aos cursos de Radialismo – hoje Rádio, TV e Internet – e Relações Públicas, este último extinto no final da mesma década. A escola está instalada no campus universitário da UFJF, no bairro São Pedro, em Juiz de Fora (MG).

Além dos cursos de graduação, a FACOM-UFJF mantém programas de pós-graduação em comunicação em níveis de mestrado e doutorado.

Criada em 1960, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, a UFJF teve seu campus universitário inaugurado em 1969, local onde permanece até hoje. A instituição foi formada a partir da aglutinação de diversos estabelecimentos de ensino superior de Juiz de Fora. Dentre os primeiros cursos oferecidos pela instituição estão medicina, engenharia, ciências econômicas, direito, farmácia, odontologia, geografia, letras, filosofia, ciências biológicas, ciências sociais, história e comunicação social.

Atualmente o curso de jornalismo possui carga horária de 3005 horas, sendo 2505 horas voltadas ao cumprimento de disciplinas obrigatórias e 300 horas a atividades complementares, além de 200 horas de estágio supervisionado obrigatório.

#### **4.3.2 Características gerais do PPC de jornalismo da FACOM-UFJF**

O atual PPC do curso de bacharelado em jornalismo da FACOM-UFJF foi elaborado a partir da reformulação do curso – anteriormente designado como uma das habilitações da comunicação social – com a intenção de formar profissionais generalistas

no campo da comunicação, criando novas disciplinas, adaptando outras já presentes no currículo e oferecendo aos estudantes a oportunidade de cursar disciplinas de outros cursos da FACOM, bem como de outras faculdades da UFJF. Publicado em 2015, o documento pretende atender aos requisitos propostos pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) do Ministério da Educação, de 27 de setembro de 2013 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo. A necessidade de adaptar-se à “nova realidade do ensino do jornalismo” é um dos argumentos para revisão do projeto.

O documento é composto por 41 páginas e está dividido em 19 capítulos: 1) Apresentação; 2) Introdução; 3) Objetivos; 4) Objetivos específicos; 5) Perfil profissional; 6) Campos de atuação; 7) Estratégias pedagógicas; 8) Eixos curriculares; 9) Estrutura curricular do curso de jornalismo; 10) Atividades complementares; 11) Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; 12) Estágio; 13) Diretrizes político-pedagógicas para os produtos laboratoriais do curso<sup>20</sup>; 14) Trabalho de conclusão de curso; 15) Sistema de avaliação do projeto do curso; 16) Organização pedagógica-administrativa do curso; 17) Núcleo docente estruturante; 18) Ementas das disciplinas obrigatórias; 19) Ementas das disciplinas eletivas (opcionais).

Nos objetivos gerais, o texto indica como prioritário um modelo de formação que atenda aos requisitos de uma sociedade cada vez mais informatizada, com profissionais que conheçam as novas tecnologias e ampliações do mercado de trabalho na área da comunicação. Também é reforçada a importância da formação em vez do treinamento, com base numa perspectiva de desenvolvimento humanístico, científico e técnico para conquista e exercício da cidadania plena.

Os objetivos específicos observam a necessidade de fortalecer e democratizar o setor da comunicação na região em que a universidade está instalada, em especial a Zona da Mata Mineira. O projeto ressalta a necessidade de se promover propostas de políticas públicas e empresariais de âmbito regional na área de comunicação, porém, sem apresentar detalhes do contexto que seria impactado pela formulação e execução de tais propostas.

---

<sup>20</sup> Produtos laboratoriais do curso é o termo utilizado pela escola para definir o conjunto de produtos resultantes dos laboratórios, tais como programas de rádio e de televisão e materiais produzidos para jornais e revistas impressos ou eletrônicos que são montados pelos alunos durante as disciplinas de laboratório.

### 4.3.3 Concepções de ética presentes no PPC de jornalismo da FACOM-UFJF

A abordagem sobre a ética surge ao menos 15 vezes no PPC de jornalismo da FACOM-UFJF, sendo sete delas por entre os diferentes capítulos que compõem o documento e oito vezes nos conteúdos que descrevem as ementas das disciplinas. Assim como verificado na análise dos documentos anteriores – Faculdade Cásper Líbero e Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECOM-UFRJ) –, não há definição pontual sobre o conceito de ética mantido pela instituição. Isso significa que a compreensão sobre o termo se dará a partir da experiência pré-concebida de cada leitor. Em geral, no PPC da FACOM-UFJF a ética está relacionada a temas como:

- 1) Comprometimento com a liberdade de expressão;
- 2) Formação de princípios na postura social e profissional;
- 3) Código de ética dos jornalistas brasileiros;
- 4) Uso de novas tecnologias;
- 5) Tratamento da notícia.

A primeira menção à ética aparece em trecho que trata sobre a concepção geral do projeto pedagógico do curso, ao descrever a necessidade de estabelecer atualização constante das práticas pedagógicas, trazendo como um de seus pressupostos:

(...) comprometimento com a ética e a liberdade de expressão, possibilitando uma ação técnica fundada em princípios teórico-metodológicos que assegurem uma sólida formação para o exercício profissional, como também o exercício da livre criação e expressão de ideias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 6).

A definição mais precisa sobre o conceito de ética torna-se fundamental para alicerçar a proposta da instituição de formar “jornalistas polivalentes”, que conheçam as novas tecnologias, a amplitude do mercado de trabalho, bem como a relação entre desigualdade social e diversidade cultural. A formação de profissionais polivalentes para o mercado de trabalho, no entanto, remete ao processo de precarização trabalhista que tem se intensificado desde que se tornou inconstitucional, em 2009, a exigência do diploma de graduação em jornalismo para o exercício da profissão.

Fundamentado por interesses predominantemente econômicos e com valorização da competitividade em detrimento da competência, o mercado de trabalho tem a promoção do individualismo como uma de suas principais características. Uma vez inseridos nesse contexto, os trabalhadores passam a se enxergar como adversários perante a um cenário de oportunidades reduzidas, ao mesmo tempo em que se sentem desprotegidos pela ausência de leis trabalhistas mais consolidadas. Sendo a falta de oportunidades naturalizada como produto da incapacidade e incompetência dos próprios trabalhadores, o anseio de se tornarem “profissionais polivalentes” contribui para dificultar a compreensão do papel que possuem enquanto classe trabalhadora subjugada aos interesses do mercado. Este, por sua vez, encontra no uso de novas tecnologias uma oportunidade de precarização da atividade profissional do jornalista. Para Barbosa (2013),

(...) as transformações nos processos tecnológicos significaram mudanças marcantes nas relações de trabalho. Essas são consequências mais palpáveis e que foram imediatamente sentidas: acabaram diversas funções, antes primordiais, e o jornalista se transformava num profissional múltiplo: repórter, redator, revisor, editor, diagramador. Houve a intensificação da jornada de trabalho (que sempre foi cruel), assistindo-se a uma flagrante pauperização nas relações de trabalho (BARBOSA, 2013, pos. 6084).

Dando continuidade ao ponto de vista da autora, se por um lado o uso massivo da internet e das novas tecnologias trouxe demandas mais complexas para a formação de profissionais que atuam nas empresas de comunicação,

(...) por outro lado, as relações de trabalho dos jornalistas não melhoraram no mundo online. Produtor de conteúdo, aproveitando-se de pessoas sem formação, muitas vezes, ou com formação deficitária, outras tantas, esse é apenas um dos aspectos e não o mais perverso: o jornalista passou a desempenhar inúmeras funções, havendo maior sobrecarga de trabalho nas redações (assim como há também no nosso cotidiano) por salários iguais ou menores se comparado com o momento em que havia maior especialização. Assiste-se, como já se assistiu ao longo da história em relação a inúmeras profissões, à pauperização do mundo do trabalho dos jornalistas em função dessas transformações (BARBOSA, 2013, pos. 6117).

A reflexão ética sobre as regras que imperam no mercado de trabalho – e que são impostas por uma economia neoliberal com o intuito de atender sua necessidade cada vez mais pungente de captar profissionais polivalentes – abre novas possibilidades de compreensão sobre o sentido filosófico do trabalho. Este seria concebido, a partir da problematização ética, como ato de transformação não só da natureza, mas também da

realidade, e que promove a comunhão de seus agentes a partir da humanização que se dá nesse processo. De acordo com Aranha e Martins (1993), é a partir da reflexão filosófica sobre o trabalho que

(...) o homem se autoproduz: desenvolve habilidades e imaginação; aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; conhece as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive os afetos de toda relação; impõe-se a uma disciplina. O homem não permanece o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si mesmo (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 9).

O PPC de jornalismo da FACOM-UFJF traz uma certa aproximação com tais conceitos ao propor em seus objetivos gerais a importância de

(...) estimular o exercício de uma visão crítica e criativa sobre os fatos e evidências ocorrentes na sociedade (...) preparar um profissional ético, competente, com capacidade de saber pensar-atender-transformar as demandas/necessidades do mercado, bem como de intervir e transformar a realidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 7).

O trecho, porém, traz uma inconsistência ao propor que o profissional ético e competente seja capaz de, ao mesmo tempo, “pensar”, “atender” e “transformar” as demandas e necessidades do mercado. Tal visão inviabiliza a proposta inicial de intervenção e transformação da realidade, uma vez que a ética é concebida, nesse contexto, como sinônimo de profissional que age corretamente, ou seja, é utilizada como um “selo de qualidade” que se tornou marca retórica entre os profissionais da área. Além de ser elemento fundante da competência, a ética também é indispensável para o exercício da visão crítica sobre a sociedade. Nesse caso, as ações de “pensar”, “atender” e “transformar” tornam-se incompatíveis na busca por esse objetivo.

Sobre o perfil do egresso da instituição, há uma passagem significativa que relaciona os objetivos gerais da formação em jornalismo com as demandas sociais, reflexões étnico-raciais, responsabilidade ambiental e social e direito das minorias, como descrito no período a seguir:

(...) Formar profissionais sensíveis às questões pulsantes em nossa sociedade atual, comprometidos com os esforços de inclusão, combate ao preconceito e valorização da diversidade; Capacitar os futuros profissionais de Jornalismo a refletir criticamente sobre os temas sociais e ambientais, estimulando o protagonismo no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável; Além de oferecer espaço para o debate dessas questões de forma clara em disciplinas como Comunicação Comunitária, Estudos Culturais,

Desafios Éticos do Jornalismo e Sociologia: história, temas e atualidades, incentiva-se que este conteúdo perpassasse toda a matriz curricular, inclusive e com bastante ênfase nas disciplinas laboratoriais; Incentivar a participação em projetos de extensão e pesquisa na FACOM e na UFJF voltados à promoção social e à valorização da cidadania; Promover seminários, cursos, encontros que abordem tais temas e discutir o papel e compromisso do jornalista com o futuro da sociedade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 8).

Observa-se no texto o aprofundamento em distintos temas que estão amplamente relacionados à reflexão ética proposta por esse trabalho de pesquisa, dentre eles inclusão social, combate ao preconceito e valorização da diversidade. A reflexão crítica sobre tais assuntos é fundamentada, inclusive, por meio de disciplinas que oferecem aos estudantes a oportunidade de debater e construir argumentações mais elaboradas sobre essas questões.

O papel social da universidade enquanto instituição de ensino que trabalha para formar não apenas profissionais, mas cidadãos que sejam capazes de interpretar e interferir na realidade, tem a missão de garantir a autonomia na abordagem sobre tais discussões. A construção de ideias que ocorrem a partir dos debates promovidos pelas diversas disciplinas citadas no documento abre caminhos para além do currículo proposto pela universidade, fazendo com que essas demandas sejam reconhecidas e legitimadas como pautas oriundas da própria sociedade civil organizada. Como afirma Demo (1994),

(...) a cidadania organizada delega ao Estado funções importantes em termos de sedimentação de canais de participação, a começar pela educação. A escola pública tem como função imprescindível garantir acesso irrestrito ao ensino fundamental, como reza a Constituição, porque se admite como condição básica de exercício da cidadania. Entretanto, é fundamental perceber que educação não é propriamente “coisa” do Estado, mas exigência da sociedade civil organizada. O Estado a efetiva sob delegação, e a qualidade da oferta educacional está especificamente na capacidade de controle e avaliação da sociedade mais do que em alguma virtude prévia pública. Ao contrário, o Estado abandonado à sua lógica do poder, obstaculiza processos democráticos, pois prefere o laçoi ao cidadão (...) o espaço participativo revela, ademais, que a política social não pode ser apenas pública. Parte dela – e muitos diriam: sua melhor parte – provem da própria sociedade, sob o signo do controle democrático do Estado. Política sindical, defesa da cidadania, identidade cultural, associativismo e cooperativismo são iniciativas que devem ser normatizadas pelo Estado, mas não submetidas a ele (DEMO, 1994, p. 38)

Além de perpassar disciplinas como Comunicação Comunitária, Estudos Culturais, Desafios Éticos do Jornalismo e Sociologia – componentes que serão abordadas no decorrer dessa análise –, o projeto prevê que o debate sobre inclusão social, combate ao preconceito e valorização da diversidade integre também as disciplinas laboratoriais, diminuindo a distância que, em geral, é posta pela dicotomia entre teoria e prática, uma vez que “a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação (CONTRERAS, 2002, p. 111 *apud* CITOLIN *et al*, 2012, p. 84).

O perfil do egresso proposto pela FACOM-UFJF, porém, volta a misturar conceitos díspares ao relacionar a “atuação profissional competente” em um “mercado de trabalho definido como sem fronteiras”, conforme proposição a seguir:

(...) o perfil buscado para o egresso do curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da UFJF aponta para jornalistas capazes de interagir no cenário profissional e no mercado de trabalho, sendo, portanto, estimulados, através de ensaios pedagógicos, críticos e criativos, a exercitar uma visão analítica sobre os fatos e evidências ocorrentes na sociedade, conscientes de que o aprimoramento deve ser contínuo, **para que este profissional tenha competência em um mercado cada vez mais sem fronteiras** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 9, grifo nosso).

A utilização acrítica da expressão “mercado sem fronteiras” potencializa todo um conjunto de aspectos individualistas e competitivos do profissional perante a um mercado de trabalho cujas regras reforçam a desigualdade entre seus agentes, naturalizando a falta de oportunidades como inevitável, ao mesmo tempo em que confere ao trabalhador a incapacidade pela sua qualificação e busca por emprego. A concepção sobre ética é apresentada novamente de forma difusa e retórica ao ser relacionada ao profissional provido de “sentido de responsabilidade profissional, pelo aprimoramento de suas vivências morais, de seus conhecimentos éticos e pela melhoria constante de sua competência científica e técnica” ao mesmo tempo em que relaciona essas características com a necessidade de “atualização e sintonia com as novas tendências do mercado” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Faculdade de Comunicação, 2015, p. 9).

A universidade contemporânea tem sofrido cada vez mais pressões provenientes de setores políticos e econômicos e que colocam em risco o seu papel social de formar

profissionais que sejam cidadãos críticos, o que também afeta sua autonomia na produção de conhecimento. Ao atender a lógica das necessidades determinadas pelo mercado, a instituição torna-se vulnerável do ponto de vista da qualidade de sua produção e enquanto organização autônoma, o que leva à transformação de suas próprias estruturas internas e, por consequência, à perda de autonomia. Para Sacristán (2013),

(...) uma das críticas ao sistema educacional mais frequentes por parte dos interesses dominantes é o desajuste da escola em relação ao sistema laboral. Quanto mais restrito se torne o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação. Quanto mais restrições a crise do desemprego impor, mais ajustes serão exigidos. Essas pressões afetam em graus distintos os diferentes níveis escolares, mas são uma realidade para o conjunto da difusão do conhecimento (SACRISTÁN, 2013, p. 33).

Também é controversa a prospecção de um profissional que domine as linguagens dos meios de comunicação e as novas tecnologias relacionadas ao exercício da profissão, “sendo capaz de se adaptar a processos de experimentação e inovação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 9). Não seria mais adequado, nesse caso, evidenciar a capacidade de interpretar, por meio da reflexão ética, a influência das novas tecnologias no campo de trabalho jornalístico, evidenciando as disparidades entre “reflexão” e “adaptação”? Não estaria o profissional mais propenso à precarização de seu próprio trabalho ao se adaptar a processos de experimentação e inovação? Quais interesses estariam por trás das ações de experimentação e inovação?

O termo “adaptação” volta a ser utilizado no capítulo que trata sobre os campos de atuação profissional do jornalista e o desenvolvimento de suas capacidades, ao propor a capacidade “adaptativa” em consonância com a possibilidade de “ação-intervenção”, ocorrendo em outra incongruência de sentidos, conforme indica o período abaixo:

(...) **Adaptativa** – manifestada através de vivências curriculares que viabilizem **ação-intervenção** na realidade acadêmico-profissional, fundamentada nos conteúdos de Jornalismo e nas peculiaridades da sua profissão nos contextos local, regional e nacional; Teórico-analítica – através dos saberes curriculares que permitam a análise e avaliação das formas e condições de produção jornalística, em sentido amplo e restrito; Prática – fundamentada nas atividades profissionais amparadas em suportes técnico e tecnológico compatíveis com os níveis exigidos pela profissão; **Crítica** – através de um conjunto de atitudes desenvolvidas pelo profissional, no sentido de interferir no âmbito das relações e do contexto em que se efetiva a sua profissão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 10, grifos nossos).



Mesmo evidenciando o desenvolvimento da capacidade “crítica” do aluno, o texto não define quais seriam os elementos que compõem o “conjunto de atitudes desenvolvidas pelo profissional” que resultariam em intervenção no “âmbito das relações e do contexto em que se efetiva a profissão”. Torna-se necessário ressaltar aqui a importância de se definir esse conjunto de atitudes para que possamos interpretar o conceito de ética adotado pela instituição, bem como sua relevância no âmbito curricular. Ao mesmo tempo, o documento ressalta a relevância da formação ético-política “comprometida com as transformações qualitativas do mundo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Faculdade de Comunicação, 2015, p. 11) no capítulo em que trata sobre as estratégias pedagógicas para a formação pautada no aprendizado das ciências humanas.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de jornalismo, os eixos de formação propostos no PPC estão divididos em seis modalidades que orientam a formação da competência profissional, sendo: 1) Eixo de fundamentação humanística: cujo objetivo é capacitar o jornalista a reconhecer as demandas sociais que são características da região em que atua, sem desligar-se do contexto mundial e de globalização presentes nos tempos atuais; 2) Eixo de fundamentação específica: cujo objetivo é proporcionar ao jornalista a visão crítica sobre as especificidades da profissão de acordo com preceitos como “fundamentos históricos”, “taxonômicos”, “éticos”, “epistemológicos” e de “ordenamento jurídico” e “deontológico”; 3) Eixo de fundamentação contextual: traz embasamentos para compreensão das “teorias da comunicação”, “informação” e “cibercultura” e suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais; 4) Eixo de formação profissional: objetiva o embasamento teórico e prático “familiarizando os estudantes com o universo dos processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística”; 5) Eixo de aplicação processual: que diferencia a atuação de profissionais de acordo com os suportes do “jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho”; 6) Eixo de prática laboratorial: cujo objetivo é desenvolver conhecimentos e habilidades na produção de “jornal, revista e livro, jornal mural, radiojornal, telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 12).

A matriz curricular do curso está estruturada da seguinte forma:

**Quadro 15 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 1º Período**

<b>1º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Teoria da Comunicação I	60	4
Comunicação e Expressão Escrita I	60	4
Fundamentos do Jornalismo	60	4
Comunicação e Expressão Visual	60	4
Mídia e Realidade Brasileira	45	3
História da Arte	45	3
Sociologia – História, Temas e Atualidade	60	4

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

**Quadro 16 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 2º Período**

<b>2º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Teoria da Comunicação II	60	4
Comunicação e Expressão Escrita II	60	4
História do Jornalismo	45	4
Fotojornalismo	45	4
Produção e Redação em Jornalismo Impresso I	60	4
Técnica de Investigação Jornalística	30	3
Comunicação e Expressão Oral	60	4

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

**Quadro 17 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 3º Período**

<b>3º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Semiótica e Comunicação	60	4

Técnica de Jornalismo Audiovisual	45	4
Teoria do Jornalismo	45	4
Planejamento Gráfico	60	4
Produção e Redação em Jornalismo Impresso II	60	4
Desafios Éticos do Jornalismo	45	3
Antropologia II <sup>21</sup>	60	4

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

**Quadro 18 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 4º Período**

<b>4º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Pesquisa em Comunicação	60	4
Opinião de Análise em Jornalismo	45	3
Comunicação Comunitária	60	4
Mídia Digital I	30	2
Laboratório de Jornalismo Impresso	60	4
Comunicação e Estética	60	4

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

**Quadro 19 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 5º Período**

<b>5º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Radiojornalismo	60	4
Telejornalismo	60	4
Assessoria de Comunicação	60	4
Jornalismo Digital	60	4
Comunicação e Marketing	60	4

---

<sup>21</sup> Há uma inconsistência na apresentação da disciplina “Antropologia II” no terceiro período formativo do curso, haja vista que, de acordo com a construção da grade das disciplinas, não é verificada correspondência com provável componente anterior intitulado “Antropologia I”. Também não há no PPC indicação sobre a substituição desse componente por outro com as mesmas características.

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

**Quadro 20 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 6º Período**

<b>6º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Laboratório de Radiojornalismo	120	8
Edição Jornalística Audiovisual	45	3
Laboratório de Assessoria de Imprensa	60	4

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

**Quadro 21 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 7º Período**

<b>7º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Trabalho de Conclusão de Curso I	30	0
Laboratório de Telejornalismo	120	8
Laboratório de Jornalismo Digital	120	8

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

**Quadro 22 – Matriz curricular do curso de jornalismo da FACOM-UFJF – 8º Período**

<b>8º Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Créditos</b>
Trabalho de Conclusão de Curso II	270	18

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Faculdade de Comunicação, 2015

Ministrada no terceiro período do curso (quadro 17), a disciplina “Desafios éticos do jornalismo” apresenta a seguinte ementa:

(...) o Jornalismo além da técnica. As questões fundamentais: verdade, privacidade e sensacionalismo. O relacionamento jornalista/fonte. Desafios à consciência: vícios, equívocos, virtudes e valores. As condutas nas coberturas jornalísticas. Estudos de casos emblemáticos. Códigos deontológicos pelo mundo. O Código de Ética dos jornalistas

brasileiros. Ética e novas tecnologias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 32).

Observa-se nas descrições uma concepção de ética fortemente fundamentada pela atividade profissional frente a aspectos reguladores propostos pelos códigos deontológicos e prescritivos do jornalismo. Abrem-se aqui duas breves possibilidades de abordagem da ética em seu sentido universal e mais amplo: a primeira, no trecho que cita os “desafios à consciência” que, porém, está relacionada a “vícios, equívocos e valores”, não especificando se tais valores se referem ao profissional ou à profissão; a segunda surge em “condutas nas coberturas jornalísticas”, que abre um importante caminho para a discussão sobre os diversos tratamentos e narrativas possíveis na execução das pautas.

A prevalência de temas relacionados à deontologia da profissão, tais como sensacionalismo, privacidade, relacionamento jornalista-fonte e estudo de casos emblemáticos reforçam o caráter legislativo da ética que, ao ser abordada a partir de tais assuntos, muito provavelmente será apresentada como código de conduta a ser seguido. Não se trata de desconsiderar a importância da ética na estruturação da linguagem e do texto, na checagem e apuração de informações ou na construção de valores como credibilidade, veracidade e legitimidade, mas de evidenciar sua importância para orientar condutas que promovam a justiça social e a democracia, oferecendo aos receptores da comunicação a oportunidade de refletir criticamente sobre os conteúdos trazidos pelos meios de comunicação. Nesse sentido,

(...) a construção de uma ética humanista e universal – que não dilua o indivíduo, mas mantenha-o como ponte com o outro – é fundamental para tentar resolver o impasse entre o direito social à informação, a mediação profissional do jornalista e a realidade em reconstrução cotidiana pelos veículos de comunicação, por meio da informação imediata apropriada em conjunto por aqueles que a produzem (KARAM, 2014, pos. 302).

No primeiro período de formação, os estudantes de jornalismo da FACOM-UFJF cursam a disciplina “Fundamentos do jornalismo” (quadro 15), cuja ementa abre espaço para a reflexão sobre conceitos e características da atividade jornalística, ao destacar conteúdos como

(...) jornalismo e contemporaneidade. Jornalismo e Comunicação. Conceito (s) de jornalismo. Os elementos estruturantes do ethos jornalístico. Jornalismo como forma de conhecimento. Noções de gêneros jornalísticos. Jornalismo e realidade social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 29).

Também integra o primeiro período a disciplina “Mídia e realidade brasileira” (quadro 15), que possui ementa elaborada da seguinte forma:

(...) **os meios de comunicação e a sociedade brasileira em seus aspectos econômicos, políticos e culturais**, com ênfase no período posterior a 1930. A cobertura dos meios de comunicação da realidade brasileira contemporânea. Mídia e debates contemporâneos: **os desafios da sustentabilidade e da inclusão social, étnica e de gênero** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 30, grifos nossos).

São diversas as possibilidades de estímulo à reflexão ética que contemplam os temas propostos pela disciplina, principalmente no que diz respeito ao papel da mídia na sociedade brasileira e aos debates sobre sustentabilidade, inclusão social, étnica e de gênero. A construção de conhecimento que se dá por meio de rodas de conversa requer do docente preparo para conduzir a aula de maneira a estimular a participação dos estudantes no debate, pois é por meio do diálogo que será possível conhecer e considerar as experiências prévias dos alunos. Por isso, faz-se necessária a participação dos docentes na construção do PPC, pois eles poderão contribuir com a adoção de estratégias de ensino mais adequadas de acordo com cada conteúdo. Para Anastasiou e Alves (2003),

(...) quando o professor participa de um colegiado que construiu coletivamente o Projeto Político-pedagógico, a questão da definição de estratégias evolui rapidamente, pois já estão discutidos vários determinantes: a função da universidade, a visão do homem, de ciência, de conhecimento e de saber escolar, de perfil profissiográfico e de objetivos gerais do curso, que norteiam as escolhas de ação em sala (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 72).

Dentre as estratégias que contribuem para que o aluno se posicione de forma coletiva diante de seus colegas de sala, “levando-o a se expor às habituais críticas dos outros” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 75), está a aula expositivo-dialogada, em que o professor contextualiza o tema com o intuito de provocar a participação dos alunos na construção do diálogo, solicitando exemplos, opiniões e fazendo com que eles elaborem sínteses sobre o tema em discussão. Uma aula expositivo-dialogada consiste na

(...) exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe

a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 79).

A abordagem de temas como sustentabilidade, inclusão social, de etnia e gênero por meio de aulas expositivo-dialogadas é bastante relevante para o exercício da reflexão sobre tais assuntos, evidenciando que a concepção de ética vai além do conjunto de códigos normativos da profissão, fazendo com que se estabeleça como elemento chave para a formação da competência. É por meio da participação dos alunos que o docente poderá avaliar pontos de vista e posicionamentos em relação aos objetos de estudo e estimular, inclusive, a formulação de conceitos a partir de fontes bibliográficas, fazendo com os estudantes se familiarizem com os processos de investigação científica, ou seja, a opinião passa a ser elaborada a partir da interpretação e problematização de conceitos e fontes, transformando opiniões cristalizadas pelo senso comum.

Esse também consiste em valioso recurso de avaliação diagnóstica do aprendizado, uma vez que o professor poderá analisar a:

(...) participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando... Pela participação do estudante acompanham-se a compreensão e a análise dos conceitos apresentados e construídos. Podem-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 79).

Uma terceira disciplina do primeiro período que abre espaço para análise do posicionamento e reflexão dos alunos é intitulada “Sociologia – história, temas e atualidade” (quadro 15), cuja ementa pretende:

(...) oferecer ao aluno uma introdução à Sociologia. Permitir um conhecimento da história da disciplina, principais correntes teóricas e temas tratados desde sua institucionalização. Além disso, **devem ser abordados temas atuais de relevância social sob uma perspectiva sociológica** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 30, grifo nosso).

A abordagem sob a ótica da sociologia permite o desenvolvimento do olhar científico sobre temas atuais da sociedade. A exploração de ideias pode ocorrer a partir de estudos críticos de textos e autores que irão fundamentar e dar corpo ao tipo de

formação prevista pelo PPC. O documento, no entanto, não descreve quais textos e autores serão abordados em cada um dos componentes curriculares.

A partir dessas disciplinas, são diversas as possibilidades de abordagem da ética em sentido mais amplo de sua concepção, evitando-se reduzi-la à mera discussão de códigos deontológicos. Concretiza-se, com essas múltiplas abordagens, a intenção de fazer da ética um tema que perpassasse todas as disciplinas, contribuindo para a formação do pensamento crítico e analítico dos alunos, condição essencial para o exercício de um jornalismo comprometido com a interpretação e transformação da realidade e não domesticado para mantê-la.

A reflexão ética também se mostra possível, porém, de forma menos explícita em disciplinas como: a) “Teoria do jornalismo” (3º período/quadro 17) – *agenda-setting*<sup>22</sup>; b) “Opinião e análise em jornalismo” (3º período/quadro 17) – valores ideológicos em notícias e reportagens, na disciplina; c) “Comunicação e estética” (4º Período/quadro 18) – a indústria cultural e as disputas no âmbito da cultura e da sociedade, na disciplina; d) “Assessoria de comunicação” (5º período/quadro 19) – o mix da comunicação e suas especificidades técnicas e éticas, na disciplina (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Faculdade de Comunicação, 2015, p. 29).

Destaca-se durante o quarto período do curso a disciplina “Comunicação comunitária” (quadro 18), que traz como ementa o seguinte conteúdo:

(...) comunidade na sociedade capitalista; aspectos teóricos. O direito à comunicação. Comunicação Alternativa e Comunicação Comunitária. A comunicação dos movimentos sociais populares e das minorias sociais – o movimento sindical, o movimento dos sem-terra, o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBTT, entre outros. A Leitura Crítica dos Meios. Desenvolvimento pelas comunidades de seus recursos de comunicação. Ciberativismo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2015, p. 32).

A disciplina oferece um amplo leque de oportunidades para abertura de discussões que envolvem a ética universal do ser humano, abrindo espaço para a reflexão crítica

---

<sup>22</sup> Em jornalismo *agenda setting* ou “agendamento” é um tipo de seleção de notícias ou temas que farão parte do noticiário durante uma edição diária ou em períodos mais longos de tempo. É uma forma que os meios de comunicação têm de decidir e selecionar a incidência e disposição de notícias sobre temas que farão parte da opinião pública. A expressão sugere uma espécie de curadoria dos assuntos a serem tratados, podendo representar interesses políticos sobre quais assuntos devem ter maior destaque, em detrimento de outros que serão tratados de forma menos frequente, seja por interesse ou conveniência.



sobre temas como sociedade capitalista, direito à comunicação e informação, movimentos sociais em suas diversas temáticas: sindicalismo, direito à terra, feminismo, racismo, homofobia, bem como leitura crítica sobre a representação desses grupos nos meios de comunicação.

A partir do debate sobre esses diversos assuntos, a construção da ética jornalística se dará em âmbito mais abrangente, fazendo com que a reflexão se contraponha ao cumprimento de normas pré-estabelecidas que dificultam a problematização e análise crítica da realidade que se apresenta aos profissionais do jornalismo, pois

(...) tomando como referência a crescente complexidade contemporânea, com suas implicações e conexões culturais, políticas e sociais, só há sentido falar em direito e ética se essas noções forem vinculadas às de compromisso com o outro, com as relações humanas que, produzidas socialmente, resultam tanto no reconhecimento da autonomia do indivíduo quanto no compromisso deste com a autonomia de todos os demais. Nesse sentido, não há como fugir da noção de mediação jurídica exercida pela estrutura do Estado nem da mediação moral exercida pela norma ética (KARAM, 2014, pos. 323).

Complementam as perspectivas desse debate a presença de disciplinas eletivas cujos tópicos permitem a construção do pensamento ético e reflexivo, como: a) “Jornalismo cultural” – Conceito de cultura. A cultura mediada: cobertura na mídia massiva. Jornalismo e produção cultural; b) “Jornalismo econômico” – Política econômica, política social, política monetária, política salarial e seus instrumentos. A ética na informação econômica; c) “Crítica de mídia” – Acompanhamento sistemático da produção jornalística nos diferentes veículos, a partir da identificação dos mecanismos e estratégias de agendamento, seleção de fatos, tratamento discursivo e imagético e angulação editorial. Os padrões de manipulação na grande imprensa. Análise crítica da cobertura da mídia a respeito das questões sociais brasileiras; d) “Jornalismo policial” – Ética no jornalismo policial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Faculdade de Comunicação, 2015, p. 34).

Embora compreenda a ética pelo viés da deontologia profissional e como sinônimo de um profissional que seja “correto” em suas ações, o PPC do curso de jornalismo da FACOM-UFJF apresenta diversas oportunidades de abordagem da ética em seu sentido mais universal e abrangente, o que se torna fundamental para a formação da competência profissional dos estudantes. A inexistência de uma definição mais

elaborada sobre o conceito de ética adotado pela instituição não impede, no entanto, que ela seja trabalhada por entre os diversos componentes curriculares que compõem o curso.

#### **4.4 ANÁLISE CONJUNTA DE PPCS: FACULDADE CÁSPER LÍBERO, ECO-UFRJ E FACOM-UFJF**

A formação da competência profissional fundamentada pela ética é uma das principais responsabilidades do ensino que se concretiza em nível superior. Procuramos, por meio deste trabalho de pesquisa, investigar como a ética se faz presente nos três cursos de jornalismo mais antigos do Brasil, cujos PPCs encontram-se disponíveis para consulta nas páginas eletrônicas das instituições, o que nos levou a análise de conteúdo dos documentos elaborados pela Faculdade Cásper Líbero (SP) – curso de jornalismo fundado em 1947 –, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ) – curso de jornalismo fundado em 1948 – e Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM-UFJF) – curso de jornalismo fundado em 1958. Os PPCs foram analisados separadamente e na íntegra.

As análises levaram em consideração os conceitos de ética estabelecidos por essas três instituições, tendo como foco:

- 1) a relação que ela possui para formação da competência profissional;
- 2) os desdobramentos da ética por entre as diversas disciplinas que compõem os cursos;
- 3) a multiplicidade de denominações das disciplinas que envolvem o tema;
- 4) as variações conceituais decorrentes do campo da própria ética, tais como a ética geral, a ética profissional e a legislação vigente no campo da mídia e do jornalismo;
- 5) Concepção de ética de acordo com os objetivos gerais e específicos de cada instituição.

Mesmo sendo mencionada em diversos trechos dos PPCs, os conteúdos não trazem definições mais precisas sobre o conceito de ética utilizado na elaboração das diversas propostas constantes nos documentos. Essa ausência nos leva à conclusão de que a compreensão sobre ética se dará por meio do repertório de cada leitor e dos conhecimentos previamente construídos sobre o tema. Como tais construções sobre ética são realizadas a partir de subjetividades, conclui-se que seu entendimento terá sentidos múltiplos, podendo abarcar, inclusive, considerações que são características do senso

comum, tais como a tradicional confusão de inseri-la no campo da moral ou mesmo ser entendida como sinônimo de postura correta, isenção ou imparcialidade.

As disciplinas específicas de ética que correspondem à abordagem que se relaciona a aspectos deontológicos da profissão possuem as seguintes denominações:

- 1) “Ética jornalística”, Faculdade Cásper Líbero (SP): disciplina implementada no quarto ano de formação (quadro 6, cap. 5.1.3, p. 82);
- 2) “Legislação e ética no jornalismo”, ECO-UFRJ: disciplina implementada no sexto período de formação (quadro 12, cap. 5.2.3, p. 103);
- 3) “Desafios éticos do jornalismo”, FACOM-UFJF: disciplina implementada no terceiro de formação (quadro 17, cap. 5.3.3, p. 123).

Ao chamar atenção para a variedade de títulos das disciplinas deontológicas nas diversas escolas de ensino superior de jornalismo brasileiras, Christofolletti (2011) observa que

(...) 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 (CHRISTOFOLLETTI, 2011, p. 147).

A variação de títulos das disciplinas deontológicas verificada nos PPCs das três instituições analisadas reflete a dispersão de conceitos sobre ética apontada pelo autor. Se ela surge como modalidade específica do campo jornalismo na Faculdade Cásper Líbero (Ética jornalística), passa a ser relacionada com a esfera da “legislação” pela ECO-UFRJ (Legislação e ética no jornalismo), sendo compreendida a partir de “desafios” pela FACOM-UFJF (Desafios éticos do jornalismo).

Observa-se, a partir dessas três instâncias, que a ética é fundamentada prioritariamente a partir de suas relações com o campo das leis, códigos e outros dispositivos jurídicos que envolvem a profissão, refletindo de forma menos evidente sua dimensão como elemento fundante da construção da competência e da identidade profissional do jornalista. Constata-se, dessa forma, a preponderância de sua abordagem enquanto arcabouço jurídico e regulatório, dos quais fazem parte os manuais de conduta

e os diversos códigos deontológicos estabelecidos por veículos de comunicação e suas diversas entidades de classe.

Retomando a contribuição de Christofoletti (2011) para o entendimento sobre a variedade de concepções de ética presentes nos currículos das instituições de ensino superior brasileiras, não se trata de ignorar a importância do estudo de tais códigos, mas de evidenciar que “o descarte de saberes essenciais à profissão para a adoção de conhecimentos outros contribui apenas para a fragilização da formação” (CHRISTOFOLETTI, 2011, p. 152).

Sobre a quantidade de vezes em que a palavra ética – bem como suas variações: “éticas”, “ético” e “éticos” – as menções surgem da seguinte forma:

- 1) Faculdade Cásper Líbero (SP): 51 menções em todo o conteúdo do PPC, sendo 22 delas entre os diversos capítulos que compõem o documento e outras 29 nas fichas de descrição das disciplinas que contêm as ementas, o conteúdo programático e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos;
- 2) ECO-UFRJ: 23 menções em todo o conteúdo PPC, sendo 14 delas por entre os diferentes capítulos e nove vezes nas fichas que descrevem as ementas, o conteúdo programático e a bibliografia das disciplinas;
- 3) FACOM-UFJF: 15 menções em todo o conteúdo do PPC, sendo sete delas por entre os diferentes capítulos que compõem o documento e oito vezes nos conteúdos que descrevem as ementas das disciplinas.

O número expressivo de citações nos diferentes documentos mostra que a ética é assunto de considerável relevância na elaboração das propostas formativas das três instituições. Ao estruturarmos os conteúdos mais comuns aos quais ela está relacionada, destacam-se três grupos temáticos. São eles:

Grupo A – ética universal do ser humano enquanto exercício de reflexão crítica sobre o bem-comum, a promoção da justiça social e o combate às desigualdades e ao preconceito contra grupos oprimidos:

- 1) Desenvolvimento da consciência crítica e da formação humanística dos alunos;
- 2) Promoção das sociedades democráticas;
- 3) Responsabilidade e compromisso com a cidadania;

Grupo B – ética profissional:

- 1) Participação responsável no mercado de trabalho;
- 2) Valores relativos à prática responsável do jornalismo, tendo em vista aspectos de responsabilidade social;
- 3) Busca da verdade e da postura isenta no exercício do jornalismo, bem como distinção sobre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências morais e profissionais;
- 4) Compreensão sobre as especificidades técnicas e estéticas do jornalismo em sua complexidade de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade;
- 5) Análises de questões deontológicas do jornalismo.
- 6) Comprometimento com a liberdade de expressão;
- 7) Uso de novas tecnologias;

Grupo C – ética e processos pedagógicos:

- 1) Desenvolvimento de competências e habilidades;
- 2) Avaliação discente frente à simulação de problemas reais a serem enfrentados em ambientes de trabalho;

Os dados apresentados acima reforçam os resultados obtidos com a análise de conteúdo dos documentos, sendo a Faculdade Cásper Libero (SP) a instituição que mais se aproxima do conceito de ética universal do ser humano proposto por este trabalho de pesquisa, ao relacioná-la à compreensão de temas como classe social, raça e etnia e gênero. Também é a instituição cujo PPC apresenta maior número de menções à ética.

As informações listadas nos três grupos acima (A, B e C) também revelam a preponderância da ética enquanto código de conduta da profissão, refletindo sua característica normativa nas práticas jornalísticas.

Constata-se, a partir da análise conjunta dos documentos publicados pelas três instituições, a ausência de elaborações mais aprofundadas sobre os conceitos de grade e matriz curricular, problematização importante para que a ética esteja articulada entre os diversos conteúdos e eixos teórico-práticos propostos nos cursos. Utilizados como sinônimos, os termos aparecem nos documentos da seguinte forma:

- 1) Faculdade Cásper Líbero (SP): 20 menções sobre o termo “grade curricular” e 6 menções sobre o termo “matriz curricular”;
- 2) ECO-UFRJ: 16 menções sobre o termo “grade curricular”, não havendo menção ao termo “matriz curricular”;
- 3) FACOM-UFJF: 1 menção sobre o termo “grade curricular” e 3 menções sobre o termo “matriz curricular”.

A construção da competência profissional que valorize a busca por uma sociedade mais digna, que reconheça e respeite suas diferenças e que ao mesmo tempo promova a equidade entre seus diversos atores, constitui-se em importante desafio para as escolas de ensino superior em jornalismo. Aspectos relacionados a esse conceito de ética, que leva em conta o respeito e a promoção da vida humana, são encontrados principalmente nas temáticas presentes no Grupo A. No entanto, mesmo estando presentes nos conteúdos trazidos pelos PPCs, ainda será preciso compreender a maneira como essa competência será construída. Quais recursos pedagógicos serão utilizados? Como se dará a participação dos alunos nesse processo? Terão seus pontos de vista considerados? Serão estimulados ao diálogo ou tais conteúdos serão trabalhados apenas em aulas expositivas? Qual a importância das subjetividades para a elaboração de conceitos tão amplos sobre a ética universal do ser humano?

Se são muitas as dúvidas sobre os caminhos para a concretização de tais propostas, uma certeza ao menos servirá como guia para a busca da formação competente dos futuros jornalistas: evitar toda e qualquer possibilidade de que a ética seja compreendida a partir de conceitos cristalizados e estanques, seja como adjetivo que valorize comportamentos supostamente imparciais ou isentos – ou até mesmo morais –, haja vista que é por meio da abordagem epistemológica que se tornará possível a desconstrução do senso comum que pode, muitas vezes, resultar em contrassenso.

Além das disciplinas que tratam especificamente de ética no campo profissional do jornalismo, o tema também pode ser trabalhado pelo ponto de vista de outros componentes. Os três documentos apresentam outras possibilidades de abordagem da ética por as distintas disciplinas dos cursos em diferentes períodos formativos. Em geral, verifica-se que as disciplinas específicas sobre ética costumam ser programadas para estágios mais avançados de formação: Cásper Líbero (4º ano); ECO-UFRJ (6º semestre), FACOM-UFJF (3º semestre). Essa escolha provavelmente leva em consideração o fato de que os alunos precisam estar mais preparados para lidar com os conteúdos trazidos

pela disciplina. Para isso, os currículos precisam ser organizados de forma a contemplar essa construção de saberes sobre a ética, haja vista a impossibilidade de que esse aprendizado se dê de forma isolada e repentina, por meio de apenas um componente.

A ética como elemento fundante da formação competente, nesse caso, deve perpassar todo o processo formativo. É fato que a construção de saberes sobre a ética se dará para além do currículo e, sobretudo, da instituição de ensino. Assim como acontece com a ciência e o conhecimento, sua construção será constante e inacabada. Porém, é por meio da formação em nível superior que os profissionais poderão elaborar conceitos fundamentados a partir do ensino e da pesquisa.

Há um aspecto bastante significativo e unânime nos documentos elaborados pelas três instituições e que serve como ponto de partida para a elaboração dos PPCs analisados: a influência da tecnologia na sociedade e as transformações que esta vem causando nos diversos campos de trabalho do jornalista. Essa contextualização é utilizada como pano de fundo nos três documentos, evidenciando a proximidade das instituições com o que se convencionou chamar de “mercado de trabalho”. Os três documentos, aliás, fazem menção sobre a necessidade de que os alunos estejam em sintonia com o que acontece no mercado.

Tais formulações são legítimas. É impossível conceber uma instituição que não trabalhe para que seus egressos tenham ampla participação nas esferas profissionais em que se graduaram. É preciso, no entanto, apresentar os conceitos que envolvem o trabalho enquanto ato de transformação pessoal e coletiva. Conhecer o mundo do trabalho de forma mais profunda e sistematizada será essencial, inclusive, para que o jornalista possa compreender e interpretar a sociedade em que está inserido e, a partir daí, criar narrativas que não sejam baseadas em opiniões rasas ou estabelecidas pelo senso comum (achismos). A diferenciação entre “mercado” e “mundo” do trabalho – já tratada nesta monografia – é essencial para que a universidade, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, cumpra seu papel de formar profissionais que estejam preparados não apenas para atender às necessidades do “mercado”, mas para compreender suas características de forma a transformá-lo.

Na ausência dessa problematização, ao se deixar levar por forças políticas e econômicas de interesse privado e mercadológico, a universidade será protagonista de sua própria perda de autonomia, pois as necessidades do mercado também se traduzem em



(...) estratégias orientadoras do contexto universitário, impregnando suas formas de organização e gestão [direcionada para a redução de custos], objetivos e formulações curriculares [centrados na lógica das necessidades determinadas pelo mercado], as relações de trabalho [centradas na lógica da intensificação e do produtivismo], a avaliação do sistema e a produção do conhecimento [orientadas pela produtividade] (ALMEIDA, 2012, p. 48).

É preciso interpretar o papel que a tecnologia vem tomando na transformação do trabalho que é realizado por jornalistas em todo o mundo, haja vista que os três documentos analisados descrevem as plataformas digitais como o novo paradigma no âmbito de formação de novos profissionais. Os ambientes de trabalho dos dias de hoje consistem em espaços muito diferentes dos de outrora, uma vez que no passado as redações eram definidas por

(...) uma louca sinfonia de gritos, gargalhadas, telefones, campanhas reverberavam impunemente [...] as Olivetti e Remington que não sofriam de arritmia eram disputadas no tapa [...] e o impiedoso papel carbono tingia mesas, paletós, mangas de camisa, dedos, mãos e rostos menos atentos [...] montanhas de laudas se formavam para qualquer lado que se olhasse [...] hoje as persianas amarrotadas foram substituídas por um moderno sistema de iluminação que inclui um requinte inimaginável: calhas especialmente desenhadas, cujos focos de luz só iluminam as mesas dos terminais, sem reflexos nos olhos ou nas telas [...] um sistema de ar-condicionado central acabou com o clima tropical que sufocava [...] e a sinfonia das pretinhas deu lugar a um silêncio cibernético, propiciado pelos 140 terminais e suas 138 teclas [...] e a limpeza, nada de montanhas de papel (FONTENELLE & CHAVES, 1987; apud BARBOSA, 2013, pos. 6074).

A tecnologia que transformou procedimentos e trouxe novas técnicas para o cotidiano das redações também é a responsável pela precarização do trabalho e pelo desmantelamento da identidade profissional do jornalista e de sua representatividade coletiva enquanto categoria. Os novos meios de produção com base tecnológica – o que no campo da comunicação pode ser compreendido a partir do avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – têm contribuído para afrouxar a consolidação das relações e das leis trabalhistas, bem como da organização de trabalhadores. Trata-se de um fenômeno que se tornou conhecido como “uberização” do trabalho, circunstância em que os trabalhadores passam a ser empregados de si mesmos, ficando também responsáveis pelo enfrentamento das adversidades do mercado de trabalho de maneira isolada e desarticulada. Assim como acontece em diversas categorias, essa condição vem sendo intencionalmente confundida com empreendedorismo.

O empreendedorismo, inclusive, é outro assunto de grande destaque nos PPCs dos cursos de jornalismo, pois todos evidenciam a importância de que os egressos saibam identificar outras oportunidades de atuação além das redações. O que os conteúdos não informam é que eles, muito provavelmente, irão encontrar um mercado de trabalho cada vez mais marcado pela informalidade e pela contratação de trabalhadores enquanto “pessoas jurídicas”, porém, cumprindo horários rígidos e se submetendo às mesmas obrigações de trabalhadores formalmente contratados. Seria essa uma situação de empreendedorismo? Quais são os motivos que levam uma empresa a contratar um funcionário como pessoa jurídica, fazendo com que cumpra obrigações de horário a partir de presença constante no local de trabalho? É injusto prospectar que um trabalhador seja empresário de si mesmo quando ele dispõe apenas de sua força de trabalho e, além do mais, precisa vendê-la.

Os PPCs, no entanto, não discutem a precarização do trabalho que é maquiada como “empreendedorismo”, algo que se tornou tão comum no mercado de trabalho de jornalistas. Essa é uma questão urgente e atual. Se os documentos prezam por estar conectados com a realidade do “mercado” de trabalho, essa é uma discussão que não pode ser ignorada. É incompreensível – e inaceitável – o fato de que esses documentos não problematizem tais discussões em seus conteúdos. Temos experiência suficiente para compreender que dedicar-se pura e simplesmente ao mercado de trabalho não contribui para a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seu papel na sociedade, que possuem na ética o ponto de partida para observar, compreender e interpretar a realidade e, com isso, transformá-la.

A construção da competência, da qual a ética é elemento fundante, requer do corpo docente a adoção de estratégias para diagnosticar a aprendizagem dos alunos nesse quesito. No entanto, se há poucas menções sobre os recursos pedagógicos que serão utilizados para alcançar os objetivos propostos pelos diferentes componentes curriculares, menos ainda se fala sobre processos de avaliação, como serão aplicados, se servirão como diagnóstico e verificação sobre o que foi aprendido ou se serão utilizados como instrumentos de controle.

Há o esforço na elaboração dos documentos para que sejam contempladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. As consonâncias com as diretrizes podem ser

observadas por meio da descrição das competências trazidas pelas DCNs, que são descritas nas quatro categorias a seguir:

#### I - Competências gerais:

- a) compreender e valorizar, como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;
- b) conhecer, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;
- c) identificar e reconhecer a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade;
- d) distinguir entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais;
- e) pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico;
- f) dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;
- g) ter domínio instrumental de, pelo menos, dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes que são do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido;
- h) interagir com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade;
- i) ser capaz de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas;
- j) saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação;
- k) pautar-se pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos;
- l) cultivar a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento;
- m) compreender que o aprendizado é permanente;
- n) saber conviver com o poder, a fama e a celebridade, mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação a eles;
- o) perceber constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a isso;
- p) procurar ou criar alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais;
- q) atuar sempre com discernimento ético.

#### II - Competências cognitivas:

- a) conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do jornalismo;
- b) conhecer a construção histórica e os fundamentos da cidadania;
- c) compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania;
- d) compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, em sua complexidade de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade;
- e) discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto sobre esse exercício.

### III - Competências pragmáticas:

- a) contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade;
- b) perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis;
- c) propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo;
- d) organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- e) formular questões e conduzir entrevistas;
- f) adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e no relacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social da veracidade;
- g) dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, além das de produzir, editar e difundir;
- h) conhecer conceitos e dominar técnicas dos gêneros jornalísticos;
- i) produzir enunciados jornalísticos com clareza, rigor e correção e ser capaz de editá-los em espaços e períodos de tempo limitados;
- j) traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada;
- k) elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para diferentes tipos de instituições e públicos;
- l) elaborar, coordenar e executar projetos de assessoria jornalística a instituições legalmente constituídas de qualquer natureza, assim como projetos de jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa;
- m) compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, bem como ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico;

n) dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos, utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;

o) dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística;

p) avaliar criticamente produtos e práticas jornalísticas.

V - Competências comportamentais:

a) perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social;

b) identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo;

c) conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão;

d) avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas;

e) atentar para os processos que envolvam a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade;

f) impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público;

g) exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das ideias e das mais diversas opiniões.

(BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 3).

Também estão articulados com as diretrizes a adoção de seis eixos temáticos que devem ser considerados na formação do egresso, sendo eles:

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, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 4).

É notória a adoção, por vezes sem maiores fundamentações, da formação de competências como forma de viabilizar o alcance dos objetivos propostos nas diversas disciplinas. A presença constante das competências nos três documentos analisados demonstra a mudança epistemológica que vem sendo estabelecida por entre as instituições de ensino nas últimas décadas,

(...) com o desaparecimento de significativo vocabulário do mundo da formação (que envolve as ideias de compreensão, crítica, interdisciplinaridade, sabedoria), enquanto emerge outro vocabulário, de caráter essencialmente instrumental (centrado nas ideias de habilidades, competências, resultados, capacitação, empreendedorismo, transferibilidade). Em suma, as ideologias neoliberais e os interesses pautados pela lógica do mercado buscam impor a realização de um tipo de ensino sustentado por uma pedagogia que tem como primeiro compromisso educativo tornar-se parceira dos processos produtivos (ALMEIDA, 2012, p. 54).

No que diz respeito aos objetivos a serem alcançados na formação dos egressos, os PPCs são unânimes no que diz respeito à formação intelectual do jornalista, fundamentada pelas ciências humanas. Também é recorrente a interação desse profissional com o mercado de trabalho, haja vista que ele precisará lidar com transformações constantes trazidas pela tecnologia. A seguir estão relacionados os principais temas descritos pelas instituições:

- 1) Faculdade Cásper Líbero: preparar o aluno para enfrentar os desafios e as transformações da sociedade e do mercado de trabalho, bem como das condições do exercício profissional. Para atingir o objetivo a instituição descreve a importância de se desenvolver uma matriz curricular que combine aspectos de sólida formação humanística com as necessidades constantes de um mercado de trabalho em constante mudança;
- 2) ECO-UFRJ: ênfase na formação intelectual do aluno de jornalismo, de forma que ele seja capaz de refletir criticamente sobre as conjunturas social, cultural, política e econômica, uma vez que são temas constantes das práticas discursivas da mídia. Para alcançar tal objetivo, a escola aposta na articulação de disciplinas teóricas e práticas, oferecendo base conceitual por meio de conhecimento histórico para que os futuros profissionais possam atuar no fortalecimento da democracia e da diversidade cultural;
- 3) FACOM-UFJF: formar profissionais capazes de interagir no cenário profissional e no mercado de trabalho por meio do exercício da visão crítica e criativa sobre os fatos e evidências que são característicos da sociedade. Estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento do interesse pela docência. Para cumprir tais propostas, a instituição prioriza o processo educacional que seja voltado à reflexão e pautado no aprendizado das ciências humanas, visando proporcionar sólida formação intelectual.

Por fim, as três instituições descrevem em seus PPCs a inclusão de disciplinas que tratam da temática de história e cultura afro-brasileira, atendendo a Lei nº 11.645 de 10/03/2008 – Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004 – que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A partir dos conteúdos trazidos por esses componentes curriculares, ressalta-se a importância da ética para a reflexão

sobre o racismo e as violências que são praticadas contra a população negra, evidenciando a responsabilidade do jornalista ao tratar sobre tais assuntos.

Sendo o campo midiático – que além dos veículos jornalísticos, também é composto por novelas, *reality shows*, musicais, humorísticos e outros tantos formatos voltados aos âmbitos da informação e do entretenimento – um dos grandes propagadores de violências e preconceitos que envolvem questões de classe, raça, etnia, gênero e sexualidade, é a partir de uma formação competente que os futuros profissionais poderão trabalhar para transformar esse quadro.

Importante ressaltar que o sentido de ética proposto para a formação competente do profissional jornalista também é válido para outras profissões. Na esfera da justiça e do direito, por exemplo, tornou-se bastante comum a reprodução de injustiças contra populações historicamente reprimidas, sendo a perseguição das populações negras e empobrecidas, por exemplo, naturalizada para além dos programas policiais jornalísticos que reforçam estereótipos e trabalham para manter a estratificação da sociedade. Moreira (2019) faz a importante e urgente análise sobre o viés racista com a qual tem trabalhado a Justiça brasileira nos últimos anos, ao problematizar algo que se tornou comum na doutrina, na legislação e na jurisprudência brasileira: a noção de que racismo e injúria possuem naturezas distintas” (MOREIRA, 2019, pos. 252). Para ele, é necessário

(...) criticar uma posição doutrinária e jurisprudencial que exige a demonstração da intenção de discriminar para caracterizar os crimes de injúria e racismo. Essa exigência permite que muitas pessoas responsáveis por práticas discriminatórias não sofram qualquer tipo de sanção penal, o que acontece em função de uma compreensão bastante restrita do que seja injúria, do que seja honra pessoal e do que seja racismo (MOREIRA, 2019, pos. 263).

Tal conduta que se naturalizou em julgamentos que envolvem crimes de injúria racial no Brasil, vem permitindo com que autores de atitudes preconceituosas sejam absolvidos ao alegarem que tais manifestações consistem em meras “brincadeiras” ou “piadas”, em práticas definidas pelo autor como “racismo recreativo”.

Não se trata de nos aprofundarmos aqui sobre o papel da ética no campo do direito. Esse é apenas um breve exemplo que ressalta a importância da ética para além dos códigos normativos de conduta não só no jornalismo, mas em todas profissões.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos conteúdos trazidos pelos Programas Pedagógicos de Curso (PPCs) dos três cursos de jornalismo mais antigos do Brasil, cujos documentos encontram-se disponíveis para consulta pública nas páginas eletrônicas das instituições, foi fundamentada pela hipótese de que a ética nos cursos superiores de jornalismo tende a ser abordada a partir de um conjunto de códigos deontológicos específicos da profissão.

O levantamento dos dados trazidos pelos PPCs – entre os quais se incluem as matrizes curriculares e ementas das disciplinas –, teve por objetivo investigar como o ensino de ética se faz presente nas faculdades de jornalismo brasileiras, tendo como base as concepções adotadas pelas instituições pesquisadas. Também teve o objetivo de problematizar a relevância do tema para a formação da competência profissional do jornalista. Tais estudos foram fundamentados e contextualizados em consonância com temas como a formação da identidade profissional do jornalista, as regulações que tensionam a formação em nível superior, a renovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de jornalismo, o fim da obrigatoriedade do diploma. Também foram pontuadas as relações da ética com a formação da competência profissional dos alunos e as concepções trazidas pelo mercado da comunicação.

Os resultados obtidos a partir da análise individual e completa dos PPCs revelam que, apesar de figurar como elemento de fundamental importância na formação de futuros jornalistas, não há conceituações mais precisas que pontuem a concepção de ética adotada pelas instituições. A ausência de uma definição que servirá como base para que os leitores possam compreender o significado da ética e seus desdobramentos por entre os diversos temas e conteúdos trazidos pelos documentos abre espaço para que tal compreensão se efetive por meio de conceitos pré-estabelecidos, ou seja, o entendimento da ética muito provavelmente se dará a partir da construção estabelecida pela subjetividade.

É constatado, a partir desses dados, que o uso da palavra ética muitas vezes se dará de forma retórica. Utilizada como adjetivo ou mesmo como sinônimo de “bom comportamento” ou “correção nas atitudes”, também é bastante comum reduzir-se a ética a um conjunto de códigos normativos que refletem e regulam posicionamentos pessoais e coletivos perante às regras estabelecidas por uma determinada sociedade, o que nos leva a concluir que em muitos casos ela é confundida com a moral.

A ausência de concepções mais elaboradas sobre a ética abre espaço para que ela seja compreendida a partir de contextos dominados pelo senso comum. A investigação realizada por esse trabalho de pesquisa também levanta questões sobre a inexistência de definições sobre a ética por entre as várias instâncias da vida, sendo o campo profissional um dos setores nos quais seu uso se torna mais frequente, porém, sem uma devida construção que forneça elementos sobre sua compreensão, sobretudo, para que possa configurar em reflexão crítica sobre o conjunto de regras que se apresentam como naturais em nosso cotidiano. Conclui-se, a partir dessas proposições, que a ausência de conceituação resulta em esvaziamento de sentidos e no conseqüente desgaste no uso da palavra.

A formação da competência profissional do jornalista, da qual a ética é elemento fundante, deve refletir na intencionalidade de transformação do mundo, evitando com que seja vista como mero sinônimo de habilidade ou capacidade. A competência será fundamental para que o futuro jornalista possa quebrar o ciclo de injustiças que historicamente vem afetando as sociedades contemporâneas no que diz respeito às questões de classe social, raça e etnia, gênero e sexualidade. Em contextos amplamente marcados pelo capitalismo, pelo patriarcado e por processos modernos de colonização, a atuação do profissional competente será fundamental para que tais dominações sejam interpretadas e combatidas. Assim como ocorre em outras profissões, a ética torna-se elemento essencial para que os egressos possam valorizar o trabalho enquanto processo de transformação pessoal e coletiva, atuando para que o “mundo do trabalho” não seja reduzido a mero “mercado de trabalho”.

Para entender as concepções de ética – ou mesmo a ausência delas – foram analisados os conteúdos constantes nos PPCs publicados pelas três instituições selecionadas. Tal decisão foi tomada levando-se em consideração que esta monografia é resultado de um curso de especialização, cujo tempo de produção não permite aprofundamento maior sobre o assunto. No entanto, abrem-se aqui outras possibilidades para que essa compreensão aconteça de forma mais abrangente, com a coleta, inclusive, de informações sobre as concepções de ética trazidas por professores, alunos, coordenadores de curso e diretores de faculdades, bem como a possível ampliação do número de instituições pesquisadas.

Sempre haverá limitações sobre a análise que pretende investigar como o discurso trazido pelos PPCs se transformará em realidade cumprida pelos currículos, haja vista que

essa concretização depende das diferentes realidades das instituições, combinadas com a atuação de professores e suas diferentes práticas pedagógicas e do estímulo que é conferido aos alunos para que tenham contribuição ativa nesse processo. Porém, contextualizar a discussão sobre a ética no ensino superior servirá como base para que os objetivos de formação competente sejam alcançados. É a partir da formação ética que as instituições poderão formar profissionais críticos e reflexivos, que sejam capazes de interpretar e interferir na realidade.

Levando em consideração a ampla variedade de denominações que as disciplinas de ética apresentam por entre os diversos cursos, é preciso que as instituições trabalhem para evitar que a ética fique restrita a um único componente curricular, não fundamentando outras áreas desse campo de formação.

Também é preciso levantar o fato de que os cursos de jornalismo são relativamente recentes no Brasil, o que configura cenário bastante complexo no que diz respeito à sedimentação de experiências pedagógicas e à ausência de estudos mais aprofundados sobre o ensino de ética nesse campo profissional. Ao mesmo tempo, a queda da exigência do diploma para exercício da profissão levou a formação de novos jornalistas a outras instâncias, passando a ser realizada, inclusive, dentro das próprias empresas de comunicação, o que se configura mais como treinamento. Treinamento este que vem sendo amplamente utilizado como forma de adaptação a um mercado cada vez mais transformado pela tecnologia, fazendo com muitos jornalistas atuem apenas como curadores de notícias, envolvendo-se cada vez menos em processos de elaboração das pautas, reportagem, redação e edição de textos, quando muito, dedicando-se ao que ficou conhecido como “jornalismo de aspas”.

Dar continuidade ao estudo epistemológico sobre o ensino de ética nas faculdades de jornalismo é reforçar a importância de que as instituições concebam e definam os entendimentos que trazem sobre ética, expandindo o campo de estudos específico sobre regras deontológicas para a ética que envolva a universalidade do ser humano, seus desafios e complexidades. Que este trabalho possa ser uma das vias para ampliação das pesquisas que envolvam o papel da ética no ensino superior de jornalismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Cláudio W. **A regra do jogo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: \_\_\_\_\_; RUÉ, Joan. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, Léa das G. C. e ALVES, Leonir P. **Processos de ensinagem na universidade** – pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

ANASTASIOU, Léa das G.C. Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de [et al.] **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010

ANDRADE, Polyana Bittencourt; LINHARES, Ronaldo Nunes. **A formação do professor de Jornalismo frente às demandas da sociedade contemporânea**. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/1974434/A\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_professor\\_de\\_Jornalismo\\_frente\\_%C3%A0s\\_demandas\\_da\\_sociedade\\_contempor%C3%A2nea](https://www.academia.edu/1974434/A_forma%C3%A7%C3%A3o_do_professor_de_Jornalismo_frente_%C3%A0s_demandas_da_sociedade_contempor%C3%A2nea). Acesso em 25/03/2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ª. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARNT, Ricardo. A desordem do mundo e a ordem do jornal. In: NOVAES, Adauto (Org.) **Rede Imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991 (p. 170-178).

BARBOSA, Marialva. **História da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. Versão Kindle.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS FILHO, Clóvis de. **Ética na comunicação: da informação ao receptor**. São Paulo: Moderna, 1995.

BRASIL, Decreto-lei nº 910, de 30 de novembro de 1938. **Dispõe sobre a duração e condições do trabalho em empresas jornalísticas**. Coleção de Leis da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1938.

BRASIL, Decreto-lei nº 972, de 17 de outubro de 1969. **Dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista.** Coleção de Leis da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1969.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),** Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009. **Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação sobre as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Jornalismo (DCN),** Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Jornalismo (DCN).** Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2002.

CHINOY, Ely. **Sociedade:** uma introdução à sociologia. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

CITOLIN, Cristina Bohn *et al.* A relação entre ensinar/aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação? In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012 (p. 71 a 104).

CRISTOFOLETTI, Rogério. **Currículos comparados:** ética jornalística nos modelos da Unesco e nos cursos superiores brasileiros. Disponível em: <https://docplayer.com.br/57481243-Curriculos-comparados-etica-jornalistica-nos-modelos-da-unesco-e-nos-cursos-superiores-brasileiros-1.html> São Paulo, SP, 2009. Acesso em 27/03/2020.

CRISTOFOLETTI, Rogério. Pedagogias, metodologias e tecnologias na formação ético-profissional dos cursos de jornalismo no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo.** Ponta Grossa, v.1, n.8, p. 129-177, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/2151874/Pedagogias\\_metodologias\\_e\\_tecnologias\\_na\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A9tico-profissional\\_dos\\_cursos\\_de\\_Jornalismo\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/2151874/Pedagogias_metodologias_e_tecnologias_na_forma%C3%A7%C3%A3o_%C3%A9tico-profissional_dos_cursos_de_Jornalismo_no_Brasil) Acesso em 27/03/2020.

CUNHA, Maria Isabel da. A aula como espaço da nova construção paradigmática. In: \_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara, Junqueira & Marin Editores, 2005 (p. 77 a 99).

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania.** Campinas: Papyrus Editora, 1994.

DEPRESBITERIS, Léa. Em busca de competências perdidas: “saber-conviver”. In: ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010 (p. 68 a 91).

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Em que tempos de pós-verdade, o que significa ideologia? In: FILGUEIRAS, I.; BORTOLOTTI, P.; FIRMO, E.; DUNKER, C.; MUNIZ, D. **Jornalismo em tempos de pós-verdade**. Fortaleza: Dummar, 2018 (pos. 1001 a 1211). Edição Kindle.

FENAJ, Federação Nacional dos Jornalistas. **Código de ética dos jornalistas brasileiros**. Vitória, ES, 2007. Disponível em: <https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo-de-etica-dos-jornalistas-brasileiros.pdf> Acesso em 27/03/2020.

FACULDADE CÁSPER LÍBERO. **Projeto pedagógico de curso**: bacharelado em jornalismo. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-JORNALISMO-2018.pdf> Acesso em 06/04/2020.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. São Paulo: Papirus Editora, 2017. Edição Kindle.

FOLHA DE S. PAULO. **Manual de redação**. São Paulo: Publifolha, 2006.

FRANCO, Adailton. Para acompanhar filhas autistas, pedreiro faz aulas de balé. **Folha de S. Paulo**. 06 out. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/para-acompanhar-filhas-autistas-pedreiro-faz-aulas-de-bale.shtml> Acesso em 31 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Edição Kindle.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção de pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUPO GLOBO. **Princípios editoriais do grupo Globo**. Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html#principios-editoriais> Acesso em 27 de mar. 2020.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação & poder**: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. São Paulo: Vozes, 1983.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008. Edição Kindle.

JORNAL NACIONAL. **Reportagem sobre banho móvel**. Globoplay 25 de dez. 2019. 02min18seg. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8191802/programa/> Acesso em 31 mar. 2020.

KARAM, Francisco José Castilhos. **Jornalismo, ética e liberdade**. São Paulo: Summus, 2014. Edição Kindle.

KELLY, Celso. **Arte e comunicação**. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

KNOCH, Michael. A importância do estudo da ética no ensino superior: uma reflexão epistemológica. **Revista Interações**, n. 7, 2004 (p. 81 a 89).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> Acesso em 04/04/2020.

LOPES, Fernanda. **A criação das diretrizes curriculares para o curso de jornalismo no Brasil e o debate sobre o papel do jornalista como promotor da cidadania**. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-regionais/sudeste/3o-encontro-2014/gt-1-2013-historia-do-jornalismo/a-criacao-das-diretrizes-curriculares-para-o-curso-de-jornalismo-no-brasil-e-o-debate-sobre-o-papel-do-jornalista-como-promotor-da-cidadania/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-regionais/sudeste/3o-encontro-2014/gt-1-2013-historia-do-jornalismo/a-criacao-das-diretrizes-curriculares-para-o-curso-de-jornalismo-no-brasil-e-o-debate-sobre-o-papel-do-jornalista-como-promotor-da-cidadania/at_download/file) Acesso em 25 mar. 2020.

LOPES, Boanerges Balbino; SILVA, Rafael Pereira da. **Mudanças estruturais e ensino de jornalismo: o papel do professor nos novos rumos do jornalismo brasileiro**. Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/58110> Acesso em: 26 mar. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acesso em: 29 abr. 2020.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão à Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Edição Kindle.

MARCONDES FILHO, Ciro (org.). **Dicionário da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009. Edição Kindle.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. **Manual de redação e estilo**. São Paulo: Maltese, 1992.

MEDINA, Cremilda. **Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial**. São Paulo: Summus, 1988.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2005.

MORAES, Dênis de. **Planeta mídia**. Campo Grande: Letra Livre, 1998.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

RANGEL, Mary; PINTO, Luciano A.M. Planejamento da ação docente no ensino superior: participação e compromisso. In: **Revista FAAEBA**, vol. 30, (p. 137-144). Salvador, BA, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária**: a caminho de uma universidade pedagógica? São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A construção permanente da competência. In: ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010 (p. 149 a 166).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2013. Edição Kindle.

ROSSI, Clóvis de Barros Filho. **Ética na Comunicação**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

ROVAI, Esméria. **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

RUÉ, Joan. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e competências**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009 (p. 15 a 75).

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENNET, Richard. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017. Edição Kindle.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Edição Kindle.

SROUR, Robert Henry. **Classes, regimes, ideologias**. São Paulo: Ática, 1990.

UNESCO. **Modelo curricular da Unesco para o ensino do jornalismo**. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151209\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151209_por) Brasília, DF, 2010. Acesso em 27 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Faculdade de Comunicação. **Projeto político-pedagógico do curso de jornalismo**. Juiz de Fora, MG, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/jornalismo/files/2015/06/Projeto-Pedago%CC%81gico-Jornalismo.pdf> Acesso em 22/05/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Escola de Comunicação. **Projeto pedagógico curricular**: graduação em jornalismo, bacharelado. Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: <https://eco.ufrj.br/images/graduacao/jornalismo/PROJETO-PEDAGOGICO-DO-CURSO-DE-JORNALISMO-2018-v.pdf> Acesso em 06/04/2020.



VEIGA, Ilma Passos A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001, (p. 143-163).