

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM  
COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE - PPGCom**

**PROCESSOS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM CURSOS DE MESTRADO EM  
COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

**PALMAS  
2018**

**ALESSANDRA BONFIM BACELAR DE ABREU ADRIAN**

**PROCESSOS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM CURSOS DE MESTRADO EM  
COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Comunicação e Sociedade como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Comunicação e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior.

PALMAS  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

A243p    Adrian, Alessandra Bonfim Bacelar de Abreu .  
          Processos e políticas de formação em cursos de mestrado em  
          Comunicação na Região Norte do Brasil. / Alessandra Bonfim Bacelar de  
          Abreu Adrian. – Palmas, TO, 2019.  
          119 f.

          Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
          – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em  
          Comunicação e Sociedade, 2019.

          Orientador: Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

          1. Formação. 2. Mestrado. 3. Comunicação. 4. Jornalismo. I. Título

**CDD 302.2**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

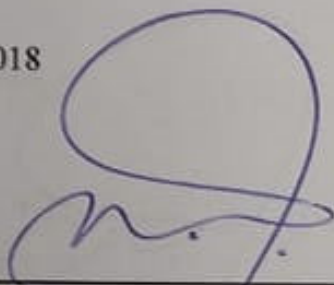
ALESSANDRA BONFIM BACELAR DE ABREU ADRIAN

“Processos e políticas de formação em cursos de mestrado em comunicação na região norte do Brasil”

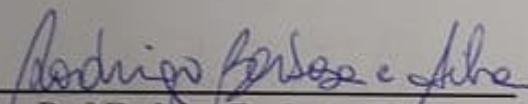
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Comunicação e Sociedade e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 28/09/ 2018

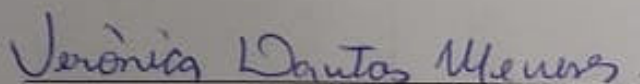
Banca Examinadora



**Prof.º Drº Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior**  
(videoconferência)  
Universidade Federal do Tocantins  
Orientador



**Dr.º Rodrigo Barbosa e Silva**  
Universidade Estadual do Tocantins  
Primeiro avaliador



**Dr.ª Verônica Dantas Meneses**  
Universidade Federal Fluminense  
Segundo avaliador

Palmas, 28 de setembro de 2018

*Dedico com toda gratidão aos meus pais que me ensinaram desde cedo o valor de estudar e buscar sempre o crescimento pessoal e profissional. A minha filha Luiza, ao Sandro Adrian amparos e fortaleza, razão maior para trilhar esse caminho. E a Deus por todos esses presentes singulares que deu, além do dom da vida e dela puder tirar bons proveitos.*

## AGRADECIMENTOS

Deus e a vida me presentearam com uma imensa corrente do bem: pessoas entraram na minha caminhada sem, a princípio, um porquê, mas que me estenderam a mão, me auxiliaram, me encorajaram, acreditaram em mim e despertaram qualidades e sensações desconhecidas.

Começo pelo meu orientador, que prefiro chamar só de Gilson Pôrto, mas poderia ser Gilson pai, Gilson amigo, Gilson sonhador, Gilson sem limites e milhares de outros adjetivos. Com ele reaprendi o sentido de ser professor. Estimular, conduzir, orientar e despertar estão impregnados nele, mas o compartilhar é o evidente. Que gana em dar oportunidades aos outros, mesmo quando os resultados são desestimuladores! Ele para, reavalia e, quando menos se espera, lá vem ele com a novidade. Agradeço a ele por confiar em mim, me dar oportunidades, me incentivar e me fazer acreditar em minha capacidade. Serei eternamente grata.

A menina Gabi, chamada assim por mim e, pelo mundo, por Gabriela Melo, foi fundamental para o meu ingresso no Mestrado. Quando eu já havia desistido, ela foi ao meu encontro e, mais que isso, corrigiu meu projeto enquanto eu me dividia entre organizar as ideias e cuidar da Luiza recém-nascida. Só se aquietou depois de tudo pronto e pensou até no lanche. Meus olhos se enchem de lágrimas e o coração se enche de gratidão ao lembrar de tanto carinho e dedicação.

Depois entrou em cena o Sinomar Soares. Sabe aquele aluno CDF? O próprio... Justo ele me deu moral. Em comum tínhamos o mesmo orientador, e só. Mas ele foi um anjo. Nas madrugadas era meu suporte online: era só mandar mensagem e ele prontamente aparecia para ajudar. Foi assim por todo período de pesquisa e escrita da dissertação, no qual eu certamente, saí ganhando, porque ele tinha muito a oferecer. Ele tinha conhecimentos e eu a inquietação em obtê-los.

Minha sogra Luíza, ah quanta ajuda! Quantos períodos se dispôs a ficar no papel completo de avó, enquanto eu me dividia entre as aulas, as realizações do professor Gilson e, claro, as minhas também. Nada melhor que ter um porto seguro onde deixar o seu maior tesouro.

Aos colegas de Mestrado, aos professores, aos diretores do Sindicato dos jornalistas e aos meus amigos, obrigada por, direta ou indiretamente, colaboraram nesse processo.

ADRIAN, Alessandra Bonfim Bacelar de Abreu. **Processo e políticas de formação em cursos de mestrado em comunicação na região norte do Brasil**. 2018. 121f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

## RESUMO

A presente dissertação tem como temática os processos e políticas de formação em programas de mestrado em comunicação na região norte do país, especificamente nas Universidades Públicas Federais UFT, UFAM, UFPA com base nos textos contidos nos sites institucionais e a Avaliação Quadrienal realizada pela CAPES. Os principais objetivos foram analisar como estão estruturadas as matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em comunicação na região norte do Brasil, observando a ocorrência de mudanças ao longo dos anos e se ocorreram, qual motivação, e se estão em consonância com as transformações que ocorrem no mundo, tendo em vista o crescimento da internet e ainda os novos mecanismos surgidos para o exercício da profissão. Para tanto foi utilizada a pesquisa bibliográfica, fazendo um resgate sobre a história da pós-graduação no Brasil, a criação da CAPES e as transformações ocorridas para a melhoria do ensino superior no país, além dos mecanismos de acompanhamento da qualidade dos programas em funcionamento, análise das avaliações realizadas nos últimos anos, que permitiu perceber a ainda escassez de doutores e mesmos cursos na região norte do Brasil, que implica diretamente em dificuldades e longevidade de alguns programas tendo em vistas as dificuldades de alinhar matrizes curriculares com a realidade local. Conclui-se que região norte, os programas de mestrado em comunicação são junção de esforços para a oferta de formação, que abrigam um corpo docente amplo e que as vezes não consegue atender o que foi proposto, mas que em meio as dificuldades buscam entender os apontamentos das Avaliações e continuar em funcionamento e promovendo o conhecimento, mesmo que ainda bem dissonantes das exigências do mercado de trabalho, e das transformações ocorridas em outros países que buscam aliar formação com qualidade em menor tempo e com propósito de promover o desenvolvimento.

## PALAVRAS-CHAVE

Formação. Mestrado. CAPES. Comunicação. Jornalismo. Região Norte. Avaliação Quadrienal.

ADRIAN, Alessandra Bonfim Bacelar de Abreu. **Process and training policies in masters courses in communication in the northern region of Brazil**. 2018. 121f. Master's Dissertation (Postgraduate Program in Communication and Society), Federal University of Tocantins, Palmas, 2018.

### **ABSTRACT**

The present dissertation deals with the training processes and policies in masters programs in communication in the northern region of the country, specifically in the Federal Public Universities UFT, UFAM, UFPA based on the texts contained in the institutional websites and the Quadrennial Evaluation carried out by CAPES. The main objectives were to analyze how the curricular matrices of *stricto sensu* postgraduate courses in communication in the northern region of Brazil are structured, observing the occurrence of changes over the years and if they occurred, what motivation, and whether they are in line with the transformations occurring in the world, in view of the growth of the internet and the new mechanisms that have emerged for the exercise of the profession. For this purpose, the bibliographic research was used, making a rescue on the history of postgraduate studies in Brazil, the creation of CAPES and the transformations that occurred to improve higher education in the country, as well as the mechanisms for monitoring the quality of the programs in operation, an analysis of the evaluations carried out in recent years, which allowed us to perceive the still scarce number of doctors and the same courses in the northern region of Brazil, which directly implies difficulties and longevity of some programs in view of the difficulties of aligning curricular matrices with the local reality. It is concluded that in the northern region, the masters programs in communication are a combination of efforts for the provision of training, which have a large faculty and sometimes can not meet what has been proposed, but which amidst the difficulties seek to understand the and continue to operate and promote knowledge, even if still very dissonant of the demands of the labor market, and the transformations that have occurred in other countries that seek to combine quality training in a shorter time and with the purpose of promoting development.

### **KEY WORDS**

Formation. Master. CAPES. Communication. Journalism. North region. Quadrennial Evaluation.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Evolução de Formação de mestres no Brasil .....	40
<b>Figura 2</b> – Divisão do Sistema de Avaliação da CAPES .....	45
<b>Figura 3</b> – Fluxo da Avaliação Trienal .....	45
<b>Figura 4</b> – Avaliação Trienal de 2013 .....	46
<b>Figura 5</b> – Gráfico do Crescimento dos cursos de pós-graduação .....	47
<b>Figura 6</b> – Distribuição de notas dos programas de pós-graduação .....	48
<b>Figura 7</b> – Distribuição da pós-graduação no Brasil .....	49
<b>Figura 8</b> – Distribuição de notas por região .....	51
<b>Figura 9</b> – Número de programas por região.....	52
<b>Figura 10</b> – Evolução do número de docentes efetivos de 2002 a 2012 .....	96
<b>Figura 11</b> – Evolução do número de docentes efetivos da região Norte de 2002 a 2012.. .....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Cursos de Mestrado e Doutorados reconhecidos pela CAPES, por região geográfica.....	39
<b>Tabela 2</b> – Programas de Pós-Graduação segundo notas e região, Brasil –2007.....	44
<b>Tabela 3</b> – Variação das notas dos PPG's avaliados na Trienal 2013 em comparação à Trienal 2010.....	46
<b>Tabela 4</b> – Programas de pós-graduação da região Norte .....	50
<b>Tabela 5</b> – Lista dos docentes do PPGCOM da UFAM .....	55
<b>Tabela 6</b> – Docentes permanentes do PPGCom UFPA.....	59
<b>Tabela 7</b> – Lista dos docentes do PPGCOM da UFT .....	65
<b>Tabela 8</b> – Lista dos docentes participantes da Avaliação da UFAM .....	57
<b>Tabela 9</b> – Lista dos docentes participantes da Avaliação da UFPA .....	68
<b>Tabela 10</b> – Lista dos docentes participantes da Avaliação da UFT .....	69
<b>Tabela 11</b> – Ficha de Avaliação referente ao quesito Proposta de Programa .....	70
<b>Tabela 12</b> – Avaliação referente a Qualidade de dados dos programas .....	90
<b>Tabela 13</b> – Avaliação referente ao parecer da comissão da área sobre mérito dos programas .....	90

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAMB	Ciências do Meio Ambiente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CTC – ES	Conselho Técnico-Científico de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DO	Doutorado
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FNPJ	Fórum Nacional de Professores em Jornalismo
IES	Instituição de Ensino Superior
INPA	Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério de Educação e Cultura

MP	Mestrado Profissional
PG	Pós-Graduação
PND	Programa Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGCOM	Programa de Pós-Graduação em Comunicação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBPJOR	Associação Brasileira de Pesquisadores do Jornalismo
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STF	Supremo Tribunal Federal
UA	Universidade do Amazonas
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	24
2.1 TIPOS DE PESQUISA.....	24
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA .....	25
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	26
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	26
2.5 ANÁLISE DE DADOS .....	27
<b>3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS PROGRAMAS DE MESTRADO NA REGIÃO NORTE DO PAÍS</b> .....	27
3.3 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL.....	31
3.4 O PAPEL DA CAPES NA CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO. ....	40
3.5 AS UNIVERSIDADES E PROGRAMAS DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL .....	50
<b>3.5.1 Universidade Federal do Amazonas</b> .....	52
3.5.1.1 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação.....	54
<b>3.5.2 Universidade Federal do Pará</b> .....	56
3.5.2.1 Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia.....	57
<b>3.5.3 Universidade Federal do Tocantins</b> .....	61
3.5.3.1 Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade.....	62
<b>4 OS PROGRAMAS DE MESTRADO E A AVALIAÇÃO QUADRIENAL DA CAPES</b> .....	666
4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS .....	72
<b>4.1.1 Proposta do programa</b> .....	72
<b>4.1.2 Corpo docente</b> .....	73
<b>4.1.3 Corpo discente, Teses e Dissertações</b> .....	75
<b>4.1.4 Produção intelectual</b> .....	76
<b>4.1.5 Inserção Social</b> .....	77
<b>4.1.6 Avaliação Geral</b> .....	78

4.2 AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ .....	79
<b>4.2.1 Proposta do Programa .....</b>	<b>80</b>
<b>4.2.2 Corpo Docente .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.3 Corpo Discente, Teses e Dissertações.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2.4 Produção Intelectual.....</b>	<b>83</b>
<b>4.2.6 Avaliação Geral .....</b>	<b>84</b>
4.3 AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS .....	85
<b>4.3.1 Proposta do programa.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3.2 Corpo docente .....</b>	<b>86</b>
<b>4.3.3 Corpo Discente, Teses e Dissertações.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3.4 Produção intelectual.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3.5 Inserção Social .....</b>	<b>89</b>
<b>4.3.6 Avaliação Geral .....</b>	<b>89</b>
4.4 QUADRO GERAL DAS NOTAS .....	90
4.5 UM OLHAR DE CRÍTICA SOBRE A AVALIAÇÃO .....	91
4.6 ASSIMETRIAS REGIONAIS E O DESAFIO DA REGIÃO EM TER DOCENTES TITULADOS.....	93
<b>4.6.1 O Ensino e a necessidade de aliar prática e exigências mercadológicas.....</b>	<b>97</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema Processos e Políticas de Formação em Cursos de Mestrado da Comunicação na Região Norte do Brasil surgiu como base de pesquisa para esta dissertação tendo em vista que a área de comunicação social/jornalismo sempre foi tida como uma das áreas com menos pesquisas dado o fato de que os profissionais desse ramo teriam preferência mais pela inserção no mercado de trabalho, pelo dia a dia das redações, assessorias de imprensa, entre outras atividades, que voltar ou continuar frequentando as salas de aula, seja para pesquisa ou para seguir a carreira docente.

Aliado a isso, temos a inexigibilidade do diploma como algo que afastou da academia uma parcela significativa daqueles que almejavam s serem jornalistas, contribuindo significativamente para o fechamento de cursos de graduação e uma tímida expansão dos cursos de pós-graduação. No Tocantins, por exemplo, um dos cursos mais antigos – ofertado pelo Centro Luterano de Palmas – fechou as portas devido à baixa demanda de alunos e altos custos para manter e equipar os laboratórios experimentais. Para os que buscavam continuidade dos estudos no mestrado ou doutorado, eram obrigados a procurar outras cidades, o que se tornou inviável para muitos. Somente em 2016 houve uma mudança nessa realidade com o surgimento do primeiro curso de mestrado na área de comunicação social/jornalismo do Tocantins.

A partir do panorama local e de estarmos, desde 2016, à frente do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado do Tocantins, - âmbito este onde a maior demanda sempre foi a oferta de cursos e a busca por parcerias para a realização de capacitação, - e a nossa vivência pessoal, procuramos estudar mais minuciosamente os processos e políticas de formação dentro das Universidades Federais da região Norte visando, assim, constatar ou descartar pré-conceitos em relação ao jornalista enquanto estudante/pesquisador, indagar se o processo de formação estava adequado com o mercado de trabalho e se essa formação preparava, de fato, para os primeiros passos no mercado dado que, no meio dos empregadores, é comum a reclamação sobre a formação acadêmica, sendo esta apontada por alguns gestores como muito aquém do necessário. E foi a partir das inculcações aqui apresentadas e da reunião de dados e análises que se buscou construir um apanhado geral das políticas e das instituições, entendendo o impacto da formação aos futuros profissionais de jornalismo e/ou comunicação social.

Diante do exposto, a presente pesquisa se propôs, tal como mencionamos, a verificar como se dá o processo de formação a nível de mestrado em Comunicação em determinadas universidades brasileiras localizadas na região Norte do Brasil, mais precisamente em três Estados e nas Instituições de Ensino Superior Federal dos mesmos, a saber: UFT – Universidade Federal do Tocantins, UFPA – Universidade Federal do Pará e UFAM – Universidade Federal do Amazonas. A partir do conhecimento dos projetos e estruturação dos cursos, buscamos analisar se sofrem influência de demandas externas (como, por exemplo, o Processo de Bolonha e/ou de outras) e se levam em conta as exigências do mercado para uma formação mais célere e mais prática ou se as teorias ainda são os grandes norteadores do processo de formação e as transformações constantes do mundo contemporâneo ficam em segundo plano.

Iniciar a referida pesquisa sobre quanto às Universidades e os processos de formação se deu após o acesso ao estudo hoje denominado “Processo de Bolonha”, acesso este durante o curso de especialização em Formação de Professores em Jornalismo/Comunicação em Temas Contemporâneos oferecido pela UFT, e também a autores/pesquisadores que tem se debruçado a entender melhor essa nova dinâmica a exemplo de Pôrto (2015), Lima, Azevedo e Catani (2008), Silva (2013), Melo (2017). Ali na sala de aula se, para alguns alunos, uma nova perspectiva de formação, levando em conta a qualidade mas, além disso, a preocupação com a inserção no mercado e com o tempo dedicado à formação menor do que está proposto atualmente nos programas de mestrado e que acabam afastando muitas pessoas do caminho da academia, tendo em vista a necessidade de trabalho ser mais importante que a formação continuada, como bem aponta Lima (2008):

Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivam já a construção de um "espaço europeu de educação superior" (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998). No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. A construção do referido sistema europeu de educação superior é considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Embora se recuse a idéia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). (LIMA et al. p. 10)



Essa busca por um processo mais rápido o qual não afaste da empregabilidade aqueles que desejam retornar ao mundo acadêmico é desmistificado pelo sociólogo Bauman (2001) que, em estudos e livros, entre eles o *Modernidade Líquida*, deixa claro que a sociedade líquida não pensa a longo prazo e, não conseguindo traduzir seus desejos em projetos de longa duração, perderam os grandes projetos e o alcance do objetivo não é mais a força da sociedade. Diante desse cenário de urgência, descrito pelo autor, se fez necessário pensar como estão estruturados os cursos de mestrado em Comunicação, pois eles são responsáveis pela formação dos professores que, em sala de aula, vão conduzir os alunos do *status* de aprendizes para executores de tarefas.

O Brasil vive um cenário de precarização do jornalista profissional, reflexo de uma decisão, em 2009, do STF – Supremo Tribunal Federal. Segundo entendimento da instância máxima, a legislação acerca da profissão de jornalista – Decreto Lei 972/1969 – vai de encontro com a Constituição Federal de 1988, ferindo a liberdade de imprensa e contrariando o direito à livre manifestação do pensamento, tal como está descrito na Convenção Americana de Direitos Humanos. Contribui, ainda, para essa precarização, os baixos salários, o fechamento de vagas em redações de jornais impressos, a extinção de cursos de jornalismo, os estagiários ou os profissionais de outras áreas ocupando vagas de jornalistas, tudo isso aliado ao assédio moral, ao acúmulo de função sem remuneração, à demissão em massa, à falta de valorização profissional, entre outros aspectos.

Tais aspectos são apontados pelo estudo realizado em 2012 pelo Núcleo de Estudos sobre Transformações no Mundo do Trabalho da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com Fenaj –, pela Federação Nacional dos Jornalistas e com apoio do FNPJ – Fórum Nacional de Professores em Jornalismo e pela SBPJor – Associação Brasileira de Pesquisadores do Jornalismo. Essa pesquisa, realizada junto a 2.731 jornalistas de todos os Estados da Federação e exterior, revelou que mais da metade dos homens e mulheres que escolheram o jornalismo como profissão possuem renda inferior a cinco salários mínimos, e não são poucos os que tem que se desdobrar em uma jornada exaustiva que varia de 8 a 12 horas de trabalho por dia, perfazendo um total de 40,3%, de profissionais que tem mais de um emprego.

A frase de Castells, "a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura" (1999, p. 497), retrata bem o que vive o jornalista: uma dualidade descomunal pois de um lado tem a precarização, do outro tem a

internet e um imensidão de possibilidades para este profissional. Como os profissionais estão sendo preparados para esses desafios? Como vencer os baixos salários, os acúmulos de trabalhos e a velocidade da necessidade de informação para se produzir conteúdos confiáveis? Como suplantar a não exigência do diploma?

A pesquisadora Lima (2010) estudou o perfil do jornalista no Estado de São Paulo e, em buscas de respostas e após algumas entrevistas, obteve relatos fortes de quem atua na profissão de jornalista, neles percebe-se que os jovens ingressam nos cursos universitários sem ter a real dimensão do mercado de trabalho o qual terão que enfrentar após a formatura. Em um dos relatos, a entrevistada mostra suas expectativas em relação ao trabalho e como tudo funciona, em alguns casos, bem longe da legislação:

Ao longo de quatro anos de faculdade você percebe que as coisas não são bem do jeito que você imaginou quando entrou né? A realidade é um pouco diferente. Jornal diário paga menos também, do que assessoria de imprensa ou comunicação corporativa. Mas assim, o salário não é que pega: se eu gostasse, não me importaria. Acho que não e sentiria feliz profissionalmente trabalhando num jornal diário. Talvez um dia eu trabalhe e mude de ideia, hoje eu acho que não é nem momento [...]. (LIMA, 2010, p. 269)

De acordo com os estudos e relatos, Lima (2010) mostra que as empresas, a cada dia, criam novas maneiras de convencer os jornalistas de que a falta de registro em carteira é um bom negócio: contratam como temporários e exigem a emissão de nota para o pagamento. Outras empresas, conhecedoras da ilegalidade do processo, incentivam a criação de uma empresa própria aos jornalistas, onde o profissional, por sua vez, não tem vínculo algum com a empresa, acarretando na inexistência dele perante a sociedade. A autora acrescenta que essa é uma realidade comum em São Paulo, local onde terminar o curso e conseguir emprego, para ela, é uma tarefa complicada, visto que, aproveitando a ingenuidade dos jovens, muitas empresas fazem a opção por eles, pois, em tese, eles ainda não têm muita visão de mundo e aceitam facilmente incumbências sem maiores questionamentos.

Diante dessa realidade de São Paulo, aliada a tantas outras, do quadro indefinido percebido nas pesquisas e mesmo na vivência do sindicalismo no jornalismo – onde os problemas são constatados dia a dia – que tivemos é necessário observar como estão sendo construídos os processos de formação considerando, ainda, o momento de instabilidade e mudanças globais nos quais os cursos de jornalismo na graduação estão cada vez mais diminuindo.

Golzio (2009) afirma que há uma escassez de estudos sobre os profissionais do jornalismo no Brasil, revelando um certo grau de descuido das Universidades e pesquisadores e apontando que o grande desafio da atualidade é reconhecer o declive do modelo de

jornalista liberal no contexto das “novas mídias ou as mídias digitais, essa última advinda da internet e da necessidade do jornalista nela estar inserido”. O autor destaca, também, ser fundamental atentar no profissional que as escolas de comunicação espalhadas pelo país têm formado.

Freitas (2013) estudou o trabalho e a dinâmica de ‘prazer-sofrimento’ no exercício da docência e nos traz dados relevantes, alertando para a necessidade de buscar a prática interdisciplinar, articulando os diversos conteúdos do processo ensino/aprendizagem às tecnologias de comunicação que o mundo globalizado revela a cada instante. Evidencia que para atender às exigências decorrentes da fase de globalização do capital, busca-se o trabalhador polivalente, ou seja, ser docente no atual contexto implica no enfrentamento das mudanças no mundo do trabalho e em dar conta da diversidade dos públicos que frequentam a graduação.

Aliado a isso, existem pesquisas recentes que mostram a baixa qualidade de vida dos jornalistas e trazem a informação de que “os sujeitos sem exceção reclamam a falta de tempo para seus familiares, sendo que a maioria se queixa da dificuldade de constituir uma família” Heloani (2006, p. 184) apud Anjos (2009, p. 58). Tudo isso é ocasionado por uma acelerada esteira de produção, uma sobrecarga de trabalho e uma falta de dinheiro aliada à incerteza quanto ao futuro que culminaram no fato de que poucos se dedicam a uma pós-graduação. Mas, apesar das mazelas, os entrevistados relatam uma verdadeira paixão pela profissão.

Anjos (2009), através das análises dos autores Grisci e Rodriguez (2007) traz um olhar complementar do trabalho. Segundo ele, o estudo dos dois autores reflete criticamente sobre as implicações da recente fase do modo de produção capitalista nas rotinas de produção do jornal, caracterizando o trabalho imaterial do pós-fordismo no jornalismo industrial:

(...) os resultados exaltam que a compreensão do tempo e a reestruturação do trabalho – com sobreposição/supressão de funções, encurtamento de produção de notícias verificado através da antecipação e planejamento do deadline e avanço rumo à chamada multimídia – tem implicações reais sobre a vida do trabalhador da notícia, que muitas vezes só é percebido no seu limite, ou seja, no acidente ou na patologia. (GRISCI e RODRIGUES, 2007 apud ANJOS, 2009, p. 59)

Castells (1999) também traz à baila esse novo papel do trabalhador. Segundo ele, é preciso ter uma formação que seja capaz de dar suporte a qualquer atividade, saindo de cena o profissional especialista tão amplamente divulgado na Era Fordista e entrando um generalista que é capaz de migrar de uma atividade a outra para atender as demandas.

A partir dessas considerações, há dois objetivos gerais importantes que permeiam a presente pesquisa. O primeiro deles é **compreender como ocorrem os processos e políticas**

**de formação nos cursos de mestrado em comunicação na região norte do Brasil**, onde se pretende verificar mudanças ocasionadas pelo surgimento de novas perspectivas formativas impactou nas grades curriculares e gerou transformações e ou adequações nos programas. O segundo objetivo geral que norteou a pesquisa é **analisar como estão estruturadas as matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação stricto sensu em comunicação. Observando a ocorrência de mudanças ao longo dos anos, quais foram essas mudanças, a partir de que pressupostos essas mudanças foram implantadas, descobrindo se as mudanças ocorridas são no intuito de acompanhamento ou não com a necessidade do mercado em se ter profissionais qualificados em menor tempo, sem perda na qualidade do ensino e em consonância com as transformações que ocorrem no mundo a cada dia**, tendo em vista o crescimento da internet e ainda os novos mecanismos surgidos para o exercício da profissão e principalmente que os mestrados acadêmicos não têm como foco o mercado e sim a academia e a formação de professores.

Uma pesquisa feita por Bernardo & Leão (2014) traça um diagnóstico dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil levando em consideração as matrizes curriculares consolidadas, o último Currículo Mínimo (mesmo não existindo mais a exigência legal) e, ainda, a implantação das DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais. Além de pesquisar região por região do país, o autor traçou paralelos entre as matrizes curriculares mostrando as diferenças e ressaltando os avanços ou retrocessos.

Destacam-se, ainda, os estudos de Lage (2001) sobre o jornalismo. Tais estudos revelam a preocupação, por parte dos Estados Unidos da América, em controlar a imprensa no Terceiro Mundo e que esta preocupação deriva do fato da perda do controle que permitiu a revolução cubana, algo que levou à adoção de uma política de controle mais incisiva sobre a América Latina.

Os estudos sobre Mestrado em comunicação social ainda não são tão comuns e, em se falando em região Norte, são ainda mais raros. Entre os estudos existentes, são mais frequentes as análises feitas pela CAPES pela necessidade de avaliar cada curso e as condições de longevidade do mesmo.

Quanto ao segundo objetivo, é através da análise mais refinada das matrizes curriculares que se torna possível conhecer, na essência, o que se pretende nos cursos avaliados, pois conhecendo a trajetória, os erros e os acertos, é possível entender as dificuldades encontradas/superadas e o impacto dessas transformações no processo de formação.

Com a delimitação dos objetivos gerais é possível estabelecer os objetivos específicos que estabelecem com mais clareza o percurso a ser trilhado e as reflexões oriundas daquilo que envolvem as questões do âmbito da comunicação/jornalismo, anteriormente mencionadas, fazendo com que tenhamos uma base para a construção de nossa própria pesquisa. Entre os objetivos específicos, nos debruçamos em:

- Apontar como estão estruturados os programas de mestrado em comunicação nas universidades, levando em consideração o processo de criação, a estrutura curricular, as linhas de pesquisas e a formação dos professores. Tudo isso a partir de fontes primárias e secundárias levantadas junto aos documentos oficiais.

- Descrever, por ocasião da criação, foram analisados o mercado de trabalho, as dificuldades que estudantes tem em conciliar estudo e trabalho, identificando, desse modo, como foram concebidos os programas e as perspectivas de formação dos mestrandos.

- Identificar possíveis mudanças nas matrizes curriculares/utilização de modelos mais atuais de formação profissional (a exemplo do Processo de Bolonha), as quais seguem modelos similares aos implantados em vários países Europeus, com vistas a incrementar o ensino e estimular o desenvolvimento ou ignoram essas propostas.

- Comparar os programas de mestrado observando a existência de possíveis inovações (pedagógicas, de produção, de inserção social, entre outras), e a adoção de modelos que tem como chave a mobilidade e empregabilidade do cidadão que garantem um ensino mais competitivo e de qualidade.

A partir da construção dos objetivos específicos foi possível estabelecer as hipóteses que assim ficaram definidas:

Hipótese 1: Os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm a preocupação de qual profissional forma e se esse profissional vai atender as necessidades do mercado. Nessa hipótese, é necessário pesquisar junto a documentação das Instituições se as matrizes curriculares estão focadas apenas na formação teórica, sem reflexão com a prática e com as transformações que ocorrem no trabalho do jornalista nos dias atuais, ou se permanecem com a intenção de formar pesquisadores e professores.

Tradicionalmente observa-se que os egressos dos cursos de comunicação social/jornalismo ingressam precocemente no mercado de trabalho, sendo esse o grande foco após a graduação, visto que, até pouco tempo, o importante mesmo era conseguir um bom emprego e dar continuidade ao processo de aprendizagem ficava estacionado. Isso ocorria, também, pela pouca oferta de cursos de pós-graduação na área, muitas vezes realizados em

grandes centros, causando despesas impossíveis de assumir. Aliado a isso, existia a necessidade de trabalhar para o sustento próprio, fazendo com que muitos vissem o Mestrado apenas como um título e não algo significativo que fosse dar mais substancialidade no mercado de trabalho. Além disso, sempre se dizia que a academia estava bem distante do mercado de trabalho, o que é visto em sala de aula não representava o dia a dia, gerando pouca aplicabilidade dos aprendizados. A partir desses olhares que se pretendemos verificar como tem se comportado os programas de mestrado em relação às perspectivas de resultados imediatos, perspectivas estas de muitos profissionais.

Hipótese 2: Em relação ao período destinado a formação, os programas têm conseguido com que os alunos cumpram no prazo estabelecido. Com um mercado mais exigente, é preciso verificar se as instituições têm a preocupação de formar com qualidade em menor tempo, na perspectiva de um retorno breve ao mercado de trabalho e com novas perspectivas de formação, ou se o objetivo é atender aos preceitos estabelecidos pela CAPES para pontuação e abertura de novas oportunidades para as Universidades.

O mercado de comunicação social não é um dos mais positivos pois, além do advento da não exigência do diploma, temos os baixos salários, constantes demissões, troca de profissionais mais experientes por estagiários e a ocupação dos postos por não diplomados. Nesse panorama complicado, o diferencial é o conhecimento: o processo de formação que cada profissional constrói ao longo dos anos. Esse é o estímulo para muitos irem em busca do mestrado, do tempo perdido e de se equilibrar entre a jornada de trabalho e a dedicação aos estudos.

Hipótese 3: As matrizes curriculares estão atentas nas transformações do mundo pós-moderno e nelas estão inseridas, principalmente, o lidar com as novas possibilidades de trabalho do profissional da comunicação/jornalismo. Deve-se observar a existência de novas disciplinas inseridas que visam a formação do profissional com referência e também as transformações no mercado de trabalho, os novos postos e as funções surgidas a partir da abertura de espaço nas redes sociais e em outras áreas como empreendedorismo por exemplo.

Os três cursos avaliados possuem idades distintas de existência, criados em momentos distintos da situação brasileira, quer seja na questão econômica, política ou educacional. Acredita-se que na criação existia toda uma perspectiva de atender o processo de formação docente, pensando na comunicação social daquele momento. Porém, a internet imprimiu um ritmo de transformação no mundo muito feroz e, num espaço curto de tempo,

tudo se transforma numa velocidade quase inalcançável. O que era primordial ontem, torna-se obsoleto no amanhã, e isso também se vê nas teorias e tendências da comunicação.

Hipótese 4: Os modelos mais atuais de formação, como por exemplo o Processo de Bolonha, influenciam significativamente as transformações ocorridas nos processos de formação dos futuros professores/profissionais de comunicação/jornalismo no Brasil. Onde será observado se após a assinatura do tratado, o curso implementou mudanças tendo como base as definições do Processo de Bolonha.

O Processo de Bolonha, para aqueles países que se dispuseram a seguir as definições do tratado, trouxe mudanças no processo de formação, pois pensa-se no essencial desta e dispensa-se o desnecessário, refletindo sobre o custo benefício tanto para a instituição educacional, quanto para o aluno, promovendo em um curto período de tempo uma formação mais objetiva. O tratado desponta como um grande referencial de mudança na Europa e no Brasil, mais especificamente na região Norte, urge pensar se esses pressupostos estão sendo utilizados e de que forma.

As hipóteses elencadas acima foram elaboradas após a suspeição de que as Universidades, nesse tipo de programa, não estão formando profissionais com a perspectiva de prepará-los para as transformações de um mundo, como diria Bauman (2001), líquido e que “escorre pelos dedos”. Suspeitou-se que os currículos atuais estão voltados mais para a formação de pesquisadores que para a de professores que irão lidar com as dinâmicas da sala de aula. Consequentemente, não é prioridade a construção de quem formará os responsáveis pelo trabalho da comunicação social/jornalismo. Obviamente, é função dos programas construir pesquisadores, mas o trabalho de pesquisar é indissociável do de lecionar.

Diante do exposto, ressaltamos que a pesquisa a que nos propomos possui sua relevância por obter um diagnóstico e refletir sobre o mesmo, tendo em vista a contribuição para as Universidades pesquisadas do quão estão longe, perto ou alinhadas à realidade e às necessidades dos processos de formação. A partir das análises pretendidas, é possível verificar as matrizes curriculares, como foram definidas, quais as perspectivas e qual o perfil do estudante ali formado. Por conseguinte, poderá ser prospectada a utilidade desta formação para a sala de aula e para a modernidade líquida.

Para alguns pesquisadores, entre eles Golzio (2009), as empresas de comunicação têm se reinventado e utilizado uma nova estrutura midiática, onde o foco é reter a audiência principalmente com a interatividade que as novas mídias propiciam. Dessa forma, os cursos carecem da inserção em seus currículos de disciplinas voltadas para a convergência midiática,

por outro lado, tendo em vista que a agilidade percebida no mercado não se aplica às escolas de jornalismo que, além de defasadas, podem estar formando profissionais bem distantes do que a realidade mercadológica necessita.

Se a intenção é pesquisar o processo de formação que se dá no Mestrado em Comunicação, o produto final atenderá aos objetivos propostos de produzir conhecimentos e pesquisas acerca dos processos e políticas de formação, possibilitando a análise e comparação de Universidades Brasileiras e, a partir disso, verificar como são pensados esses programas e o quão são necessárias a implementação de mudanças ou ratificação de como foram planejados, construídos e pensados para serem aplicados neste mundo em movimento constante.

Somos sabedores de que o mestrado acadêmico é tradicionalmente voltado para quem deseja seguir a carreira docente e que os estudos voltados para a parte do mercado são difundidos no mestrado profissional. Porém, é urgente pensar que em ambos os tipos de especializações, inexoravelmente esses pesquisadores se projetarão no mercado de trabalho, algo que gera limitações quanto à disponibilidade de estar full time a serviço da pesquisa. Por isso que muitos pesquisadores falam da necessidade de adequação e que pensar o processo de formação pode ser feito de uma forma mais célere, sem impactar negativamente em quem precisa. É possível, assim, pensar em novas perspectivas de formação que cumprem os objetivos, mas que estão conectadas com o mundo contemporâneo em constante transformação.

Esta dissertação se estrutura em quatro capítulos, e ainda a introdução, descrevendo a que se destinava e o que motivou a pesquisador, considerações e questionamentos e justificativas da utilidade dos dados coletados e apresentados.

Já o primeiro capítulo destinou-se a descrever os vários aspectos ligados à metodologia utilizada. Para tal, especificamos o percurso metodológico escolhido, a abordagem, o processo de coleta, os teóricos, a análise de dados e os resultados.

O segundo capítulo mostra um panorama sobre o surgimento e criação da Universidade brasileira, mais precisamente quanto aos mestrados, o papel da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país –, e, ainda, um cenário da região norte do país e uma apresentação dos programas a serem pesquisados. Buscou-se, também, apresentar as instituições de ensino superior, sendo a análise de cada uma dividida em subcapítulos que passam pelo contexto do



seu início, pela criação dos cursos de mestrados e apresentam o curso que será objeto deste estudo, juntamente com o objetivo do referido curso, a duração, a grade curricular.

O terceiro capítulo trouxe os resultados das análises elaboradas pela Comissão de Avaliação Quadrienal da CAPES referentes a cada Universidade, além de uma avaliação quantitativa e qualitativa resultantes da pesquisa documental. O capítulo mostra mudanças ocorridas no mercado de trabalho para os profissionais da área de comunicação/jornalismo, o que exige um profissional multitarefa, empreendedor, com olhar além do tradicional. buscando novas possibilidades de emprego, e exigindo dos cursos formadores uma adequação de estrutura curricular para atender as transformações e novas perspectivas para um processo de formação mais céleres e igualmente eficientes, a exemplo do Processo de Bolonha.

E, finalizando, as considerações onde traz um retorno sobre os objetivos gerais e específicos e, ainda, possíveis respostas às hipóteses apresentadas.

## 2 METODOLOGIA

Observemos a seguinte reflexão: “Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar respostas para alguma coisa”. Gerhardt e Silveira (2015, p.12). Tal pensamento nos inspirou e foi a busca por respostas que instigou a pesquisa sobre os processos e políticas de formação nos cursos de mestrado em comunicação na região norte do Brasil, a qual, em outras palavras, se propõe a analisar e refletir sobre o processo de formação em nível *stricto sensu* em comunicação ofertado em universidades brasileiras localizadas na região norte do país, mais precisamente a UFT - Universidade Federal do Tocantins, a UFPA – Universidade Federal do Pará e a UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

Almejamos discorrer, neste capítulo, sobre os procedimentos metodológicos a serem adotados para se atingir os objetivos propostos, detalhando o percurso a ser seguido tais como as técnicas a serem utilizadas, o referencial teórico, população, a técnica de coleta de dados, o tratamento e a análise de resultados conseguidos e, até mesmo, o retorno social aos que colaboraram para o produto final.

### 2.1 TIPOS DE PESQUISA

Por se tratar de memória viva e recente, o trabalho será elaborado a partir de **pesquisa documental**, tendo em vista que os documentos representam o registro da construção dos programas e se constituem enquanto fonte de pesquisa para os pesquisadores, pois ali está contida toda a riqueza de um recorte de vida. Nessa perspectiva, Cellard (2008, p. 295) indica que:

(...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

No estudo realizado sobre pesquisa documental, Cellard (2008), citado por Silva (2009), justifica ainda o uso de documentos em pesquisa pois nessa modalidade é permitido acrescentar a dimensão do tempo, a compreensão do social e ainda possibilita a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimento, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Também fez parte da metodologia a pesquisa bibliográfica e a leitura de autores, teses, dissertações, dentre outros, que auxiliaram uma melhor compreensão sobre o tema do trabalho, contribuindo para a elaboração da dissertação. Conforme destaca Lakatos (2003, p. 183),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Corroborando a essa ideia, Lakatos (2003) afirma que a fonte de coleta de dados está restrita aos documentos que podem ser escritos ou não, constituindo, assim, as fontes primárias, já as coletas, de acordo com o autor, podem ocorrer no momento da do fato ou não: no presente estudo temos a coleta retrospectiva e tendo como documentos os arquivos públicos.

A abordagem quali-quantitativa de acordo com Creswell e Clark (2007) citados por Souza e Kerbauy (2017, p. 18) apresentam uma tipologia voltada para as ciências sociais e a combinação das duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes. Com isso, temos uma visão ampla dos problemas investigados. As autoras dizem, ainda, que a junção e complementariedade possibilita mais elementos para descortinar as múltiplas facetas dos fenômenos investigados, e que ela, a abordagem quali-quantitativa/quantitativa-qualitativa e ou/mista, caracteriza-se como um movimento científico que se opõe à histórica dicotomia quantitativa-qualitativa.

## 2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

Em relação à população e amostra da pesquisa, foram definidas as universidades brasileiras públicas: UFT – Universidade Federal do Tocantins, UFPA – Universidade Federal do Pará e UFAM – Universidade Federal do Amazonas por meio dos programas de mestrado em comunicação<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Seguindo o percurso metodológico, após o tópico População e amostra da pesquisa deveria constar sobre o Comitê de Ética, intencionalmente excluído tendo em vista que ao levar para a apreciação informal dos técnicos do CEP, foi dispensada a submissão, conforme normativas nacionais, por não se fazer pesquisa sensível.

## 2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A base principal de coleta de dados foi a pesquisa documental. Como bem enfatiza Gil (2010), as fontes documentais são diversificadas e numerosas, pois qualquer elemento portador de dados pode ser considerado documento, desta forma, para conseguirmos atingir os objetivos definidos e responder às hipóteses se fez necessário o levantamento de dados sobre cada Instituição naquilo que diz respeito aos cursos de mestrado em comunicação, ocorrendo, assim, a análise das leis de criação, regulamentos, decretos, normas estabelecidas, portarias e todo documento profícuo à pesquisa. Como o objetivo era verificar se os cursos iam além da função de apenas formar docentes ou se optaram por aderir a modelos internacionais a exemplo do Processo de Bolonha, a avaliação documental permitiu confirmar ou não se esses programas sofreram influência desses modelos e se utilizaram tais princípios para criação ou mudanças implantadas.

Leite (2016), apud Gehardt e Silveira, (2009, p. 69) utiliza o conceito de coleta de dados que classificou como “o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados” e que se utilizam da classificação de Quivy e Campenhoudt (1995, p. 209) a qual leva em consideração três questões a serem respondidas:

- O QUE COLETAR? Os dados a serem coletados são aqueles úteis para testar as hipóteses. Eles são determinados pelas variáveis e pelos indicadores. Podemos chamá-los de dados pertinentes.
- COM QUEM COLETAR? Trata-se a seguir de recortar o campo das análises empíricas em um espaço geográfico e social, bem como num espaço de tempo. De acordo com o caso, o pesquisador poderá estudar a população total ou somente uma amostra representativa (quantitativamente) ou ilustrativa (qualitativamente) dessa população.
- COMO COLETAR? Esta terceira questão refere-se aos instrumentos de coleta de dados, que comporta três operações: 1) Conceber um instrumento capaz de fornecer informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses; por exemplo, um questionário ou um roteiro de entrevistas ou de observações; 2) Testar o instrumento antes de utilizá-lo sistematicamente para se assegurar de seu grau de adequação e de precisão; 3) Colocá-lo sistematicamente em prática e proceder assim à coleta de dados pertinentes. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 56)

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em relação à coleta de dados, foram visitados todos os sites das Universidades em busca de obter os documentos relativos ao projeto de criação dos cursos, à estruturação, às ementas das disciplinas, à matriz curricular e todos aqueles que se mostraram necessários para a realização do estudo. Convém destacar que também se fez produtivo um estudo prévio das

instituições e das suas normativas, visto que serviram de base para a confirmação de informações.

## 2.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados se dará a partir de toda a bibliografia e dos documentos relativos aos programas de mestrado das três instituições de ensino superior. Essa etapa, segundo Quivy & Campenhoudt (1995, p. 243), é a que faz o tratamento das informações obtidas para uma apresentação de forma clara e que possa comparar os resultados esperados das hipóteses:

A **primeira operação** consiste em descrever os dados. Isso remete, por um lado, a apresentá-los (agregados ou não) sob a forma requerida pelas variáveis implicadas nas hipóteses e, por outro lado, de apresentá-los de forma que as características dessas variáveis sejam evidenciadas pela descrição.

A **segunda operação** consiste em mensurar as relações entre as variáveis, da maneira como essas relações foram previstas pelas hipóteses.

A **terceira operação** consiste em comparar as relações observadas com as relações teoricamente esperadas pela hipótese e mensurar o distanciamento entre elas. Se o distanciamento é nulo ou muito pequeno, pode-se concluir que a hipótese está confirmada; caso contrário, será preciso examinar de onde provém esse distanciamento e tirar as conclusões apropriadas. Os principais métodos de análise das informações são a análise estatística dos dados (método quantitativo) e a análise de conteúdo (método qualitativo).

Para os dados quantitativos foi necessária a sistematização de informações em gráficos, tabelas e infográficos a serem agrupados por semelhança visando uma melhor interpretação/compreensão e análise.

O processo final do trabalho foi pensado na devolutiva desse estudo a todas as IES que dele fizeram parte, além da inserção de artigos em revistas e periódicos pretendo contribuir no processo de formação de outros pesquisadores.

## 3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS PROGRAMAS DE MESTRADO NA REGIÃO NORTE DO PAÍS

Este capítulo se destinou a retratar os referenciais bibliográficos norteadores da dissertação, aqui constam relatados também as considerações sobre o início do ensino superior no Brasil, o surgimento dos cursos de pós-graduação, em especial o mestrado, considerações sobre a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a situação de formação superior na região Norte do país, notas sobre os programas

de mestrado escolhidos para este estudo e ainda sobre o Processo de Bolonha e seus indicadores educacionais.

No Brasil, o ensino começa por intermédio dos padres e jesuítas que veem na evangelização o caminho para o aprendizado e a intenção era proporcionar o ensino elementar para as crianças, educação suficiente para ingressar na fé católica e ser submisso.

As tentativas de criação da universidade no Brasil não foram poucas ao longo dos anos, inclusive registra-se, no nível das intenções, que constava na agenda da Inconfidência Mineira, como bem resgata Fávero (2006). Em seus estudos, a autora descreve que foram muitas tentativas sem êxito que continuaram por mais de um século sendo que uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil.

Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia. (FÁVERO, 2000, p. 18-19)

Na colônia, o ensino só era permitido aos homens aristocratas, os das classes dominantes: os filhos homens eram inseridos nessa possibilidade vislumbrando que, no futuro, seriam eles os herdeiros e responsáveis pelos negócios da família. Ribeiro (1993) lembra que a Companhia de Jesus, no início, era a responsável pela catequização dos indígenas, porém, com o passar dos anos muda sua atividade e concentra-se na educação das elites, algo que garantiria lucros financeiros e também a formação de futuros sacerdotes. O povo era excluído do processo de aprendizagem e, por muito tempo, o país teve uma educação voltada exclusivamente para a formação da elite dirigente.

Ainda segundo Ribeiro (1993), a gestão de Marques de Pombal em Portugal incidiu diretamente na colônia, pois os jesuítas saem de cena e a educação começa a ser acessível a outras camadas da sociedade, sendo que a pequena burguesia começa a frequentar as salas que antes eram exclusividade da alta aristocracia.

O cenário muda com a vinda da família real para o Brasil. Ao longo de uma década ocorrem implantações importantes para o desenvolvimento da educação na colônia. Ribeiro (1993) cita a criação do ensino superior não-teológico, da Academia Real da Marinha, da Academia Real Militar e dos cursos médico-cirúrgicos, assim como a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia, enfatizando a relevância de todas, mas também como algo que levou ao

esquecimento do ensino primário e fortalecimento do ensino superior, deixando, mais uma vez, a população iletrada e sem acesso aos grandes centros de formação e saber.

Fávero (2006) traz ainda a informação que, no Império, outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito. Uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se em centros de alta organização científica e literária. Destaca-se que, mesmo proclamada a República, não cessou o desejo pela instituição da educação superior no país. Apesar disso, a autora lembra que, na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente, e que de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais.

Em seus estudos, Leite (2016) cita as transformações vividas no Brasil em relação ao ensino superior. De 1889 a 1930, foram promulgados diferentes dispositivos legais, a exemplo da Reforma Rivadávia Corrêa<sup>2</sup> – implementada em 5 de abril de 1911 pelo Decreto nº 8.659. Essa Reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela lei, o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa. A Reforma Carlos Maximiliano<sup>3</sup> – Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, no intuito de reorganizar o ensino, fez voltar o ensino secundário e superior à condição de estabelecimentos oficiais e equiparados, ou seja, reorganizava o ensino secundário e o ensino superior na República. Foi instituído o exame vestibular e a Reforma Rocha Vaz<sup>4</sup> – Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, estabelece o Concurso da União para a difusão do ensino primário, organizando o Departamento Nacional do Ensino, reformando o ensino secundário e o superior e dando outras providências. Esta última reforma reacionária e conservadora, retirando a autonomia administrativa e didática da reforma anterior, acentuando assim o período de crise política que resultaria na Revolução de 30.

Toda essa transformação, para alguns autores, é fruto da fusão das influências sofridas pelo ensino superior que teriam começado incorporando os produtos da política

---

<sup>2</sup>Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=167:reforma-rivadavia-correa-&catid=1100:1911&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:reforma-rivadavia-correa-&catid=1100:1911&Itemid=2). Acesso 23 de set. 2017.

<sup>3</sup>Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 23 de set. 2017.

<sup>4</sup>Disponível em: <http://seer.ufg.br/asphe/article/view/29024>. Acesso em 23 de set. 2017.

educacional napoleônica e francesa, nas quais a Universidade era voltada para profissionalização e formação de carreiristas liberais. Brito e Cunha (2009) apontam, ainda, a segunda influência: a alemã. Esta surge a partir das críticas à Universidade moldada pelos idos de 1930, onde existia a política do livre pensar, do fomento à pesquisa e do envolvimento da Universidade na vida política do país – ideais fomentados por Fernando de Azevedo que se fortalecem ainda mais com a criação da Universidade de São Paulo – USP em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935 (PÔRTO JUNIOR, 2001), criada por Anísio Teixeira quando era Secretário de Educação do Rio de Janeiro e que, segundo Mendonça (2000), tinha uma estrutura extremamente diferente das universidades existentes no país, tinha denominação das escolas indicando ruptura com o modelo de agregação de escolas profissionalizantes, sendo constituída pelas: Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes, onde todas se propunham a desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

Por fim, a terceira influência, segundo Brito e Cunha (2009) seria a do modelo norte-americano que possuía um olhar mais voltado para a profissionalização com foco em atender a demanda do mercado. Essa corrente chega com mais ênfase após a segunda Guerra Mundial e se fortalece junto à realidade brasileira na era desenvolvimentista e à Ditadura Militar.

Para alguns autores, já existiam Centros de Ensino Superior. Martins (2002) cita que foram criadas, ainda em 1808, as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Em 1812 surge a Escola de Agricultura e nos anos seguintes ainda surgiram a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), o curso de Química (1817), o de Desenho Industrial (1818), os cursos jurídicos (Convento de São Paulo e Mosteiro de São Bento, em Olinda) e a primeira Faculdade de Filosofia do Brasil, fundada em 1908 no mosteiro Beneditino de São Paulo. Para Fávero (2000), o surgimento dessas instituições pode ser considerado como o primeiro passo para a formação de uma consciência universitária no Brasil, dando suporte para que o surgimento de instituições livres, a saber, da Universidade de Manaus (1909), da Instituição de São Paulo (1911) e, por fim, em 1912 a do Paraná.

Apesar disso, Fávero diz que é oportuno observar que:

(...) somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe



gratuitamente edifício para funcionar”. Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. E mais, comparando a Exposição de Motivos do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, com a forma simplificada e modesta, em termos de estrutura acadêmico-administrativa da primeira universidade oficial no país, resultaram desse cotejo sérias críticas. Entre outras, os comentários do educador José Augusto, em matéria publicada no Jornal do Brasil, de 24 de outubro do mesmo ano, sob o título “Regime Universitário III – O estado atual da questão no Brasil”, na qual assinala: “O Decreto de 7 de setembro findo, com o qual o governo da República instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, por julgar oportuno dar execução ao disposto no art. 6º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, contém poucos artigos e trata a matéria da forma mais geral e vaga, de modo a não deixar no espírito de quem lê a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida pelo nosso Instituto Universitário” Todavia, apesar das restrições feitas à criação dessa Universidade, cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. (2006, p. 21)

É nesse contexto que se institucionaliza de fato a Educação Superior no país, um começo com várias influências e que, ao longo dos anos posteriores, busca encontrar qual é de fato a finalidade da Universidade.

### 3.1 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

Alguns autores afirmam que a pós-graduação teria surgido com o advento do governo militar no país. Segundo Germano (2005) e Savianni (2008) a implementação teria começado por volta de 1968, como uma das estratégias de consolidação da Reforma Universitária, tendo a perspectiva da formação de quadros de alto nível, o surgimento da pesquisa e, ainda, o desenvolvimento das ciências, com foco nas novas tecnologias visando o desenvolvimento econômico do país.

Outros autores defendem que esse surgimento teria ocorrido anos antes, ainda no início da década de 1930. De acordo com Balbachevsk (2004), neste período as primeiras universidades brasileiras atraíram professores estrangeiros e eles teriam trazido na bagagem o primeiro modelo institucional para os estudos na pós-graduação no Brasil.

A relação deste modelo envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições. Inicialmente a pós-graduação se desenvolveu sem qualquer regulamentação externa. Em boa medida, mas não exclusivamente, era extensão da própria carreira docente. Em muitos casos, a defesa da dissertação ou da tese poderia

demorar até mais de uma década, mercê das complexidades existentes naquela época. Este modelo pouco impactou na educação superior brasileira, já que se tratava de seletos e reclusos grupos encontrados em pouquíssimas universidades e fora delas seus títulos pouco valiam, mas a persistência desses pequenos grupos de pesquisadores foi um dos fatores que permitiram a formação das gerações futuras que fizeram surgir a pós-graduação no Brasil. (BALBACHEVSK, 2004, p. 3)

Pôrto Júnior (2001) relembra uma figura importante desse período, Anísio Teixeira, que teria participado ativamente na luta na escola pública primária, secundária e também na Universidade, inspirado nos anos de estudos fora do país e na admiração pelo pedagogo John Dewey. Teixeira foi o responsável pela existência da UDF – Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e extinta em 1938, resultado de perseguições. Mas o autor enfatiza que, antes da UDF, houve uma grande movimentação no país em torno da criação desse espaço que, segundo Teixeira, representava a formação profissional, o alargamento da mente humana, o desenvolvimento do saber humano e a transmissão de uma cultura comum. Segundo Pôrto Junior, poderia ser essa uma trajetória de luta pela Universidade no Brasil:

Em 1892, José Francisco da Rocha Pombo teve a ideia de fundar uma universidade na capital do Paraná, porém a ideia ficou apenas na pedra fundamental; ainda nesse ano, Pedro Américo apresentou em 29 de agosto na Câmara dos Deputados a criação de três universidades, sendo uma no Rio de Janeiro (DF), uma em São Paulo (SP) e uma no norte do Brasil (Bahia, Pernambuco ou Pará); em 1895, os deputados Eduardo Ramos e Paulino de Souza Filho apresentaram à Câmara dos Deputados, o projeto nº 91 de criação de uma universidade na capital da República composta de quatro faculdades: direito, medicina, ciências naturais e matemáticas e de letras; em 1896, Francisco Glycerio apresentou projeto de lei transferindo a diferentes estados e associações civis os institutos de instrução superior para a administração estadual; em 1900, Elysio de Carvalho, tentou fundar a Universidade Popular; em 1903, Gastão da Cunha, através do projeto nº 157, criou cinco universidades nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Recife e de Belo Horizonte. Este projeto era de autoria do prof. Azevedo Sodré, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; em 1904, Rodrigues Lapa (Lima?) propôs através do projeto nº 147, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que seria constituída de quadro unidades (Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia e Letras, Faculdade de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais); Ainda em 1904, o deputado Sátyro Dias apresentou aditivo ao projeto nº 157, de Azevedo Sodré, porém não teve andamento; em 1908 a câmara dos deputados aprovou o projeto nº 242, de Virgílio Damásio, que autorizava uma reforma no ensino secundário e superior e que criava na cidade do Rio de Janeiro uma universidade pela justaposição das Faculdades de Direito, Medicina, Ciências e Letras e da Escola Politécnica (este projeto foi arquivado dois anos depois); ainda em 1908, Érico Marinho da Gama Coelho, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro apresentou projeto que criava cinco Universidades em Pernambuco, Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, porém não teve andamento; em 1912, apoiando-se na Lei Rivadávia, fundou-se a Universidade do Paraná, com cinco faculdades (Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio), que em 1915 foi fechada, sendo somente reaberta em 1946; em 1915 a Reforma Maximiliano autorizou a criação de uma Universidade, mas nenhuma providência foi tomada para implantá-la. Subitamente, em 1920, o decreto nº 11.530, apresentado por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos declarou instituída a Universidade do Rio de Janeiro, com a justaposição da Escola Politécnica à Faculdade de Medicina, e a incorporação concomitante das duas faculdades livres de Direito. (PÔRTO JÚNIOR, 2001, p. 47)

Santos (2003) também define essa data como o marco inicial. Segundo ele, “os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus” (2003, p. 2).

Essa novidade teria sido implantada no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo, porém, somente pelos idos de 1940 surge o termo pós-graduação. A denominação surgiria no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil.

O autor indica, ainda, que na década de 1950 tiveram início os acordos com outros países e o primeiro deles seria com os Estados Unidos, onde seriam possíveis convênios para o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

O grande impulso para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960. Já no início da década houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das graduate schools norte americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). É também do começo da década a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UnB. (SANTOS, 2003, p. 2)

Neste período de 1950 também ficam mais claras as estratégias de formação de condição da pesquisa na universidade brasileira, que se basearia pelo espírito nacionalista e de superação da dependência econômica.

Ainda conforme Morosini e Souza (2009), um ano depois é criado o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública). É também criada a SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Em 1961 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024 que no artigo 69 trazia a indicação de que cursos de PG – Pós-graduação, poderiam ser ministrados em instituições de educação superior, além de cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Já o parecer Newton Sucupira, Conselho Federal de Educação – CFE nº 977 regulamenta a PG com vistas a:

(...) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e

trabalhadores, intelectuais do mais alto padrão para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL/CFE, 1965)

A criação da CAPES é o divisor de águas para a pós-graduação no Brasil, ela surge num contexto onde o país precisava sair do obsoletismo e entrar na era da competitividade, isso era enxergado, por muitos, como somente sendo possível por meio da implantação de uma política de desenvolvimento científico e tecnológico a ser instituída na política de pós-graduação, ainda não tão bem definidos no país.

Córdova (2003) faz uma reflexão sobre a situação da força de trabalho onde revela dados do censo de 1950, comparado ao de 1940, mostrando uma acentuada transferência da mão de obra para os setores secundário e terciário da economia e a migração da mão de obra excedente da região Norte para o Centro-Sul. Destaca, ainda, o contingente de profissionais de nível superior, um número tímido para o país que sonhava em ser potência, fixado em 0,67% da massa da população economicamente ativa, o que representava, em valores absolutos, 132.035 profissionais em 1950, distribuídos da seguinte maneira:

111.902 (85%) estavam na região Centro-Sul, 15.331 (12%) na região Nordeste e 4.802 (3%) na região Norte (o Centro-Oeste ainda não era especificamente considerado). Do ponto de vista dos grupos profissionais, 7.447 (6%) eram agrônomos e veterinários, 25.532 (19%) eram engenheiros e correlatos (químicos industriais e arquitetos), 54.255 (41%) eram médicos, dentistas e farmacêuticos, e 44.801 (34%) eram advogados, economistas e "conexos" (isto é, formados em Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia). Nessa época a relação entre o número de profissionais de nível superior e a população total era de 2.560 por milhão de habitantes, considerando-se o Brasil como um todo, mas apresentava acentuada diferenciação regional, de sorte que era de 3.701 por milhão na região Centro-Sul, de 936 no Nordeste e de 968 no Norte. (CÓRDOVA, 2003, p. 4)

O autor ainda faz uma análise geral levando em consideração vários autores e conclui que o problema é generalizado na educação: desde a alfabetização ao ensino superior. Para este último, era preciso voltar um olhar mais dedicado e esse cenário se torna o maior contribuinte para a criação da CAPES.

Morosini e Souza (2009) indicam que é na normatização da universidade com a concepção de produção de conhecimento/pesquisa indissociável do ensino e com apoio de um modelo humboldtiano, que surge, com a reforma universitária de 1968 – Lei nº 5.540 –, um modelo que tem forte inspiração no modelo norte-americano, com a implantação de departamentos universitários. As autoras identificam os títulos de mestrado e doutorado como sendo pré-requisitos ao ingresso na carreira de professor universitário e que, com essa reforma, o modelo de Instituição de Ensino Superior passa a ser a universidade, produtora de conhecimento por intermédio da pesquisa.

Santos (2003) aponta que o modelo brasileiro de pós-graduação recebe várias críticas por conta da dependência cultural, pois tem como base o modelo norte-americano. Afirma que o relator do Parecer 977/65, Newton Sucupira, destaca no documento a predileção pelo uso de termos em língua inglesa e a concepção de que o Brasil ainda não possuía tanta experiência, devendo recorrer a modelos estrangeiros e a quem de fato tinha larga experiência, atuação essa reconhecida até por outros países. Apesar da defesa explícita, o relator fez ressalva de que o modelo norte-americano deveria servir apenas de orientação e não de matriz para eventual cópia.

Avaliando o modelo, Santos (2003) evidencia alguns problemas com a adoção do modelo norte americano, pois acabou sendo deixadas de lado as especificidades locais, além disso, lembra que no Parecer 977/65 era reconhecido o baixo prestígio que os mestrados tinham tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, mas fez a indicação para a instalação no país sob a alegação do grau outorgado ser sinal de competência profissional e garantia de melhor remuneração.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados afim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação. (BRASIL/CFE, 1965)

De acordo com Velloso (2002), quando a pós-graduação brasileira foi regulamentada, existia em todo o país 38 cursos, sendo onze de doutorado e vinte e sete de mestrado sendo estes últimos distribuídos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, além das Ciências Agrárias e das Engenharias. Porém, Santos e Azevedo (2009) “destacam que não havia uma definição clara dos fins e objetivos da pós-graduação, nem da

sua estrutura e, para as autoras, teria sido esse um dos motivos que levaram à elaboração do Parecer 977/65 “tendo em vista a necessidade de implantar e desenvolver no ensino superior a pós-graduação, cuja definição e regulamentação viriam superar a “imprecisão que reina[va] entre nós sobre a natureza desses cursos” (Brasil, 1965).

A frase de Córdova “O ano navegou tranquilo para a CAPES” (2003, p. 69) se refere ao ano de 1965 em que, segundo o autor, a Instituição se manteve firme em seu propósito sem sofrer muitas interferências externas:

(...) pouco mais da metade dos recursos foram destinados a investimentos (obras, equipamentos e instalações) de Institutos de Ensino e Pesquisa, Escolas Médicas e Escolas Tecnológicas) e despesas com auxílio a instalação e funcionamento de Cursos de Pós-Graduação, em Centros de Treinamento "reconhecidos" pela CAPES, incluindo contratação de professores e complementação do pagamento de tempo integral dos professores, além de promoção de intercâmbio universitário sob múltiplas formas. Cerca de 38% dos recursos foram aplicados em bolsas, e o restante em atividades de apoio e na administração. (CÓDOVA, 2003, p. 69)

Diversos autores apontam que o processo de expansão da pós-graduação, após as mudanças, ocorreu em consonância com a conjuntura nacional na qual a população queria mais acesso ao ensino superior e aliado à efervescência dos movimentos sociais contra a ditadura militar, e, além disso, tinha a própria vontade do governo em promover o desenvolvimento do setor produtivo, promovendo melhor qualificação para atender as necessidades desse contexto, forçando assim a tomada de novas decisões. Assim, em 1970, é instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação que evolui para o PNGP – Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual se encontra atualmente na quinta reformulação.

O I PNGP foi criado para o período de 1975-1977 e, segundo consta no Plano (Brasil, 1975, p. 12), representava o “conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação”. Trazia em seu bojo a apresentação de um conjunto de análises e estratégias que deveriam servir como referências “para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante 5 anos, a partir de 1975”. Santos e Azevedo (2009) dizem que o PNGP retomou as funções gerais da pós-graduação que eram de formar profissionais para o magistério universitário com foco em atender à expansão da educação superior e levando em consideração a quantidade e qualidade, a formação dos pesquisadores para o incremento do trabalho científico e o preparo de profissionais para atender a demanda das instituições e do mercado de trabalho. Destacam, ainda, que o Plano mostrava preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais.

Pôrto Junior (2016) aponta que o I PNPG traçava uma integração das ações estratégicas e operacionais, sendo o fortalecimento das atividades de pós-graduação considerado estratégico. Destaca que mesmo tendo sido estabelecido cronologicamente posterior ao I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBCDT se beneficiou das dotações orçamentárias previstas neles. O primeiro plano teve como foco a formação em pesquisa e o objetivo era transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. Nele era previsto a necessidade de treinamento inicial dos pesquisadores futuros, a abrangência maior nas atividades de pesquisa conjunta entre graduação e pós-graduação e, por fim, uma preparação em atividades de pesquisa, investigação e produção de textos.

O II PNGP compreendeu o período de 1982-1985 e começou a ser implantando nos últimos anos do regime militar. A crise econômica afetou em cheio a educação para a qual houve uma diminuição dos recursos econômicos, mas o Plano, independente da escassez de verbas, imprimia a necessidade da manutenção da qualidade do ensino superior, instigando a luta contra os desníveis regionais.

Pôrto Junior (2016) afirma que essa segunda edição se beneficiava das expectativas criadas e objetivava a formação de recursos humanos qualificados para a docência, pesquisa e técnica não apenas para atendimento ao sistema educativo, mas também ao setor produtivo. Destacou, ainda, o balanço feito sobre o segundo Plano, onde era apontada a dificuldade de consolidação de uma formação em pesquisa da existência do binômio “ensino-pesquisa” pois, para os avaliadores, seria essencial que o docente estivesse familiarizado com todos os meandros da atividade de pesquisa na área de especialidade e que este profissional encontrasse um ambiente favorável para o ensino e compartilhamento de conhecimentos e experiências:

Esse binômio era também percebido pelo II PNPG no lento processo de formação e consolidação de grupos de pesquisa e em sua rápida desintegração; na falta de tendência natural para uma produção de alta qualidade; no julgamento crítico da qualidade dos cursos de pós-graduação em termos de produção intelectual e na excelência que constituía a vocação específica da pós-graduação. Algo importante apontado pelo Plano e marca do período, era a necessidade de compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais, entretanto não a engessando apenas com a demanda de mão de obra altamente qualificada. (PÔRTO JUNIOR, 2016, p.42)

No plano referente aos anos de 1986 a 1989, o III PNGP, foi ressaltada a importância do desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema

de ciência e tecnologia. Segundo Ferreira (1999, apud Santos e Azevedo (2009, p. 5), essa terceira edição estabeleceu como ponto principal a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores, reconhecendo a necessidade de estabelecer mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento da pesquisa e na definição de diretrizes de distribuição de recursos.

Pôrto Junior (2016) afirma que esse Plano era propositivo e mais crítico, dado que apontava a necessidade da existência de um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados, onde o objetivo maior era a institucionalização da pesquisa como asseguradora do funcionamento da própria pós-graduação. O autor ainda traz nas suas avaliações e pesquisas a informação de que o III Plano também propunha que se deveria pensar para além do crescimento da capacidade interna dos pesquisadores, criando programas de mestrado, tendo como base os grupos emergentes de pesquisa. Acrescenta, ainda, que

Dentro dessa perspectiva, apesar de não fixar currículos mínimos e números de créditos, determinava-se na legislação que o curso deveria ofertar um elenco variado de matérias, visando atender os interesses acadêmicos do alunado. Determinava-se também, de modo bastante amplo, a criação e definição de áreas de concentração (campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudo) e de domínio conexo (matérias que não pertenciam ao campo específico, mas que fossem consideradas convenientes para completar a formação). (PÔRTO, 2016, p. 43)

Em 1996, iniciou-se a construção IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Algumas versões foram elaboradas, mas nenhuma se transformou em documento público. No entanto, diversas recomendações resultantes das discussões foram implantadas pela Capes.

Em janeiro de 2005 foi aprovado o V PNGP válido para o período de 2005 a 2010. Nele foi reafirmado o princípio que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Santos e Azevedo afirmam que esta edição também advoga que a pós-graduação tem a tarefa de produzir profissionais qualificados para atuar em diferentes espaços sociais, contribuindo para a modernização do país: “Ao reconhecer que a pós-graduação é a etapa da educação mais bem-sucedida no conjunto do sistema educacional brasileiro, destaca que essa condição é fruto de políticas indutivas desenvolvidas nos últimos anos com o apoio da sociedade acadêmica brasileira” (2009, p. 6). As autoras destacam que o V PNGP enfatizou a necessidade de redefinir os recursos e a organização orçamentária para a pós-graduação, sendo que o modelo organizacional foi feito tendo como base os parâmetros estatísticos e levando em consideração os critérios adotados pela CAPES e o binômio modelo/avaliação, onde o quadro



nacional era o demonstrado na figura 1, elaborado pelas autoras e demonstrando a situação da pós-graduação na época do V PNGP:

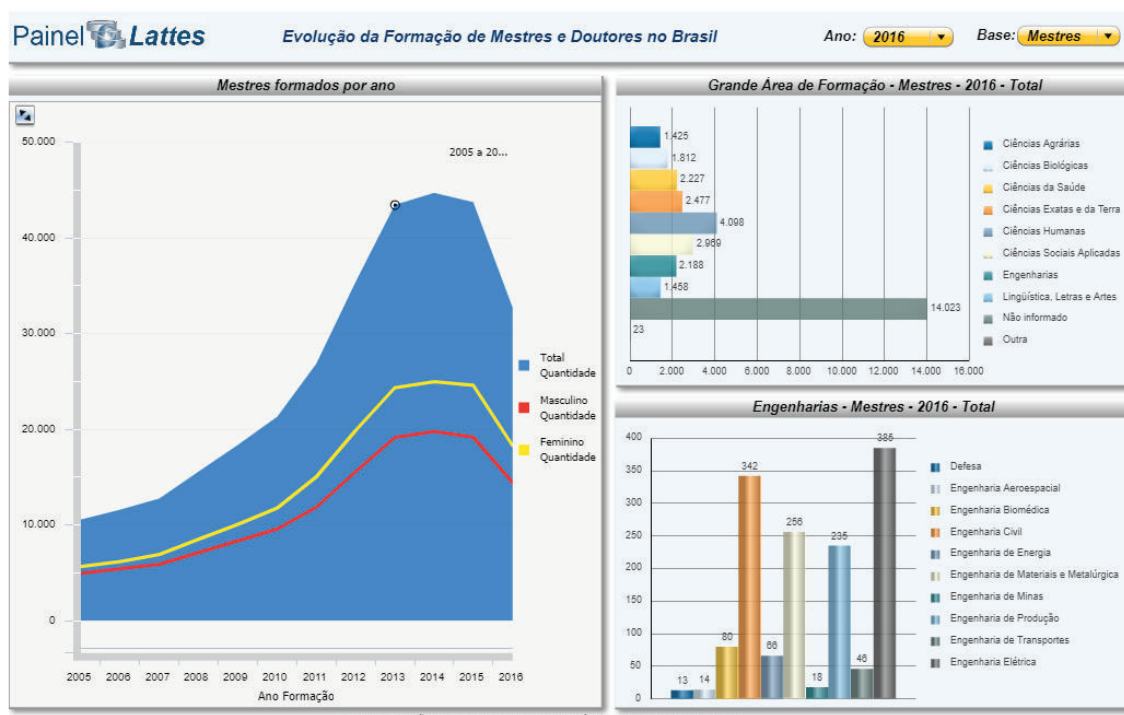
**Tabela 1** – Cursos de Mestrado e Doutorados reconhecidos pela CAPES, por região geográfica

Região	Programas e cursos de pós-graduação					Totais de cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	184	93	2	17	72	256	165	74	17
Nordeste	456	249	14	37	156	612	405	170	37
Norte	110	68	2	6	34	144	102	36	6
Sudeste	1.316	399	18	122	777	2.093	1.176	795	122
Sul	522	242	5	43	232	754	474	237	43
Brasil	2.588	1.051	41	225	1.271	3.859	2.322	1.312	225

Fonte: Santos e Azevedo (2009, p. 6)

O VI PNGP é criado com novidades, foi o primeiro elaborado para um período de dez anos (2011-2020). De acordo com a Revista CAPES (2011) o plano que está em desenvolvimento faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE) e contém 14 capítulos que abordam, além dos planos anteriores, a situação atual da pós-graduação no Brasil, as perspectivas de crescimento, o sistema de avaliação, a distribuição da pós-graduação no território nacional, a internacionalização e cooperação internacional, o financiamento e a importância da pós-graduação. Outros importantes eixos do plano são a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), além do apoio aos outros níveis de ensino. Entre as metas do Plano Nacional de Educação estão a titulação de 19 mil doutores, 57 mil mestres e 6 mil mestres profissionais por ano a partir de 2020, onde a proposta é aumentar o número de doutores por mil habitantes de 1,4 para 2,8 e, em 2020, ter titulado 150 mil doutores e 450 mil mestres no período, além de posicionar o Brasil entre os dez maiores países produtores de conhecimentos novos.

**Figura 1 – Evolução da Formação de mestres no Brasil**



Fonte: Painel Lattes, novembro de 2017.

Segundo os dados estatísticos do CNPQ, tendo como base a extração de dados da base de Currículo Lattes em 30/11/2016, em 2011 eram 26.845 mestres, no ano seguinte saltou para 35.426 e, em 2013, houve um novo crescimento culminando em 43.452 mestres. Para 2014, o crescimento foi tímido, sendo de 44.708 e, para os anos seguintes, são registradas quedas no número de mestres formados: em 2015 foram 43.739 e em 2016 o número chegou a 32.700.

Ainda na mesma base de dados temos, no mesmo período, o registro de 82.818 mestres atuando na pesquisa e ensino e 281.922 em atividades administrativas, técnicas e outras.

### 3.2 O PAPEL DA CAPES NA CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, criada em 1951, tinha como papel atuação nos processos de formação docente para a graduação e pós-graduação, o que a alçou ao patamar de principal agência fomentadora do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, porém, vale destacar que o seu surgimento é decorrente, segundo Morosini e Souza (2009), dos idos de 1930, quando foi adotada a

concepção de universidade como justaposição de cursos superiores e normatizada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, onde era determinado que uma universidade surgisse a partir da junção de três cursos, como direito, medicina e engenharia, e sob o manto de uma reitoria, inspirado no modelo francês em que a pesquisa era bem rara e seletiva. O amadurecimento e o lapidar das regras faz com que surja a necessidade de se criar uma instância responsável e, dessa necessidade, surgem tanto a CAPES como o CNPQ.

Consta no artigo 2º do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 2015), a criação da CAPES no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como primeiro objetivo: 1) Assegurar a existência do pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país. Tal papel é alimentando também com o segundo objetivo, que é oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos, próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento.

De acordo com Córdova (2003), a CAPES é uma organização ligada umbilicalmente à história da pós-graduação no Brasil, ainda que existam outras instituições envolvidas, tendo em Anísio Teixeira seu principal entusiasta e implantando programas, concedendo bolsas, promovendo intercâmbios e cooperações no intuito claro de fortalecer a instituição. A ideia é corroborada por Leite (2016) quando este destaca que o esforço citado anteriormente é fortalecido quando, em 1961, passa a estar ligada diretamente à Presidência da República, deixando para trás os braços do Ministério de Educação e Cultura. A mudança não foi apenas no organograma, pois o Decreto da mudança, o 50.737, de 7 de junho de 1961, traz em seu bojo uma nova definição do existir da CAPES que deveria, dali em diante, ter como propósito maior o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa nos centros universitários brasileiros, visando uma melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país. A inovação não dura muito tempo, pois com o advento da ditadura militar, Anísio Teixeira é afastado das funções e, com isso, novas mudanças são implantadas.

Segundo Morosini e Souza (2009) o quadro muda significativamente, pois havia um estado autoritário que utiliza o modelo de internacionalização econômica e é a partir desses pressupostos que são implementados vários marcos regulatórios identificados claramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n ° 4.024. Após temos a reforma universitária de 1968 e o apoio claro ao modelo humboldtiano, onde se normatiza a universidade na concepção de produção de conhecimento-pesquisa indissociável ao Ensino, é

nesse período também que a Instituição de Ensino Superior passa a ser universidade e ganha a definição de instituição produtora de conhecimento via pesquisa.

Fernandes (1979), citado por Morosini e Souza (2009), declara que a Reforma Universitária caiu nas mãos conservadoras e contrarrevolucionárias no poder e que tal fato não só esvaziou a reforma do seu conteúdo democrático e inovador como também a submeteu à consolidação do seu caráter elitista, mas, apesar de tudo isso, há o reconhecimento de, pela primeira vez, solucionar os problemas do ensino superior. Sobre as ações positivas, as autoras complementam com a reflexão de Cury (2005) onde o autor afirma que a competência adquirida no exterior somava-se àquela já conseguida no Brasil, com isso tinha-se a ampliação das pesquisas, configurando, assim, a consolidação do sistema da pós-graduação.

A partir de 1970 a CAPES ganha novos contornos, passa a ser a responsável pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG (criados para aprimorar o sistema de pós-graduação) e por uma política de governo onde a pós-graduação de fato começa a ser pensada em outros horizontes. Neste mesmo ano são instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação e a sede é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Dois anos depois, por meio do Decreto 74.299, existe uma nova mudança no Estatuto e, a partir disso, se torna órgão central superior, o que lhe dá autonomia administrativa e financeira.

O novo Regimento Interno incentiva a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação. (CAPES, 2017)

Ainda de acordo com o site institucional da CAPES, na aba história e missão, consta a informação que em 1981 a mesma passa a ser reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de ciência e tecnologia, cujo papel seria de elaborar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior, o que lhe rende um maior fortalecimento e contribui para a criação de mecanismo efetivos de controle de qualidade, aprofundando sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

No relato histórico consta que de 1982 a 1989 a instituição viveu momento de estabilidade, porém, no governo Collor vem o momento de instabilidades. A Medida Provisória 150, de 15 de março de 1990, extingue a CAPES e desencadeia uma grande mobilização e, com isso, em pouco menos de um mês é recriada. Dois anos depois passa a ser Fundação Pública, por meio da lei 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Já em 1995, passa por nova reestruturação e registra a marca dos mil cursos de mestrado e 600 de doutorado,

perfazendo o equivalente a mais de 60 mil alunos. O ano de 2007 traz uma nova perspectiva para a coordenação: 57 anos após sua criação surge a Nova CAPES, responsável por coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação e a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Para auxiliar esta nova atribuição são criadas novas diretorias: a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED). Como resultado imediato das mudanças, em 28 de maio de 2009 é lançado o Plano Nacional de formação dos Professores da Educação Básica, algo que possibilitou o ingresso em cursos gratuitos de licenciatura a mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuavam sem a formação adequada.

Consta no site da CAPES – com publicação em 11 de maio de 2012 e última atualização em 08 de novembro de 2017 – que são quatro as Iniciativas Institucionais: Plano Nacional de Pós-Graduação, Plano de Dados Abertos, Plano de Integração ao Portal de Serviços à Plataforma de Cidadania Digital e o Plano Diretor de Tecnologia da Informação. Já as Iniciativas por Área Finalística estão distribuídas da seguinte forma (CAPES, 2017):

- Avaliação da pós-graduação stricto sensu:  
Avaliação dos Programas de Pós-Graduação  
Plataforma Sucupira
- Acesso e divulgação da produção científica:  
Portal de Periódicos
- Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior:  
Bolsas de Pós-Graduação no Exterior  
Bolsas de Pós-Graduação no País
- Promoção da cooperação científica internacional:  
Cooperação Internacional
- Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância:  
Formação de Professores da Educação Básica  
Educação a Distância  
Educapes  
Britannica Escola

Ainda tendo como base as informações do site institucional da CAPES, a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade

acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país e tem como objetivos: Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa) e a Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Morosini e Souza (2009) explicam que o Sistema de Avaliação para a Pós-Graduação atua na entrada e manutenção dos programas no sistema, compreendendo a realização de acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de todos os cursos integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG, onde os resultados da Avaliação são expressos pela atribuição de nota em escala de “1 a 7” e têm como norteador o Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC para a indicação de quais programas vão receber a renovação de reconhecimento para poder vigorar no triênio subsequente. As autoras se utilizam de levantamento de Jorge Guimarães, intitulado “O modelo brasileiro de formação de cientistas”, apresentado no XXIV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, em 2008, para demonstrar a situação da avaliação realizada em 2007 sobre os programas avaliados onde, de um total de 2 256 programas temos: nota 1 – 3 programas (0%); nota 2 – 36 (1%); nota 3 – 682 (30%); nota 4 – 788 (34%); nota 5 – 510 (22%); nota 6 – 155 (6%); nota 7 – 82 (3%):

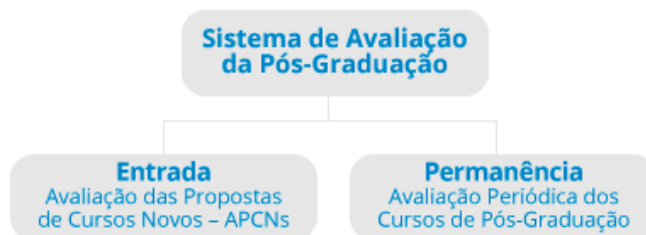
**Tabela 2** – Programas de Pós-Graduação segundo notas e região, Brasil – 2007

<b>Região</b>	<b>Programas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Média</b>
Sudeste	1.177	2	17	280	370	323	115	70	4.3
Sul	449	-	5	129	182	101	22	10	4.0
Centro-Oeste	153	1	3	57	62	24	5	1	3.8
Nordeste	384	-	9	159	146	57	12	1	3.7
Norte	93	-	2	57	28	5	1	-	3.4
<b>TOTAL</b>	<b>2.256</b>	<b>3</b>	<b>36</b>	<b>682</b>	<b>788</b>	<b>510</b>	<b>155</b>	<b>82</b>	<b>4.1</b>

Fonte: Guimarães, 2008, apud Morosini e Souza (2009, p. 17)

O Sistema de Avaliação, segundo CAPES (2017), é dividido em dois:

**Figura 2** – Divisão do Sistema de Avaliação da CAPES

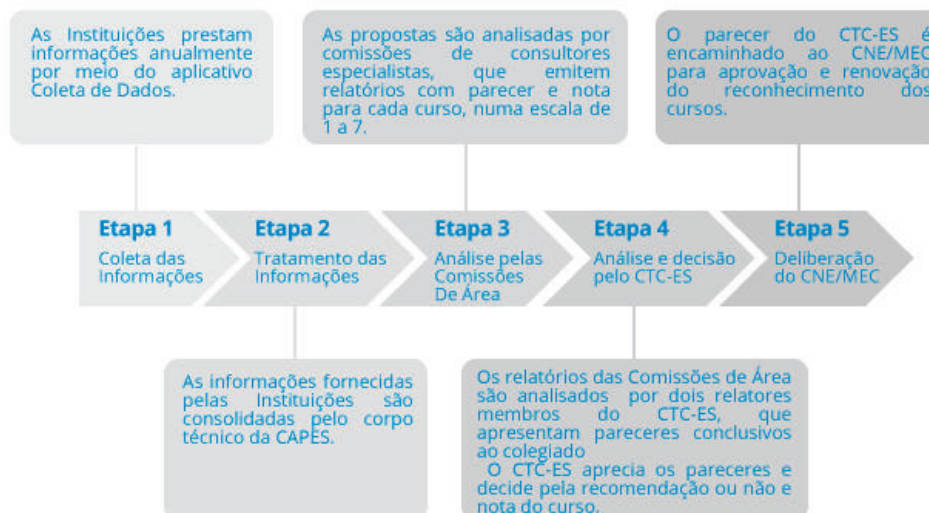


Fonte: Portal da CAPES (2017)

Esses dois processos se referem à entrada e permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no SNPG. Ambos os processos são conduzidos com base nos mesmos fundamentos: reconhecimento e Confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares, critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e Transparência firmada na ampla divulgação das decisões, ações e resultados no portal da CAPES e nas páginas das áreas de avaliação.

A Avaliação Trienal, parte do processo de permanência, é realizada em 48 áreas de avaliação, seguindo sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), seguindo o seguinte fluxo:

**Figura 3** – Fluxo de Avaliação Trienal da CAPES



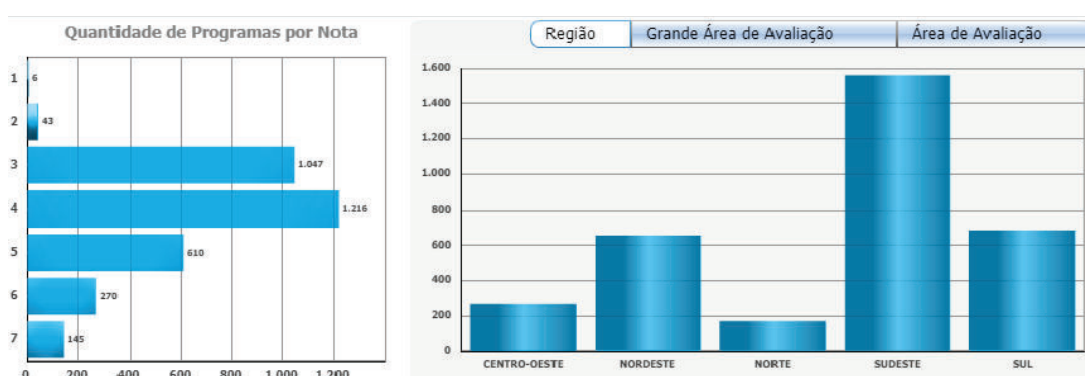
Fonte: Portal da CAPES (2017)

Os resultados da avaliação periódica de programas de pós-graduação são expressos em notas, numa escala de 1 a 7, que são atribuídas aos mestrados e doutorados após análise

dos indicadores referentes ao período avaliado. Esta análise é conduzida nas comissões de área de avaliação e, posteriormente, no CTC-ES, que homologa os resultados finais. São estes resultados que fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente.

A Avaliação Trienal de 2013, divulgada em 24 de abril de 2014 divulgada pela Diretoria de Avaliação aparecem os seguintes resultados:

**Figura 4 – Avaliação Trienal de 2013**



Fonte: Portal da CAPES, novembro de 2017.

O gráfico revela que a maior parte dos programas está localizada na região Sudeste: 1560. Em seguida, quase empatadas, estão a região Sul com 684 e a região Nordeste com 655. A região Norte figura em último com 170.

Em relação às notas, que figuram de 1 a 7, as maiores concentrações estão entre as 4, 3 e 5 com 1.216, 1.047 e 610 respectivamente, como fica melhor demonstrando na tabela abaixo:

**Tabela 3 – Variação das notas dos PPG's avaliados na Trienal 2013 em comparação à Trienal 2010**

Nota Atual (2013)	1	2	3	4	5	6	7	Total
Nota Anterior (2010)								
	Qtd PPG's	Qtd PPG's	Qtd PPG's	Qtd PPG's	Qtd PPG's	Qtd PPG's	Qtd PPG's	Qtd PPG's
3	3	40	980	371	1			1.395
4	2		66	753	229	2		1.052
5		2	1	89	352	126		570
6				3	27	128	46	204
7	1	1			1	14	99	116
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>43</b>	<b>1.047</b>	<b>1.216</b>	<b>610</b>	<b>270</b>	<b>145</b>	<b>3.337</b>

Fonte: Portal da CAPES, novembro de 2017

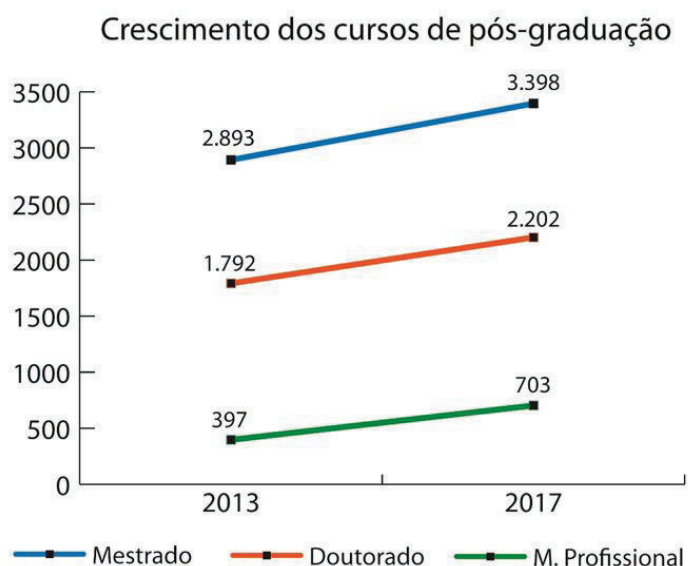


Em 2017 houve alteração no período de Avaliação, que passou a adotar o intervalo de quatro anos entre as análises, mudança provocada em decorrência da aceleração do crescimento do sistema nacional de pós-graduação<sup>5</sup>.

A Avaliação Quadrienal nos traz números e dados significativos que nos ajudam a situar o momento atual da Pós-Graduação no Brasil, tendo em vista que a análise feita pelas comissões de área de avaliação ocorreu bem recentemente, entre o período que compreende 03 de julho a 11 de agosto de 2017 e, posteriormente, os programas foram analisados pelo Conselho Técnico-Científico no período compreendido entre 21 de agosto a 01 de setembro de 2017. No total, os consultores avaliaram 4.175 programas e seus 6.303 cursos, sendo 3.398 de mestrado, 2.202 de doutorado e 703 de mestrado profissional.

Os dados da CAPES demonstram que, em se falando de dados absolutos, o Sistema Nacional de Pós-Graduação avançou de 3.337 para 4.175 programas levando em consideração os números de 2013 a 2016, sendo que o maior crescimento observado foi nos cursos de mestrado profissional, em volta de 77%, seguidos por uma elevação de 17% e 23% para o mestrado acadêmico e o doutorado respectivamente, como bem ilustra o gráfico abaixo:

**Figura 5** – Gráfico do Crescimento dos cursos de pós-graduação

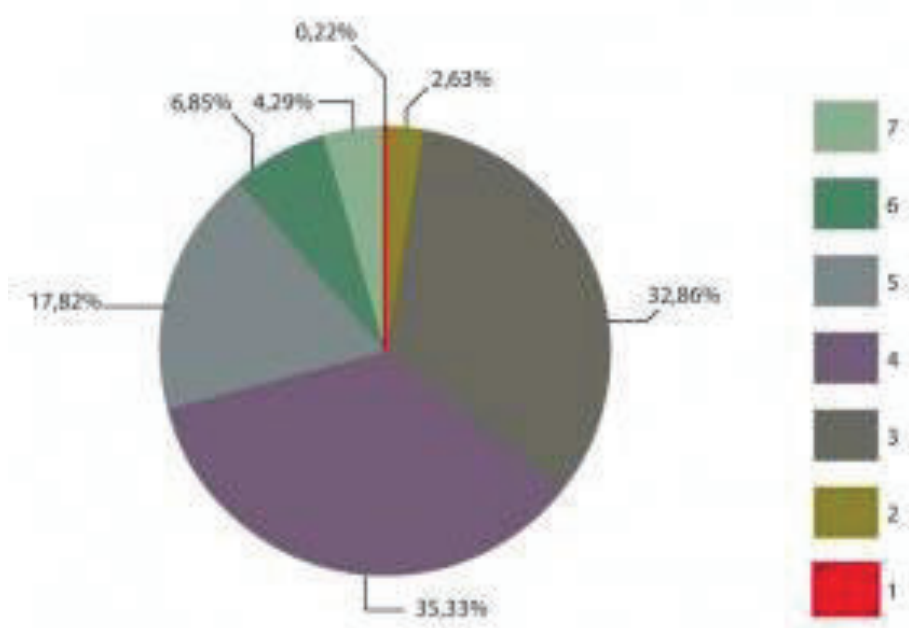


Fonte: CAPES, novembro de 2017

<sup>5</sup> Informação coletada de matéria publicada no site da CAPES, no dia 19 de setembro de 2017, e alterada no dia seguinte, a informação pode ser consultada no endereço: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira> e acessada no dia 15/11/2017.

A CAPES (2017) também divulgou que atualmente o Brasil possui 11% dos programas com desempenho equivalente aos padrões internacionais de excelência, conseguindo obter as maiores notas – 6 e 7 – em o equivalente a 465 programas. A nota 5 compreende 18% e equivale ao nível de excelência nacional e, juntamente com a 4 – que alcançou 35,33% –, significam um desempenho entre bom e muito bom. Aos cursos que apresentam padrões mínimos de qualidade, programas abertos recentes que não formaram turmas e participam pela primeira vez, é dada a nota 3.

**Figura 6** – Distribuição de notas dos programas de pós-graduação



Fonte: CAPES, novembro de 2017

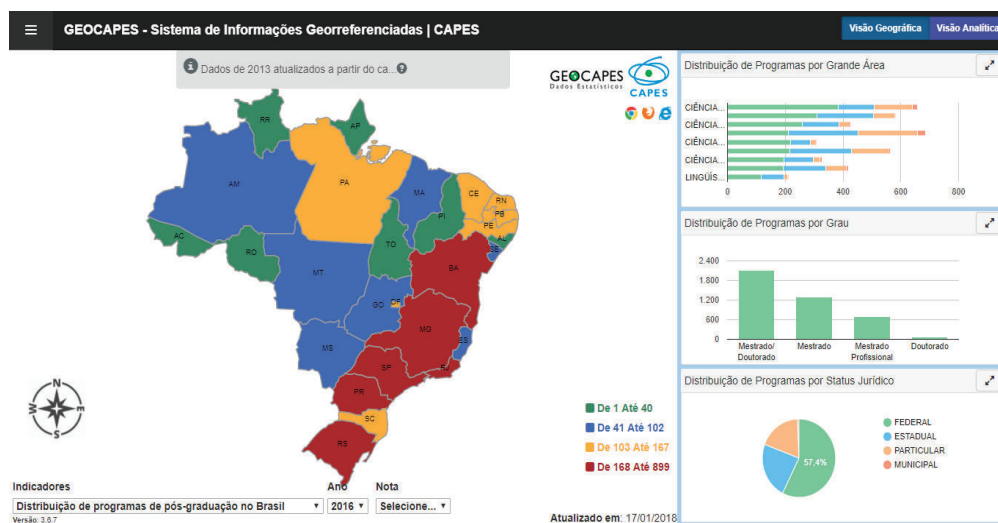
Finalizando o tópico sobre a CAPES, é importante considerar o recorte com foco na região Norte do país, área onde estão inseridos os programas a serem analisados nesta pesquisa. Segundo a Coordenação, na Avaliação realizada agora em 2017, verificou-se um bom desempenho da região Norte, além disso, tal região se destacou pela maior proporção de notas mantidas e uma maior concentração de programas nota 03, por serem novos, no total foram 113 programas avaliados com a nota 3 e, com a nota 4, foram 72. Destaque para cinco programas de excelência nacional com nota 6. São eles: o programa de Ecologia do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) em Manaus, e os programas de Geologia e Geoquímica, Genética e Biologia Molecular, Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários e Desenvolvimento sustentável do Trópico Úmido da Universidade Federal do Pará em Belém.

A CAPES reconhece que na região Norte a pós-graduação teve um início relativamente tardio, por esse motivo, talvez, que nela estejam localizados somente 5% dos programas brasileiros, perfazendo um total de 227, sendo que mais da metade implantados no Estado do Pará. A coleta de informação apurou que 15% dos programas existentes melhoraram as notas. Córdova (2003), em seus estudos sobre a CAPES, no que trata sobre a formação de mão de obra, mostra o seguinte panorama do Brasil e da região Norte do país:

[...] O censo de 1950 revelava, comparado com o de 1940, uma acentuada transferência da mão de obra para os setores secundário e terciário da economia, e uma migração da mão de obra excedente do Nordeste para o Centro-Sul, onde havia forte incremento das oportunidades de trabalho. O contingente de profissionais de nível superior correspondia a 0,67% da massa da população economicamente ativa. Em valores absolutos, estes profissionais somavam 132.035 em 1950, sendo que 111.902 (85%) estavam na região Centro-Sul, 15.331 (12%) na região Nordeste e 4.802 (3%) na região Norte (o Centro-Oeste ainda não era especificamente considerado). Do ponto de vista dos grupos profissionais, 7.447 (6%) eram agrônomos e veterinários, 25.532 (19%) eram engenheiros e correlatos (químicos industriais e arquitetos), 54.255 (41%) eram médicos, dentistas e farmacêuticos, e 44.801 (34%) eram advogados, economistas e "conexos" (isto é, formados em Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia). Nessa época a relação entre o número de profissionais de nível superior e a população total era de 2.560 por milhão de habitantes, considerando-se o Brasil como um todo, mas apresentava acentuada diferenciação regional, de sorte que era de 3.701 por milhão na região Centro-Sul, de 936 no Nordeste e de 968 no Norte. (2003, p. 4)

As informações demonstram que, desde o surgimento da pós-graduação no Brasil, a região Norte obteve pouca atenção e isso ocorreu em momentos históricos que exigiram, em determinados momentos, a necessidade de profissionais especializados os quais as empresas tratavam logo de buscar em outros centros. A Plataforma Sucupira traz, em seus últimos dados, oficiais uma tabela apresentando a situação da Região Norte:

**Figura 7 – Distribuição da pós-graduação no Brasil**



Fonte: Plataforma Sucupira – 04 de fevereiro de 2018

Os sete Estados da região norte possuem, no total, 328 programas de mestrado (acadêmico e profissional), doutorado e mestrado/doutorado, sendo 13 no Acre, 83 no Amazonas, 8 no Amapá, 159 no Pará, 19 em Rondônia, 16 em Roraima e 30 no Tocantins.

**Tabela 4** – Programas de pós-graduação da região Norte

UF	Total de Programas de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
AC	10	6	0	1	3	13	9	3	1
AM	62	31	1	9	21	83	52	22	9
AP	7	5	0	1	1	8	6	1	1
PA	115	44	3	25	43	159	88	46	25
RO	15	8	0	4	3	19	11	3	5
RR	14	9	0	3	2	16	11	2	3
TO	25	14	0	6	5	30	19	5	6
Totais	248	117	4	49	78	328	196	82	50

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado

MP: Mestrado Profissional

ME/DO: Mestrado e Doutorado

Fonte: Plataforma Sucupira / Portal da CAPES, novembro de 2017

### 3.3 AS UNIVERSIDADES E PROGRAMAS DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

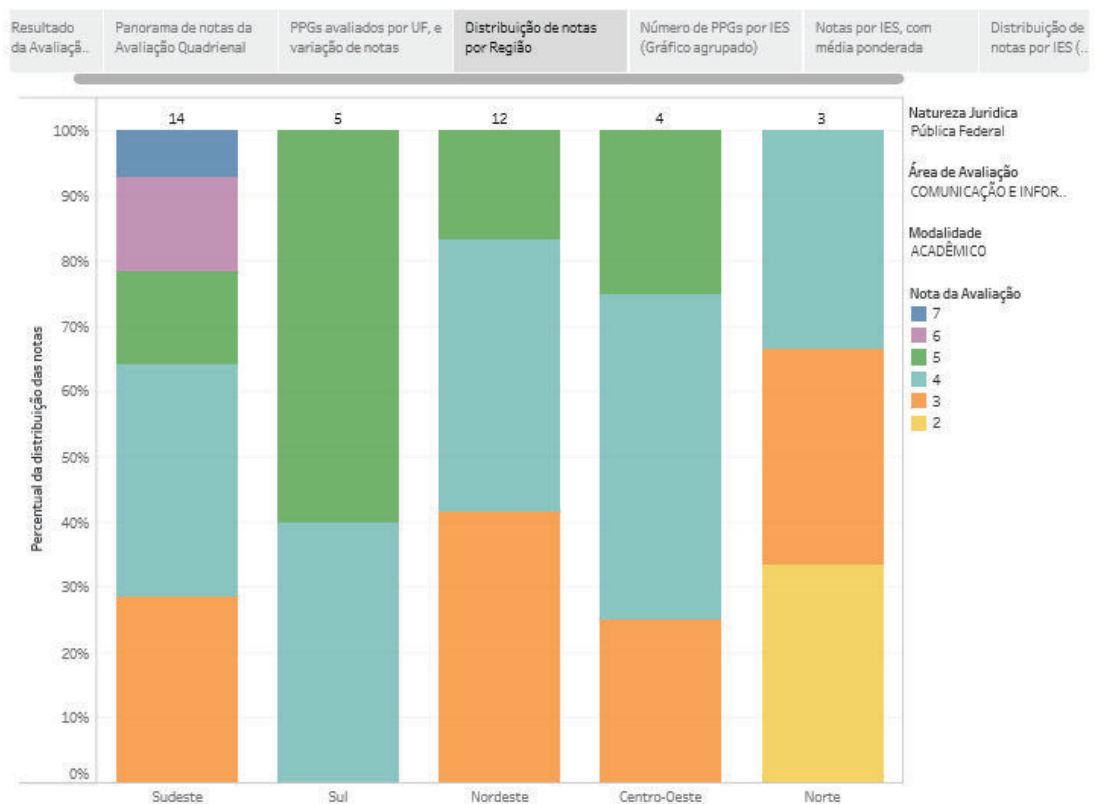
Na Avaliação Quadrienal 2017 a área de Comunicação aparece com o código 31 e com a nomenclatura Comunicação e Informação, sendo constituída pelas áreas básicas de Comunicação, Ciência da Informação e Museologia, com programas de Pós-Graduação em Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Comunicação, Jornalismo e Museologia. Essa mudança ocorreu em 2016 para que a CAPES evitasse enganos frequentes e compreendesse adequadamente a diversidade dos programas integrantes. A análise destaca uma expansão na área e tal fato seria decorrente de dois fatores:

i) a despeito de ser um campo de conhecimento e pesquisa cuja consolidação é relativamente recente, conta com uma base na graduação muito ampla, particularmente no que diz respeito à Comunicação e suas habilitações mais procuradas como o Jornalismo, a Publicidade e Propaganda e o Audiovisual (compreendendo Cinema, Rádio e Tv) a compreensão, hoje largamente aceita, que os fenômenos relativos à mídia, à gestão do conhecimento, ao armazenamento e difusão de informações, entre outros aspectos da comunicação e da informação, são extremamente relevantes para o entendimento das realidades sociais e políticas, bem

como essenciais ao bem estar das comunidades e ao desenvolvimento das sociedades. (CAPES, 2017)

O crescimento da área mostra a expansão do número de programas desde a criação de seu primeiro mestrado em 1970. No entanto, a distribuição espacial no território brasileiro ainda é desigual, pois enquanto a região sudeste possui 50% da pós-graduação em Comunicação do país – 24 programas, sendo 14 só no Estado do São Paulo –, a região Norte possui apenas 3 programas: o da Universidade Federal do Tocantins, o da Universidade Federal do Amazonas e o da Universidade Federal do Pará, cujas notas obtidas na Avaliação Quadrienal foram 3, 2 e 4 respectivamente.

**Figura 8 – Distribuição de Notas por região**

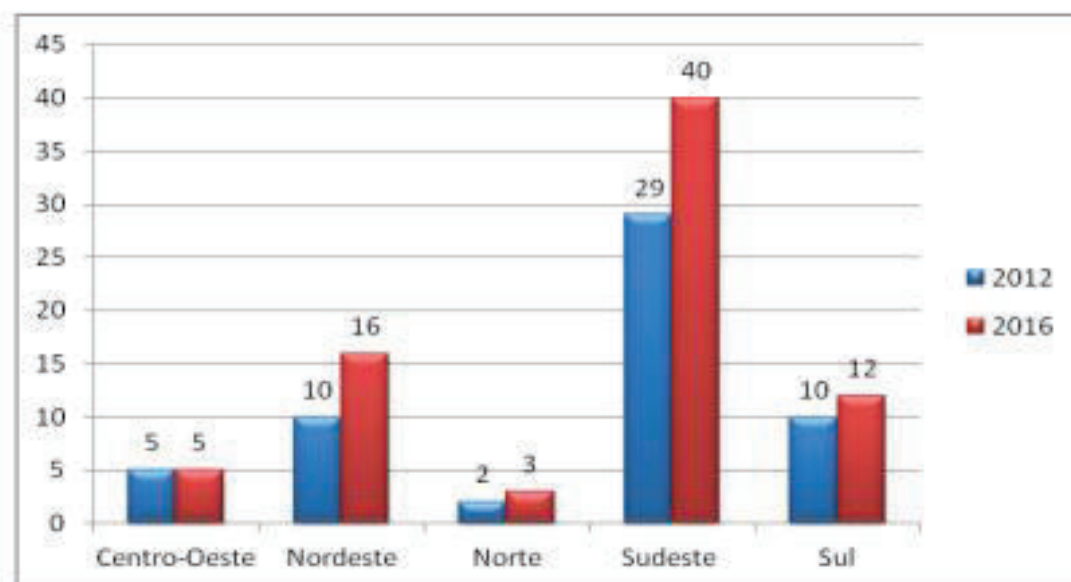


Fonte: Avaliação Quadrienal, janeiro de 2018.

Em relação à distribuição regional, a Avaliação afirma que a Área 31 se esforçou para reduzir as assimetrias regionais, sendo que as maiores taxas de expansão ocorreram no Nordeste com 60%, depois na região Norte com 50% seguido pelo Sudeste 38% e Sul, com 20%. Constata ainda que na região Centro-Oeste não foi criado nenhum programa nos últimos quatro anos. Justifica que o crescimento da região Sudeste se deve muito à criação dos

mestrados profissionais: em 2016 foi detectado que, dos 13 mestrados profissionais em funcionamento, 8 estavam no Sudeste, 4 no Nordeste, 1 no Sul e nenhum tanto no Norte como no Centro-Oeste. O gráfico abaixo demonstra que as assimetrias regionais ainda são bastante significativas e, mesmo com a implementação de novos programas, o eixo Sul/Sudeste ainda é o mais privilegiado, visto que existe uma lacuna a ser preenchida, tanto no que diz respeito aos cursos, como também em relação aos números de profissionais que estão localizados em uma região do país ainda não tão privilegiada, sendo que esse crescimento vem sendo realizado ao longo dos últimos dez anos.

**Figura 9** – Número de programas por região



Fonte: Avaliação Quadrienal, fevereiro de 2018.

É nesse cenário que foi realizada a pesquisa tendo como foco os três programas de mestrado da região Norte, sendo que em um deles, conforme nota obtida e mesmo com recurso feito, os argumentos não foram aceitos pela CAPES e o programa foi encerrado.

As informações foram coletadas nos portais e sites institucionais, sendo que estes se caracterizam enquanto principal fonte de coleta de dados.

### 3.3.1 Universidade Federal do Amazonas

A Universidade Federal do Amazonas, conforme está descrito no site institucional<sup>6</sup>, se intitula a primeira Instituição de Ensino Superior do país. A UFAM é uma evolução da Escola Universitária Livre de Manaus, criada em 1909 como uma ampliação da Escola de Instrução Militar – criada pelo Clube da Guarda que tinha como objetivos fomentar o desenvolvimento profissional de seus associados e cultivar as ciências auxiliares da guerra.

A Escola Universitária, inicialmente, deveria manter os cursos das três armas – segundo o programa adotado para as escolas do Exército Nacional – e seriam ministrados os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras, com a previsão de criação de mais cursos, entre eles, preferencialmente o de Medicina.

Assim em 15 de março de 1910 a Escola Universitária instalou seus cursos. Três anos mais tarde, houve mudança no nome da Instituição que passa a se chamar Universidade de Manaus. Todavia, essa experiência da primeira universidade brasileira durou somente 17 anos, sendo desativada em 1926. O Ensino Superior passa a acontecer em unidades isoladas, mantidas pelo Estado, com os cursos de Direito, Odontologia e Agronomia, sendo que esses dois últimos logo foram extintos. Posteriormente, a Faculdade de Direito foi incorporada pela Universidade Federal do Amazonas e, com isso, garante o título de mais antiga universidade brasileira.

A Universidade do Amazonas – UA foi criada oficialmente em 12 de junho de 1962, entretanto, o status de Fundação de Direito Público e mantida pela União Federal foi dado a partir de 17 de janeiro de 1965. A estruturação e consolidação veio com a criação de novos cursos e absorção de outros já existentes (Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências Econômicas e de Filosofia, Ciências e Letras), com isso, em 1968, fazem parte da Instituição: Faculdade de Direito do Amazonas, Faculdade de Estudos Sociais, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia. O nome atual de Universidade Federal do Amazonas – UFAM só surge em 2002 por disposição na lei nº 10.468 com o objetivo de ministrar o ensino superior e desenvolver o estudo e a pesquisa em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural.

Atualmente, a UFAM oferece 96 cursos de graduação e 39 de pós-graduação stricto sensu credenciados pela CAPES: são, ao todo, 31 cursos de mestrado e 8 de doutorado, mais

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/historia-da-ugm>. Acesso em: 17 de nov. 2017.

de 30 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e, como extensão, a execução de mais de 600 projetos, sendo 17 grandes programas extensionistas, perfazendo um total de aproximadamente 22 mil estudantes, distribuídos por 18 unidades de ensino, entre institutos e faculdade, entre eles o Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, onde está inserido o programa de mestrado em comunicação social.

### 3.3.1.1 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação

De acordo com a página do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade Federal do Amazonas (PPGCCOM/UFAM)<sup>7</sup> as atividades tiveram início em março de 2008, sendo assim o primeiro mestrado acadêmico em Comunicação da Região Norte a ser aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Tem como objetivo a formação de recursos humanos especializados em Comunicação, impactando positivamente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições de Ensino e Superior (IES), públicas e particulares, sediadas no Amazonas e nos demais estados da Amazônia Legal. A área de concentração abrange os ecossistemas comunicacionais – campo de estudos no qual os processos comunicativos são entendidos a partir da complexidade envolvida nas relações estabelecidas entre os diferentes sistemas que dão vida às práticas comunicativas. Compreende, ainda, estudos sobre os processos de organização, transformação, produção, circulação e consumo em ambientes comunicacionais conformados pelas interações entre sistemas sociais, culturais e tecnológicos, isso considerando a complexidade sistêmica e informacional dos fenômenos comunicativos. Neste sentido, os processos comunicacionais são percebidos e investigados não a partir do isolamento de suas partes, mas a partir da diversidade de redes de fenômenos interconectados e interdependentes manifestos nas diferentes instâncias da cultura e que exigem pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares frente à complexidade do objeto. Neste contexto, as pesquisas estruturam-se em torno das redes e processos comunicacionais e das linguagens, representações e estéticas comunicacionais que envolvem o objeto investigado nas mais diversas esferas da vida social.

---

<sup>7</sup> Informações recolhidas no link: [http://www.ppgccom.ufam.edu.br/apresentacao\\_](http://www.ppgccom.ufam.edu.br/apresentacao_) com acesso em 17 de nov. 2017.



As pesquisas estão organizadas em duas linhas: 1 – Redes e processos comunicacionais; 2 – Linguagens, representações e estéticas comunicacionais. Essas duas linhas de pesquisa começaram a vigorar a partir de 2013, após processo de reformulação. Anteriormente, no período entre 2008 a 2012, denominavam-se “Ambientes Comunicacionais Midiáticos” e “Processos Informacionais Científicos”.

A linha 1 – Redes e processos comunicacionais – investiga os fluxos, as conexões e os relacionamentos envolvidos nas redes e nos processos comunicacionais que constituem sistemas auto-referenciados. As pesquisas são estruturadas em torno das redes, dos processos e dos dispositivos tecnológicos de interatividade utilizados por grupos sociais, organizações e em plataformas digitais potencializadoras de processos comunicativos na vida social.

Linguagens, representações e estéticas comunicacionais: esta é a linha 2, a qual reúne estudos e investigações sobre os processos da comunicação que envolvem os fenômenos relacionados às linguagens, representações e estéticas a partir de uma perspectiva ecossistêmica. Neste contexto, abrange estudos sobre os signos e as significações instaurados pelas linguagens, pelos sistemas de representação, pelos processos criativos e pelas dimensões do sensível e da cognição na comunicação e na cultura.

O corpo docente era composto pelos seguintes professores:

**Tabela 5 – Lista dos docentes do PPGCom da UFAM**

<b>Docentes</b>	
<b>Nome</b>	<b>Titulação</b>
Célia Regina Simone	Graduação em Biblioteconomia e Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Denize Piccolotto Carvalho Levy	Graduação em Ciências Exatas e Educação Artística, doutorado em Educação e Pós-doutorado em Tecnologia da Educação pela Universitat de les Illes Balears
Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto	Graduação em letras – língua e literatura Inglesa, Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Gilson Vieira Monteiro	Graduado em Comunicação Social e doutor em Ciência da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Itala Clay de Oliveira Freitas	Graduada em Comunicação Social e Doutora em Comunicação e Semiótica: Signo e Significado nas Mídias pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Maria Emília de Oliveira Pereira Abbud	Graduação em Comunicação, Doutorado em Ciências (Psicologia) pela Universidade de São Paulo
Mirna Feitoza Pereira	Graduada em Comunicação e doutora em Comunicação e Semiótica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Walmir de Albuquerque Barbosa	Graduado em Comunicação e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo
Wilson de Souza Nogueira	Graduado em Ciências Sociais e Doutorado pela Universidade Federal da Amazônia.

### 3.3.2 Universidade Federal do Pará

De acordo com o contido no site institucional<sup>8</sup>, a Universidade do Pará foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, e teve como base as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém. Eram elas: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

A primeira reforma estatutária da Universidade aconteceu em setembro de 1963, quando foi publicado o novo Estatuto no Diário Oficial da União. Dois meses após a reforma estatutária, a Universidade foi reestruturada pela Lei nº 4.283, de 18 de novembro de 1963, onde foram implantados novos cursos e novas atividades básicas com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e, também, o aperfeiçoamento das atividades-fim da Instituição. Anos depois o Decreto nº 65.880, de 16 dezembro de 1969 aprovou o novo plano de reestruturação da Universidade Federal do Pará contemplando a criação dos Centros, com a extinção das Faculdades existentes e a definição das funções dos Departamentos.

Em 2 de setembro de 1970, o Conselho Federal de Educação aprovou o Regimento Geral da Universidade Federal do Pará, através da Portaria nº 1.307/70. Uma revisão regimental foi procedida em 1976/1977, visando atender às disposições legais supervenientes, o que gerou um novo Regimento que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer nº 1.854/77 e publicado no Diário Oficial do Estado em 18 de julho de

<sup>8</sup> Informações contidas no link: <https://portal.ufpa.br/index.php/universidade> acessado em 17 de nov. 2017.

1978. No exercício de 1985, o Regimento da Reitoria foi reformulado após aprovação da Resolução nº 549, do Conselho Universitário, em 9 de dezembro de 1985, passando a vigorar até a presente data.

Atualmente, a Universidade Federal do Pará é uma instituição federal de ensino superior organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu). O princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. O atual Reitor é o Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho, eleito para o quadriênio 2016-2020.

A UFPA é constituída atualmente por 14 institutos, 7 núcleos, 36 bibliotecas universitárias, 2 hospitais universitários e 1 escola de aplicação. Segundo o Anuário Estatístico de 2016, ano base 2015, elaborado pela pró-reitora de Planejamento, o ensino de graduação alcançou a marca de 40.275 mil estudantes; a pós-graduação, em torno de 9.500 estudantes, sendo 4.142 alunos matriculados no mestrado e 2.166 no doutorado. São 121 cursos, distribuídos em 40 doutorados, 58 mestrados acadêmicos e 23 mestrados profissionais.

A UFPA oferece o ensino fundamental e médio, onde estão inseridos 1.372 alunos. Ainda existem outros 5.651 estudantes matriculados em cursos de ensino técnico e cursos livres das Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras. Esses números fazem a Instituição se intitular a maior universidade pública da Amazônia.

### 3.3.2.1 Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia

O Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia iniciou suas atividades no ano de 2010, com a implantação do seu curso de mestrado, autorizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Teve suas bases e referências no contexto regional. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA acena que “a Amazônia, na condição de periferia nacional e global, precisa superar o padrão colonial imposto pelo mundo desenvolvido, a partir de suas vantagens comparativas, maximizando potencialidades endógenas” (PDI-UFPA, 2011, p.31).

A proposta geral do programa é promover a análise dos fenômenos comunicacionais em sua relação com as práticas culturais e sociais contemporâneas e em suas peculiaridades na Amazônia, aprofundando o conhecimento profissional e acadêmico possibilitando a formação de pesquisadores na área da Comunicação. Assim, o programa define sua missão acadêmica e social a partir da missão da UFPA: “Produzir, socializar e transformar o

conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável” (PDI-UFPA, 2011, p.31). O diferencial em relação aos outros cursos seria o fato de ser o único no Brasil especializado na conjunção entre os três campos de investigação: Comunicação, Cultura e Amazônia e, ainda, por ser resultado de um movimento pioneiro que, a médio e longo prazo, deverá contribuir para o desenvolvimento da área da Comunicação em âmbito regional, nacional e latino-americano, catalisando a formação de núcleos de produção de conhecimento em outros estados da Amazônia e articulando a construção de redes de pesquisa.

Desde a sua criação, possui duas linhas de pesquisas, sendo que inicialmente eram denominadas de: 1) Mídia e Cultura na Amazônia – direcionada ao estudo dos processos interpretativos da mídia na interrelação com as identidades culturais, as redes sociais, a memória e o imaginário que se efetiva no contexto da realidade amazônica. Contempla os estudos em mídia e memória na Amazônia; tecnicidade, visualidade e visibilidade midiáticas; mídia, imaginário e multiculturalismo; mídia e identidade, entre outros. 2) – Estratégia de Comunicação Midiática na Amazônia - estuda os processos midiáticos como constituição de sentido, considerando as diversas instâncias da produção à recepção, e a incidência da cultura midiática sobre outras práticas sociais e suas formas de interação social. Nessa linha que estavam localizadas as pesquisas das diversas instâncias e formas dos processos midiáticos como estratégias comunicativas, da produção à recepção, observando suas particularidades na Amazônia.

Em 2016 ocorreram algumas mudanças no programa, foi realizada a revisão e adequação das linhas de pesquisa, ampliação do corpo docente e ampliação do número de vagas para discentes, passando de 12 para 22.

Comunicação, Cultura e Socialidades na Amazônia é a nova denominação para uma das linhas que se propõe a investigar o papel da comunicação nas experiências culturais das sociedades amazônicas e ainda os fenômenos da socialidade, da produção e reivindicação das identidades, do imaginário, da intersubjetividade e a confrontação entre as formas de poder e resistência social experimentada pelas populações amazônicas. Tem como objetivos, acordo com o site da UFPA:

- 1) Analisar o papel da comunicação nas experiências culturais da Amazônia;
- 2) Analisar os fenômenos da socialidade e a experiência comunicacional na Amazônia;

3) Analisar as práticas comunicacionais e culturais na relação com o imaginário na Amazônia;

4) Analisar os processos identitários e as formas de poder na Amazônia;

5) Desenvolver estudos teóricos, epistemológicos e/ou empíricos sobre diversos âmbitos dos processos comunicacionais.

A segunda linha foi denominada de Processos Comunicacionais e Mídia na Amazônia cujo o foco se volta para a análise dos processos comunicacionais no contexto amazônico em seus aspectos de produção, circulação e recepção. É orientada à compreensão dos processos comunicacionais em diversos âmbitos, que envolvem sujeitos e instituições em suas atuações, interações, usos e apropriações de meios, práticas e estratégias comunicacionais. Tem como objetivos aprovados:

1) Analisar a atuação dos meios de comunicação em diversos contextos históricos amazônicos, considerando seus aspectos de produção, circulação e recepção na constituição de processos comunicacionais;

2) Analisar estratégias comunicacionais como ações orientadas ao planejamento, elaboração, articulação e intervenção na realidade amazônica;

3) Analisar as experiências de usos, consumos e apropriações de meios e de práticas comunicacionais;

4) Analisar processos de mídia na Amazônia;

5) Analisar as relações entre Comunicação e Meio Ambiente e Comunicação e Ciência em experiências amazônicas;

6) Analisar, pelo viés comunicacional, processos políticos na e da Amazônia;

7) Desenvolver estudos teóricos, epistemológicos e/ou empíricos sobre diversos âmbitos dos processos comunicacionais. (Site UFPA)

Por fim seguem as tabelas com os docentes que fazem parte do programa.

**Tabela 6 – Docentes permanentes do PPGCom UFPA**

Docentes permanentes	
Nome	Titulação
Alda Cristina Silva da Costa	Doutora em ciências sociais pela UFPA
Célia Regina Trindade Chagas	Pós-doutoranda no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal.

Danila Gentil Rodrigues Cal Lage	Pós-doutorado em Comunicação e Esfera Pública (CNPq-UFMG)
Elaide Martins da Cunha	Doutorado interdisciplinar em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pelo NAEA-UFPA
Fábio Fonseca de Castro	Pós-doutor em Comunicação, com ênfase em etnométodos e estudos sobre interação social pela Universidade de Montréal
Manuela do Corral Vieira	Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGA-UFPA)
Netília Silva dos Anjos Seixas	Possui doutorado (2006) em Letras, área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Otacílio Amaral Filho	Doutorado no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pelo NAEA/UFPA (2008)
Rosane Maria Albino Steinbrenner	Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental (2011) pelo Programa de Pós-graduação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA)
Rosaly de Seixas Brito	Doutora em Ciências Sociais, área de concentração em Antropologia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA)
Vânia Maria Torres Costa	Doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
Walter Teixeira Lima Junior	Possui Pós-doutorado em Simbiose Homem-computador no Departamento de Engenharia Mecatrônica da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Fonte: Autoria própria (2018)

Docentes colaboradores

Nome	Titulação
Luiz Cezar Silva dos Santos	Pós-Doutorado em Comunicação e Consumo pela PPGCOM/ECA/USP.
Luciana Miranda Costa	Pós-doutoramento em Comunicação na Universidade Nova de Lisboa.
Manuel José Sena Dutra	Doutorado em Ciências Sócio-Ambientais (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará

Fonte: Autoria própria (2018)

### 3.3.3 Universidade Federal do Tocantins

A UFT foi instituída em 23 de outubro de 2000, por meio da Lei nº 10.032, herdando da Universidade do Tocantins – Unitins (mantida pelo governo estadual) - os cursos e a infraestrutura já existente. Entretanto a efetiva implantação só ocorre três anos depois, com a posse dos primeiros professores. Um ano antes, em 17 de julho de 2002, foi firmado Acordo de Cooperação nº 01/2002 entre a União, o Estado do Tocantins, a Unitins e a UFT com o suporte da Universidade de Brasília, com o objetivo de viabilizar a implantação definitiva.

A posse dos professores ocasionou o processo de realização da primeira eleição dos diretores de câmpus da universidade. Paralelo a isso, a comissão comandada pela UNB terminava os processos burocráticos para a implantação da nova Universidade e foi indicada uma nova comissão responsável em elaborar e organizar as minutas do Estatuto e Regimento Geral da UFT assim como acompanhar o processo das transferências dos cursos da Universidade do Estado do Tocantins, sendo os mesmos submetidos ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação – CNE. Também foram criadas as comissões de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários e de Administração e Finanças. Esse grupo foi responsável pelo preparo e coordenação da primeira consulta acadêmica para reitor e vice-reitor da UFT.

Já no ano de 2004, por intermédio da Portaria nº 658, de 17 de março, foi homologado o Estatuto da Fundação, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, o que tornou possível a criação e instalação dos Órgãos Colegiados Superiores: o Conselho Universitário - Consuni e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe. Essas

instalações possibilitaram a consolidação das ações pertinentes para à escolha do reitor e do vice-reitor.

Com a homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, também foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos legais praticados até aquele momento pela Fundação Universidade do Tocantins. Por meio desse processo, a UFT incorporou todos os cursos de graduação e também o curso de Mestrado em Ciências do Ambiente que já era ofertado pela Unitins, bem como, fez a absorção de mais de oito mil alunos, além de equipamentos e estrutura física dos sete câmpus, incluindo os prédios em construção.

Entre o ineditismo, o site da UFT<sup>9</sup> destaca que a instituição foi a primeira universidade brasileira, em 2004, a estabelecer cotas para estudantes indígenas nos processos seletivos. Outro motivo de orgulho é o curso de Engenharia Ambiental ser o mais antigo do Brasil, com o primeiro ingresso de alunos a partir de 1992.

O primeiro curso de mestrado ofertado no Estado do Tocantins, foi o mestrado em Ciências do Ambiente – Ciamb, aprovado pela CAPES em 2002. Atualmente a Universidade passa dos 20 mil alunos distribuídos em 57 cursos de graduação e 30 programas de pós-graduação.

A UFT, conforme o Planejamento Estratégico 2014-2022, tem como missão a formação de profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal, já a visão é ser reconhecida nacionalmente até 2022, pela excelência do ensino, pesquisa e extensão.

### 3.3.3.1 Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade

O Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade - PPGCom é ofertado no Câmpus de Palmas para egressos dos vários cursos das Ciências Sociais, Aplicadas e Humanas, especialmente os dedicados à área da Comunicação, possuindo o mesmo uma perspectiva interdisciplinar.

Oferece, além de uma oportunidade de capacitação em nível *stricto sensu* aos profissionais da comunicação, do jornalismo e demais cursos das grandes áreas das Ciências Humanas e Sociais no Estado do Tocantins, o mestrado que busca ampliar as discussões e

---

<sup>9</sup> <http://ww2.uft.edu.br/index.php/acessoainformacao/institucional/historia> acessado no dia 17/11/2017



pesquisas mais atualizadas e comprometidas com a realidade local, inaugurando um novo momento de investigações e compromisso com uma educação de qualidade na região, bem como instaurar um diálogo entre o cenário midiático e as questões globais na sociedade contemporânea. Os objetivos do programa são: capacitar recursos humanos, gerar e difundir conhecimentos voltados às temáticas da Comunicação e suas interfaces numa perspectiva interdisciplinar. Já os objetivos específicos são:

- Proporcionar ao profissional o desenvolvimento de habilidades que evidenciem a capacidade de articulação crítica com autores, teorias e estudos com vistas a estimular a promoção de interlocuções entre o sujeito, a sociedade e o cenário midiático, regional e global, a partir de um contexto interdisciplinar;

- Proporcionar a formação continuada acadêmica para profissionais dos diversos setores da sociedade, em especial para os que se dedicam às ciências da comunicação, propiciando a possibilidade de articulação e apropriação dos saberes científicos, absorvendo as demandas de pesquisa e de promoção do conhecimento. (Site da UFT)

Tem como área de concentração a Comunicação, Mídias e Sociedade para atender a três princípios norteadores: particularidades e demandas que a região exige em relação ao profissional de Comunicação e demais profissionais que atuam com as temáticas abordadas; ao perfil dos docentes envolvidos com ênfase na inter e multidisciplinaridade; e às linhas institucionais da UFT. A área abrange a centralidade da comunicação nas relações sociais, nas dinâmicas culturais locais e ainda a centralidade das mudanças tecnológicas nos processos de produção de informação e da subjetividade. Também atende aos processos de comunicação e sua inserção articulada entre a cultura local e a cultura global nos quais as tecnologias da comunicação podem ser tomadas como desencadeadoras de alterações sociais e de linguagem. Tudo isso englobada em duas linhas de pesquisa.

A Linha de Pesquisa 1 - **Jornalismo, Mídias e Cultura** - aborda temas relativos ao jornalismo: história do jornalismo; mudanças e permanências nas diversas dimensões do jornalismo; e dinâmicas contemporâneas dos diversos gêneros ou editoriais — política, cultural, econômica, dentre outras. Abarca também os estudos de mídia e cultura e sua interface com as tecnologias, especialmente no que tange ao universo das mídias e seus desdobramentos na sociedade contemporânea, análise do papel da imagem em diferentes suportes; e estudos de jornalismo nas mídias tradicionais, nas mídias sociais e na web. E, por fim, é orientada por propostas teóricas e metodológicas diversas, desconsiderando fronteiras disciplinares.

Já a linha de pesquisa 2 foi denominada de **Comunicação, Poder e Identidades**, onde o principal interesse da linha de pesquisa são as relações entre comunicação, identidades culturais e poder, considerando as mediações presentes nos processos comunicacionais na vida cotidiana a partir do olhar da diversidade cultural, tais como ações articuladoras de novas práticas sociais e fomentadoras de novas atitudes e mentalidades sobre a sociedade. A partir desta perspectiva, abrange as diferentes concepções de identidade e suas relações com os discursos midiáticos, nos seus diversos suportes, gêneros e formatos, os processos de construção, as relações de poder e as formas de mediação e interação na sociedade civil, com enfoque para as práticas culturais envolvendo o estudo da alteridade, do poder e das identidades, bem como o impacto destas relações nos processos de formação do profissional da comunicação. Os temas a serem destacados pelas pesquisas na linha giram em torno da mídia e dos processos de construção de identidades; do estudo das identidades nacionais, minorias e transculturalidade na cultura mediática; da comunicação, memória, e imaginário e suas inter-relações com o patrimônio material e imaterial e as especificidades do espaço urbano e rural; da articulação entre a comunicação e a cultura popular e os processos de produção de subjetividades; e dos processos e políticas de formação em comunicação e jornalismo.

Apresenta como perfil do egresso como consequência de um estudante que ao desenvolver reflexões que elegem como objeto as relações do homem com o ambiente midiático e os desdobramentos destas relações na sociedade, tenha a perspectiva de um profissional inserido num universo que privilegia a pesquisa científica e o debate crítico, voltando seu olhar para os desafios da sociedade contemporânea nas vertentes da problematização local, regional e do cenário mundial.

Ainda segundo os pressupostos adotados, o curso de Mestrado em Comunicação e Sociedade da UFT busca criar condições em que o diálogo entre os pesquisadores favoreça o desenvolvimento de um espírito crítico e de cooperação fundamentais para o fortalecimento da pesquisa científica em Comunicação e, de modo geral, em Ciências Sociais, do uso consciente das tecnologias e do desenvolvimento de projetos de inovação que possam fundamentar bases teóricas de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para o desenvolvimento social mais humano.

Atualmente o programa é composto por docente permanentes e colaboradores.

**Tabela 7 – Lista dos docentes do PPGCom da UFT**

Docentes permanentes	
Nome	Titulação
Antonio José Pedroso Neto	Doutor em ciências sociais pela UFSCar
Carlos Fernando Martins Franco	Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Liana Vidigal Rocha	Pós-doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo
Verônica Dantas Meneses	Doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília
Amanda Maurício Pereira Leite	Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
André Luiz Campanha Demarchi	Doutorado em Antropologia Cultural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Cynthia Mara Miranda	Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior	Pós-doutor em Educação e Tecnologias na Universidade de Cádiz (UCA, Espanha), em Jornalismo e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (FAC-UnB) e em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Liliam Deisy Ghizoni	Pós-Doutorado no Programa de Administração da Universidade Federal Fluminense
Marina Heizenreder Ertzogue	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo.

Fonte: Autoria própria (2018)

Docentes colaboradores	
Nome	Titulação

Edna de Mello Silva	Pós-doutorado com pesquisa sobre história do telejornalismo pela UFRJ
Neson Russo de Moraes	Pós-doutorado pela UFT

Fonte: Autoria própria (2018)

Nesta pesquisa optamos em inserir, ainda no presente capítulo, dados complementares sobre os cursos/programas para facilitar a compreensão para os leitores, pois essas informações trazem o panorama de como os cursos foram pensados, estão sendo executados e quem deles faz parte, já que nas hipóteses e objetivos falou-se em apresentar como estavam estruturados.

As tabelas com os dados sobre os professores aqui apresentados foram consideradas pertinentes por trazerem informações que ilustram a complexidade de formar os cursos, tendo em vista a escassez de docentes titulados na região norte, além de comprovar a abertura dos programas para linhas de pesquisas mais amplas, já que precisaram se adequar aos profissionais que dispunham e cumprir o que determina a legislação cobrada pela CAPES.

#### **4 OS PROGRAMAS DE MESTRADO E A AVALIAÇÃO QUADRIENAL DA CAPES**

Neste capítulo será abordada a Avaliação Quadrienal das Universidades feita pela CAPES de acordo com a Portaria nº 59 publicada no Diário Oficial da União do dia 27 de março de 2017. Os resultados do processo avaliatório dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu devem permitir a consecução dos seguintes objetivos:

- a) contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira que se efetiva na identificação dos programas que atendam ao padrão mínimo de qualidade exigido para cada nível de curso e que, em decorrência, terão a renovação de seu reconhecimento recomendada pela CAPES ao Conselho Nacional de Educação-CNE/MEC.
- b) retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio de forma clara e efetiva, ao especificar: i. o grau diferencial de desenvolvimento alcançado pela pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento; i.i. a classificação dos programas no âmbito de suas respectivas áreas, expressando as diferenças quanto à qualidade de desempenho na formação de recursos humanos e produção de conhecimento a ela associada; iii. a caracterização da situação específica de cada programa, mediante a apresentação de relatório detalhado sobre seu desempenho no quadriênio 2013-2016.
- c) contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral ao fornecer, a cada programa avaliado, as apreciações criteriosas sobre os pontos fortes e os pontos fracos de seu desempenho, no contexto do conjunto dos programas da área, e antepor-lhes desafios e metas para o futuro.
- d) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento e a realização de investimentos no Sistema Nacional de Pós-Graduação- SNPG. (Site CAPES)

As avaliações foram realizadas por professores pertencentes a Universidades de vários Estados do país, num total de vinte e cinco docentes conforme constam nas figuras abaixo.

**Tabela 8 – Lista dos docentes participantes da Avaliação da UFAM**

<b>Membros da Comissão de Avaliação</b>	
<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
BRUNO ROBERTO CAMPANELLA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
JOANA BELARMINO DE SOUSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
JEDER SILVEIRA JANOTTI JUNIOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ALESSANDRA ALDE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
EDSON FERNANDO DALMONTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
MARIA ATAIDE MALCHER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
OSMAR GONCALVES DOS REIS FILHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
ESTHER IMPERIO HAMBURGER	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PAULO ROBERTO GIBALDI VAZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ROGERIO MUGNAINI	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ELTON ANTUNES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
RAIMUNDO NONATO MACEDO DOS SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
FERNANDO CESAR LIMA LEITE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
SARITA ALBAGLI	Não informado
GISLENE DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DIANA FARJALLA CORREIA LIMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MARISA BRASCHER BASILIO MEDEIROS (Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
JOSE LUIZ AIDAR PRADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
JORDAN PAULESKY JULIANI	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
MAURICIO LISSOVSKY (Coordenador de Área)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
OSWALDO FRANCISCO DE ALMEIDA JUNIOR	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( MARÍLIA )
CRISTIANE FREITAS GUTFREIND	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
BRIGIDA MARIA NOGUEIRA CERVANTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
GISELA EGGERT STEINDEL (Coordenador Adjunto de Programas Profissionais)	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
TIAGO QUIROGA FAUSTO NETO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
<b>Membros da Comissão de Reavaliação</b>	
<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
FABIO ASSIS PINHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CESAR GERALDO GUIMARAES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

JULIANA FREIRE GUTMANN	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
MAURICIO LISSOVSKY (Coordenador de Área)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MARISA BRASCHER BASILIO MEDEIROS (Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Fonte: Site da Capes

**Tabela 9 - Lista dos docentes participantes da Avaliação da UFPA**

<b>Membros da Comissão de Avaliação</b>	
<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
EDSON FERNANDO DALMONTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ROGERIO MUGNAINI	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
TIAGO QUIROGA FAUSTO NETO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
JOANA BELARMINO DE SOUSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
DIANA FARJALLA CORREIA LIMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
OSMAR GONCALVES DOS REIS FILHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
JOSE LUIZ AIDAR PRADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
RAIMUNDO NONATO MACEDO DOS SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MARISA BRASCHER BASILIO MEDEIROS (Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
FERNANDO CESAR LIMA LEITE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
ESTHER IMPERIO HAMBURGER	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ELTON ANTUNES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
BRUNO ROBERTO CAMPANELLA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
MAURICIO LISSOVSKY (Coordenador de Área)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
GISELA EGGERT STEINDEL (Coordenador Adjunto de Programas Profissionais)	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PAULO ROBERTO GIBALDI VAZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
OSWALDO FRANCISCO DE ALMEIDA JUNIOR	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA)
MARIA ATAIDE MALCHER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
JORDAN PAULESKY JULIANI	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
JEDER SILVEIRA JANOTTI JUNIOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
SARITA ALBAGLI	Não informado
GISLENE DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ALESSANDRA ALDE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CRISTIANE FREITAS GUTFREIND	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
BRIGIDA MARIA NOGUEIRA CERVANTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Fonte: Site da CAPES

**Tabela 10** – Lista dos docentes participantes da Avaliação da UFT

<b>Membros da Comissão de Avaliação</b>	
<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
GISELA EGGERT STEINDEL (Coordenador Adjunto de Programas Profissionais)	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
JEDER SILVEIRA JANOTTI JUNIOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
JORDAN PAULESKY JULIANI	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
JOANA BELARMINO DE SOUSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PAULO ROBERTO GIBALDI VAZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
EDSON FERNANDO DALMONTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
MARIA ATAIDE MALCHER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
TIAGO QUIROGA FAUSTO NETO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FERNANDO CESAR LIMA LEITE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
OSMAR GONCALVES DOS REIS FILHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
OSWALDO FRANCISCO DE ALMEIDA JUNIOR	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA)
GISLENE DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ROGERIO MUGNAINI	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
JOSE LUIZ AIDAR PRADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SARITA ALBAGLI	Não informado
CRISTIANE FREITAS GUTFREIND	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ELTON ANTUNES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
RAIMUNDO NONATO MACEDO DOS SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
BRUNO ROBERTO CAMPANELLA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESTHER IMPERIO HAMBURGER	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DIANA FARJALLA CORREIA LIMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MAURICIO LISSOVSKY (Coordenador de Área)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ALESSANDRA ALDE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
BRIGIDA MARIA NOGUEIRA CERVANTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MARISA BRASCHER BASILIO MEDEIROS (Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Fonte: Site da Capes

Essa avaliação se limitou às Universidades definidas para a pesquisa: Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Amazonas. A mesma teve como base as fichas de Avaliação emitidas pela CAPES após análise dos dados cadastrados na plataforma Sucupira e que estão descritas nas tabelas abaixo. Os itens

avaliados recebem notas que variam de Insuficiente a Muito Bom e o somatório delas vai determinar o conceito final, determinando se o Programa continuará ou não credenciado.

**Tabela 11** – Ficha de Avaliação referente ao quesito Proposta de Programa

<b>1 – Proposta de Programa</b>	
Itens de Avaliação	Peso
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	40.0
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto a inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	45.0
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão	15.0
<b>2 – Corpo Docente</b>	
Itens de Avaliação	Peso
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa	20.0
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação	35.0
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa	30.0
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão, que este item pode ter na formação dos futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens da questão	15.0
<b>3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações</b>	
Itens de Avaliação	Peso



3.1. – Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	20.0
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa	20.0
3.3 Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicação e outros indicadores pertinentes a área.	40.0
3.4 Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestre e doutores e percentual de bolsistas titulados	20.0
<b>4 - Produção Intelectual</b>	
Itens de Avaliação	Peso
4.1.Publicações qualificadas do Programa por docente permanente	35.0
4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa	35.0
4.3.Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes	15.0
4.4.Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente	15.0
<b>5. Inserção Social</b>	
Itens de Avaliação	Peso
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa	40.0
5.2.Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	40.0
5.3.Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atenção	15.0

Fonte: Plataforma Sucupira / CAPES

A Avaliação foi criada pela CAPES com a intenção de acompanhar o desenvolvimento dos Programas após a aprovação e início das atividades, tendo como foco avaliar o cumprimento de todas as normativas inerentes ao funcionamento, atestando a qualidade, sugerindo melhorias e adaptações e, ainda, emitindo indicação de

descredenciamento quando os programas não cumprem as normativas. Essas fichas avaliativas foram o ponto de partida para as análises dos programas, obtendo informações sobre como estão funcionando, quais os problemas encontrados pela comissão e as especificidades de cada um.

#### 4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade Federal do Amazonas tinha como objetivo a formação de recursos humanos especializados em Comunicação, impactando positivamente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições de Ensino e Pesquisa (IES), públicas e particulares, sediadas no Amazonas e nos demais estados da Amazônia Legal.

A área de concentração abrangia os ecossistemas comunicacionais - campo de estudos no qual os processos comunicativos são entendidos a partir da complexidade envolvida nas relações estabelecidas entre os diferentes sistemas que dão vida às práticas comunicativas. Compreendia estudos sobre os processos de organização, transformação, produção, circulação e consumo em ambientes comunicacionais conformados pelas interações entre sistemas sociais, culturais e tecnológicos, considerando a complexidade sistêmica e informacional dos fenômenos comunicativos. As pesquisas estavam organizadas em duas linhas: 1- Redes e processos comunicacionais; 2 - Linguagens, representações e estéticas comunicacionais.

O programa foi descredenciado após avaliação e reconsideração apontarem várias deficiências e ter recebido nota 2.

##### **4.1.1 Proposta do programa**

O conceito da Comissão tanto na Avaliação como Reconsideração foram classificadas como “Regular”. No 1.1 – Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular – o conceito foi “regular”. Para a comissão existiam inconsistências entre áreas de concentração e as linhas de pesquisas, em especial no que dizia respeito à linha de Linguagens, Representações, e Estéticas Comunicacionais. Os técnicos avaliativos apontaram que a desarticulação precisava ser enfrentada, visando a organicidade e consistência entre a área de

concentração e as atividades estruturais do programa, tendo em vista que o programa era o núcleo de interiorização da pesquisa em pós-graduação e tinha potencial para atuar na formação de recursos humanos e produção de conhecimentos. Comentaram, ainda, que a expressiva queda na procura pelo mestrado sinalizaria desarticulações estruturais. No pedido de reconsideração o programa reconheceu a inconsistência entre área de concentração e linhas de pesquisa e anunciou a reconfiguração da proposta do programa para o próximo quadriênio

Em 1.2 – Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área de produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área – o conceito foi “regular”. Para a comissão, a despeito das dificuldades geográficas e socioeconômicas, o planejamento do programa com vistas ao desenvolvimento futuro era regular.

O item 1.3 – Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão – recebeu um conceito diferente, ficou como “bom”. Colaborou para esse resultado a disponibilidade de um prédio novo que oferecia boas condições de pesquisa e ensino, tendo boa estrutura de equipamentos, laboratórios e biblioteca integradas ao Sistema de Bibliotecas da UFAM. Nesse item, a justificativa do programa foi que as boas condições de infraestrutura seriam alcançadas em 2018 com a finalização das obras do prédio. A comissão considerou que as razões apresentadas no pedido de reconsideração não foram suficientes para corrigir ou superar as condições estruturais que comprometiam o programa. Este reconheceu os problemas, mas se restringiu às justificativas das condições que impediram a resolução de dificuldades, muitas delas já apontadas em avaliações anteriores, existindo reconhecimento de um retrocesso em relação ao triênio 2010 a 2012.

Para esse quesito, o que se inferiu foi a grande dificuldade do Programa em alinhar o que se propunha com os recursos que possuía. A matriz curricular é bem ampla e com nomenclaturas abstratas que podem levar ao afastamento de possíveis interessados, até porque é comum pensar em jornalismo quando se fala em comunicação, sendo que as dificuldades com esta poderiam estar afastando possíveis alunos.

#### **4.1.2 Corpo docente**

No quesito Corpo docente, o PPG respondeu adequadamente, mesmo que não plenamente, aos critérios do documento da área e assim, tanto a avaliação quanto a

reconsideração, receberam conceito “Bom”, pois, segundo a comissão, a reconsideração não apresentou argumentos consistentes ou dados que justificassem mudanças.

No quesito 2.1 – Perfil do corpo docente, considerando titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa – o conceito foi “Bom”, mesma avaliação para o 2.2 – Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.

A mesma avaliação com conceito “Bom” foi atribuída ao item 2.3 – Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa – e ao item 2.4 – Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.

A Justificativa da comissão mostrou que a proporção entre docentes colaboradores e docentes permanentes atendeu parcialmente, em um dos anos, o corpo docente analisado não foi constituído por no mínimo 70% de docentes permanentes. O programa não apresentou proporção expressiva de projetos de pesquisa financiados por agência de fomento estadual, nacional ou internacional. O PPG contou com uma proporção pouco significativa de docentes permanentes bolsistas de produtividade do CNPq. A proporção de docentes permanentes responsáveis por orientação anual não era expressiva. Mas a proporção de docentes permanentes que ofereceu ao menos uma disciplina por ano atendeu aos parâmetros da área e a distribuição dos orientandos entre os docentes permanentes atendeu adequadamente, mesmo que não plenamente.

Na justificativa da Reconsideração, a comissão descreveu que foram reconhecidos os erros e demonstrou concordância com a avaliação. No 2.1, que trata do perfil do docente, aceitaram que existiam poucos projetos financiados pelas agências de pesquisa, poucos docentes com bolsas, a insuficiência do número de docentes permanentes e a necessidade de buscar colaboradores. Quanto aos itens 2.2 e 2.3 se confirmou que o programa atendia parcialmente aos critérios e, no 2.4, a proporção dos docentes que se dedicavam à orientação dos alunos de graduação não era expressiva.

Neste quesito ficou demonstrando um desestímulo do corpo docente, o qual não estava em sua plenitude e realizando as tarefas necessárias, faltando alinhamento com a

pesquisa e busca de apoio para realização de processos que buscassem contemplar um dos objetivos do programa que era contribuir com o desenvolvimento e resgate cultural. Aliado a isso, houve falta dos docentes permanentes atuando junto aos discentes e essa ausência não apareceu justificada na avaliação. Mas as falhas apontadas não tiram o mérito do perfil dos docentes e daqueles que estavam envolvidos em realizar suas tarefas.

#### **4.1.3 Corpo discente, Teses e Dissertações**

Esta etapa recebeu o conceito avaliativo “Bom” resultado dos resultados obtidos em quatro quesitos (sendo “Bom” nos três primeiros elencados abaixo e “Muito bom” no último)

3.1 – Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo docente – foi considerado muito bom pois o fluxo se aproximou da média de 50% de titulados no mestrado e 25% no doutorado.

3.2 – Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa – considerou-se a relação entre titulados orientados por docente permanente e titulados no período, onde o PPG obteve o índice 1: 64% dos Docentes Permanentes tiveram a média de pelo menos 1 titulado/ano no quadriênio.

3.3 – Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área. aqui a proporção de discentes que publicaram em periódicos qualificados em relação ao total de discentes matriculados no quadriênio ficou em torno de 3,8% (mestrado). A proporção de discentes que publicaram trabalhos completos em anais de eventos e o total de discentes matriculados no quadriênio chegou a 22,8% (mestrado). A proporção de discentes titulados que publicaram em periódicos qualificados (A1/B3) e o total de alunos titulados no quadriênio foi de 6,9% (mestrado).

3.4 – Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados –, isso porque o tempo médio de titulação de mestres obtido em 2013 foi de 30 meses, em 2014 – 33 meses; 2015 – 26 meses; 2016 – 28,5 meses.

Nesse quesito o Programa não solicitou reconsideração em nenhum dos quatro itens, se limitou a explicar as condições adversas que levaram ao diagnóstico apresentado pela avaliação e que, ainda assim, permitiram que o quesito fosse avaliado como “Bom”.

#### **4.1.4 Produção intelectual**

De acordo com a avaliação, a Produção Intelectual foi o quesito que apresentou dados comprometedores para o programa, onde os itens 4.1 - publicação qualificada – e 4.2 - distribuição das publicações qualificadas - receberam o conceito “Insuficiente”. O terceiro item 4.3 - produção técnica e artística - foi considerado “Fraco” e no 4.4 o programa admitiu falha no registro dos dados na Plataforma Sucupira, afirmando que não foram apresentados 32 (trinta e dois títulos), entre artigos, capítulos de livros e livros completos. Como tais dados não foram lançados, o item 4.2 – distribuição das publicações qualificadas entre os docentes do corpo permanente – também ficou gravemente comprometido, e foi avaliado como “Insuficiente”.

Segundo a Comissão, a portaria CAPES n.59, de 21/03/2017 não permite a inclusão ou alteração de dados após o término da coleta. Quanto à produção técnica e artística, o pedido de reconsideração também afirma que não registrou adequadamente os dados. Diante de tal situação, o quesito permaneceu com a avaliação “Fraco”.

No 4.1. - Publicações qualificadas do Programa por docente permanente considerou-se na avaliação toda a produção bibliográfica de natureza científica dos docentes permanentes (periódicos de A1 a B5 e livros de L4 a L1). O total dos pontos do quadriênio é dividido pelos anos de funcionamento do Programa no Quadriênio, para obtenção da média anual da produção. O número total de itens produzidos é igualmente dividido pelos anos de funcionamento, para obtenção da média anual de itens produzidos. Toma-se como referência, para os cálculos por docente, a média anual de docentes permanentes (número de docentes a cada ano dividido por quatro). Quando aplicada as fórmulas matemáticas, o valor numérico encontrado classificou o quesito como “Insuficiente”.

Em 4.2 – Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa – o resultado também foi “Insuficiente”, algo que confirmou o fato de que 00% do corpo permanente do programa produziu abaixo da mediana da área.

Aos itens 4.3. – Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes e 4.4 – Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente

foram reunidas num quesito único e qualificadas consideradas a pertinência à linha de pesquisa e atuação do programa – foi atribuído o conceito “Fraco”.

Neste ponto, toda a fragilidade do programa foi exposta e aparecem como produto final esse distanciamento entre professores e alunos, visto que os conceitos variam de insuficiente a fraco e geraram, assim, uma resposta negativa principalmente no que diz respeito à produção intelectual tida como não suficiente e dando indicativos de uma produção científica frágil, ou até mesmo comprometida. Situação que impacta diretamente no programa tendo em vista que a intenção descrita na proposta é a formação de pesquisadores e os resultados demonstram a deficiência nessa formação.

#### **4.1.5 Inserção Social**

Esta etapa da avaliação foi composta por três itens recebeu conceito “Regular”. Em 5.1 – inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa – o conceito aplicado foi “Regular”, em 5.2 – Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação – recebeu o conceito “Regular” e em 5.3 – Visibilidade ou transferência dada pelo programa a sua atuação – o conceito foi o de “Insuficiente”.

A justificativa afirmava que a inserção social do programa estava claramente delineada a partir de seu impacto, mas apenas em nível local. Relembrou que, em 2013, o programa realizou o Encontro da Intercom e levou, em três situações, professores externos para cursos de curta duração, mas estas ações de colaboração interinstitucional ainda seriam incipientes. A proposta do programa enfatizava a importância da implantação do doutorado como condição para alavancar a inserção no cenário da produção do conhecimento e formação de recursos humanos, apesar disso não foram realizados projetos como DINTER/MINTER e/ou cooperação acadêmica PROCAD. O investimento em redes visando o desenvolvimento da pesquisa de pós-graduação em comunicação, na região, também foi considerado insuficiente.

Além disso, a página do programa não foi encontrada, não constavam outras estratégias de visibilidade e as iniciativas de inserção social do programa por meio de atividades dirigidas à comunidade não avançaram desde a avaliação anterior. Por fim, a Comissão destacou que as atividades mencionadas no pedido de reconsideração não

modificariam o quadro, pois a integração e a cooperação com outros programas não conseguiu ser consolidada, assim como a parceria do PPGCOM-UNAM com outras universidades, como a UFPA, UFT, UFG e UnB, visando a formação de uma Rede Norte-Centro de PPG's, também não se concretizou. Essas duas situações explicam porque os quesitos 5.1 – Inserção e impacto regional – e 5.2 – Integração e cooperação com outros programas – foram conceituados como “Regular”.

O quadro ainda se tornou mais negativo tendo em vista que a página do programa permaneceu fora do ar durante todo o período da avaliação quadrienal, algo ocasionado, segundo a justificativa do programa, por um ataque de vírus e com isso e não havia outra forma de visibilidade, o item 5.3. foi conceituado como “Insuficientes”.

Toda essa situação fez com que o quesito permanecesse com o conceito “Regular”. Esse resultado não é surpreendente diante das circunstâncias. Um dos pontos apontados por vários estudiosos sobre o processo de formação diz respeito às trocas de experiências ocorridas nos eventos científicos: foi visto a dificuldade de realizações de momentos assim até mesmo em parceria com outras Instituições da região. Ficou claro que o programa não conseguiu resolver um problema básico: a comunicação, deixando de lado a principal porta de divulgação e atrativo de futuros discentes, porta esta representada pela presença diária no mundo virtual que permite diminuir distâncias e propicia encontros antes inimagináveis.

#### **4.1.6 Avaliação Geral**

No que diz respeito a Qualidade de dados não houve pedido de reconsideração, mas a Comissão sentenciou, na Avaliação, que os projetos de pesquisa foram mal informado e, com inclusão de dados não pertinentes, sendo compatível com a situação a dificuldade quanto a proposta de programa, a inserção social, em virtude de sua redação, e a identificação das informações pertinentes. Ainda trouxeram a informação, referente ao item 4, de que os dados que teriam sido processados pelas Comissões de periódicos e de livros se mostraram consistentes. Finalizaram ressaltando a necessidade de se ter maior atenção aos dados sobre a produção técnica, pois essas informações enriquecem os relatórios.

O parecer da comissão da área sobre o mérito do programa atestou nota 2, trazendo na avaliação a constatação da existência de inconsistências entre área de concentração e linhas de pesquisa, assim como uma expressiva queda na procura pelo mestrado. No que dizia respeito ao Corpo Docente o entendimento foi que o PPG responde adequadamente, embora



não plenamente, aos critérios do documento da área e, com relação ao corpo discente, apenas o fluxo foi considerado “Muito Bom”. O programa apresentou deficiências quanto à qualidade das dissertações, sua distribuição e quantidade em relação do corpo docente permanente. Quanto à produção intelectual, o PPG obteve o pior desempenho da área, mostrando-se extremamente frágil em todos os aspectos que compõem esse quesito (produção científica e produção técnica), recebendo o conceito “Insuficiente”.

Na reconsideração, as explicações oferecidas mais justificavam a difícil situação vivida pelo programa do que apresentaram argumentos e dados consistentes que permitiriam a alteração da nota final concedida pela avaliação quadrienal, sendo que a situação de fragilidade já havia sido assinalada na avaliação trienal 2013.

Ao final, observou-se que o programa não conseguiu avançar muito desde a Avaliação Trienal de 2013, onde já questionavam várias falhas, ocasionando mudança da matriz curricular e alinhamento na definição das linhas de pesquisa. Em 2010, dois anos após a implantação do programa, foi feita uma visita técnica, onde já ficavam latentes os problemas e onde foram apontados vários caminhos, mas todo o esforço feito, não logrou êxito, tanto que, em 2016, na última avaliação, os problemas continuavam e ainda mais fortes. Quando não há uma resposta e empenhos efetivos, o resultado tende a ser desastroso, como foi para a UFAM que teve o Programa descredenciado e viu escorrer pelas mãos a possibilidade de continuar a oferta de educação continuada e a possibilidade da implantação de um doutorado.

## 4.2 AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Relembrando, a UFPA tem o Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia, onde as atividades tiveram início no ano de 2010. Usou como referências e base o contexto regional e segue o Plano de Desenvolvimento Institucional que coloca “a Amazônia, na condição de periferia nacional e global, precisada superar o padrão colonial imposto pelo mundo desenvolvido, a partir de suas vantagens comparativas, maximizando potencialidades endógenas” (PDI-UFPA, 2011, p.31).

O programa tem como proposta promover a análise dos fenômenos comunicacionais em sua relação com as práticas culturais e sociais contemporâneas e em suas peculiaridades na Amazônia, aprofundando o conhecimento profissional e acadêmico, possibilitando a formação de pesquisadores na área da Comunicação. Assim, o programa define sua missão acadêmica e social a partir da missão da UFPA: “Produzir, socializar e transformar o

conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável” (PDI-UFPA, 2011, p.31). O diferencial em relação aos outros cursos seria o fato de ser o único no Brasil especializado na conjunção de três campos de investigação: Comunicação, Cultura e Amazônia e, ainda, por ser resultado de um movimento pioneiro que, a médio e longo prazo, deverá contribuir para o desenvolvimento da área da Comunicação em âmbito regional, nacional e latino-americano, catalisando a formação de núcleos de produção de conhecimento em outros estados da Amazônia e articulando a construção de redes de pesquisa.

#### **4.2.1 Proposta do Programa**

Diante dessas definições, a Comissão trouxe para o quesito 1 de Avaliação – Proposta do Programa – o conceito “Bom”, sendo este resultante da somatória dos três itens avaliados.

No item 1.1 – Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular –, o peso é 40.0 e a avaliação foi definida com o conceito “Muito Bom”.

Já no item 1.2, onde o peso é 45.0, avaliação foi “Regular” para o planejamento do programa com vista ao seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais na área de produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme parâmetros da área.

Por sua vez, o item 1.3 – Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão -, de peso 15, foi avaliado como “Muito bom”.

Neste quesito da avaliação, pesou negativamente o fato do planejamento ter a ênfase centrada na política editorial e a proposta para a criação de um selo com conselho editorial. A Comissão entendeu que os itens 1.1 e 1.3 estão condizentes com a proposta e a exigência do MEC/CAPES, destacam a atualidade do projeto pedagógico, preocupação com o local/região onde o programa está inserido e a intenção de suprir o mercado carente de formação acadêmica. A estrutura curricular, grupos de pesquisa e projetos são consistentes. Aliado a isso, no quadriênio, procurou sanar as deficiências apontadas na Avaliação anterior procedendo a reorganização e adequação das linhas de pesquisas e o recredenciamento geral com participação de avaliadores externos. Por fim, pesou positivamente a infraestrutura física e material, citados como adequados ao funcionamento do Mestrado.

O ponto negativo ficou por conta de um planejamento insipiente para o futuro ou, pelo menos, por não estar claramente explicitado. A comissão entendeu que os planos futuros se resumiam apenas na política editorial do programa, o que para ela não seria suficiente. Vale ressaltar outro fato positivo que foi a aceitação de sugestões da Avaliação anterior, pois isso ajudou o programa a encontrar o caminho para conseguir uma nota superior em relação à Avaliação anterior realizada em 2013.

#### **4.2.2 Corpo Docente**

Em se falando em Corpo Docente, a Comissão, seguindo as definições da CAPES, concedeu conceito “Bom” sob a alegação de que o PPG responde adequadamente, embora não plenamente, aos critérios do documento da área. O resultado foi obtido após análise dos quatro itens de avaliação.

No 2.1 – Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa – com Peso 20.0, o conceito foi “Regular”. O item 2.2 – Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa – com peso 35.0, recebeu conceito “Bom”, o mesmo foi atribuído para o 2.3 – Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa – e “Muito bom” foi a avaliação dada ao item 2.4 – Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes do PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano de graduação – É preciso enfatizar que este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre demais itens do quesito.

Para a Comissão, boa parte dos requisitos foram cumpridos e o PPG responde adequadamente, mas não plenamente, pois não conta com bolsistas de produtividade do CNPQ, a oferta de disciplinas por docentes permanentes não atende aos parâmetros – menos de um disciplina por ano por docente – e, a distribuição dos orientandos entre os docentes também não atende o recomendado que é de no máximo dois orientandos por docente por ano e no máximo de oito orientandos por docente por ano para os programas que possuem vínculos com curso de graduação. Contando positivamente, o número expressivo de docentes permanentes participantes na graduação e responsáveis por orientação anual, assim como a presença desses professores nos projetos de pesquisa, a carga horária anual na graduação dos

docentes permanentes, a proporção entre docentes colaboradores e permanentes e por fim, a titulação diversificada.

#### **4.2.3 Corpo Discente**

O conceito “Bom” foi atribuído ao terceiro ponto da Avaliação – Corpo Discente, Teses e Dissertações. Dos quatro itens avaliados dois receberam conceito “Muito Bom” e os outros dois “Bom” e “Regular”.

3.1 – Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente – foi considerado “Bom”, isso obedecendo as faixas definidas e a combinação de indicadores. O programa da UFPA obteve média de 83%.

Em 3.2 – Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de titulação em relação aos docentes do programa – a média atingida foi de 79% e se classificou como “Regular”, onde 58% dos docentes permanentes tiveram a média de pelo menos 1 titulado/ano no quadriênio.

Para o item 3.3 – Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes a área – a média obtida foi de 92,5% e conceito “Muito bom” obtido tendo em vista que pelo menos 20% dos estudantes tiveram publicação. No Programa, a proporção de discentes que publicaram em periódicos qualificados em relação ao total de discentes matriculados foi de 12%. A proporção de discentes que publicaram trabalhos completos em anais de eventos e o total de alunos titulados no quadriênio foi de 51%. Por último, a proporção de discentes titulados que publicaram em periódicos qualificados (A1/B3) e o total de alunos titulados no quadriênio foi de 43,8%.

O último item 3.4 – Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação dos mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados – recebeu o conceito “Muito bom” tendo em vista que o tempo médio para o mestrado é de 23,75 meses.

O Programa tem duas questões a melhorar, dado que o que se aponta em relação ao corpo docente, se reflete nos alunos. No quesito perfil do docente, avaliou-se a diversidade como diversificada, mas não se conclui que isso seria bom ou não, entretanto, esse não seria o problema mais grave e sim a falta de bolsistas de produtividade do CNPq ou bolsas similares,

demonstrando a fragilidade dos docentes em relação a continuidade de formação e, ainda, a adequação desse corpo diverso à proposta do programa, com essa falha, prejudicou-se os alunos no que dizia respeito a distribuição das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes de programas. O que pode ter ocorrido foi a concentração de orientados em poucos professores tendo em vista que eles poderiam ter mais condições técnicas para orientar as pesquisas. Isso prejudica o programa em pois existem regras a serem cumpridas e, segundo tais regras, há um percentual a ser cumprido, em persistindo essa sistemática pode ocorrer a queda do conceito neste item.

#### **4.2.4 – Produção Intelectual**

Neste ponto da Avaliação foram levados em conta quatro itens avaliativos que, após calculadas as médias e aplicadas as regras matemáticas, chegou-se ao conceito “Bom”.

Para o 4.1 – Publicações qualificadas do programa por docente permanente – considerou-se, na Avaliação, toda a produção bibliográfica de natureza científica dos docentes permanentes em publicações de periódicos de A1 a B5 e livros de L4 a L1, onde a média final foi 100,9, com isso obteve o conceito “Bom” no item.

No 4.2 – Distribuição de publicação qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa – o conceito obtido foi “Muito bom”, refletindo o fato de que apenas 28,6% do corpo permanente do programa produziu abaixo da média da área.

Os itens 4.3 – Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes – e 4.4 – Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente foram reunidos num quesito único, considerando a pertinência à linha de pesquisa e atuação do programa. Na composição fina, o conceito “Bom” foi o resultado.

Para quem está à procura do chegar e trilhar o chamado “caminho da excelência”, o Programa da UFPA está, aos poucos, se tornando referencial e seguindo o plano de ações e metas, tendo todas as condições para chegar ao conceito “Muito bom”, dado que apenas 2,1 pontos o separa de atingir o melhor conceito, para tanto, precisa focar mais na escolha dos periódicos de publicações, pois no período foram produzidos 143 itens, distribuídos entre os 15 professores permanentes e temporários.

#### **4.2.5 Inserção Social**

O conceito atribuído a essa quinta e última parte da Avaliação foi “Muito bom”. Os três itens 5.1 – Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa –, 5.2 – Integração e cooperação com outros programa e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação – e 5.3 – Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação receberam a avaliação máxima.

De acordo com a apreciação da Comissão, a procura de alunos é crescente, existem iniciativas de isenção na comunidade a exemplo do Programa Pibic Ensino Médio e de extensão Universitária voltada para a temática específica, com participação de alunos da graduação. Destaque para a articulação com a graduação por meio do projeto Diálogos, onde é possível a oferta de uma série de atividades, além da inserção através dos diversos câmpus da UFPA.

Outro ponto positivo é o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD – com a Universidade Federal de Sergipe – UFSE – e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o que vem gerando produtos bibliográficos e técnicos, intercâmbio de pesquisadores e realização de eventos regionais, nacionais e internacionais na área. Aliado a isso, a articulação e a cooperação com outros programas e IES da região, participação em redes nacionais de pesquisa e a existência de iniciativas de cooperação internacional com financiamento pelas agências. Como ponto de alerta, está o número ainda pequeno de professores com pós-doutorado, algo compatível com a juventude do programa.

Os avaliadores ainda falaram sobre a existência de perfil em uma rede social, e do site do programa, que possui conteúdo audiovisual disponibilizando a todos materiais advindos de seminários e palestras. Sendo assim, existe utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação para contornar as barreiras geográficas, encurtar distâncias e superar o isolamento, projetos de extensão que contemplam a formação de bancos de imagens e de documentos e, ainda, acervo de programas de rádio de difusão científica.

#### **4.2.6 Avaliação Geral**

A parte final da Avaliação trouxe um apanhado geral de tudo o que foi avaliado, apontado dois aspectos: Qualidade de dados e o Parecer da Comissão de área sobre o mérito do programa.

De acordo com a Comissão Avaliadora e em se falando da Qualidade de dados apresentados, o Programa cumpriu seu papel, pois favoreceram materiais que propiciaram uma avaliação criteriosa e, por esse, minimalismo, foi definido o conceito “Muito bom” para a parte documental.

O parecer da Comissão de área apontou que o PPG da UFPA apresentou conceito “Bom” na maioria dos itens, com exceção da Inserção Social, titulado como “Muito Bom”. Apesar disso, os técnicos apontaram alguns pontos que podem contribuir com a melhoria do programa. Na proposta do programa, por exemplo, faltou melhor detalhamento do planejamento futuro de ações e a necessidade de melhorar o perfil do docente, juntamente com a relação orientandos/orientadores. Resumiu que o programa está em ascensão, esforçou-se no quadriênio para superar as deficiências apontadas na Trienal 2013 e, diante de tudo que foi avaliado, foi recomendada a nota 4.

#### 4.3 AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

O curso foi aprovado em fins de 2015 e, desde o ano de 2016, a UFT oferece o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade - PPGCom onde os objetivos são: capacitar recursos humanos, gerar e difundir conhecimentos voltados às temáticas da Comunicação e suas interfaces, numa perspectiva interdisciplinar. Oferece além de uma oportunidade de capacitação em nível *stricto sensu* aos profissionais da comunicação, do jornalismo e demais cursos das grandes áreas das Ciências Humanas e Sociais no Estado do Tocantins, a ampliação das discussões e pesquisas mais atualizadas e comprometidas com a realidade local, inaugurando momento de investigações e compromisso com uma educação de qualidade na região, bem como instaurar um diálogo entre o cenário midiático e as questões globais na sociedade contemporânea.

A área de concentração da Comunicação, Mídias e Sociedade se divide em duas linhas de pesquisa: Linha 1: Jornalismo, Mídias e Cultura e Linha 2: Comunicação, Poder e Identidades.

##### 4.3.1 Proposta do programa

O parecer da Comissão da área avaliou como regular o conceito do programa, nos três itens: 1.1 – Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração,

linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular –, 1.2 – Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área de produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área –, 1.3 – Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. Com isso a avaliação da Proposta de programa recebeu conceito “Regular”.

De acordo com o parecer, as linhas de pesquisa e o currículo são consistentes entre si e coerentes com o perfil do egresso e as demandas regionais. Observou a necessidade dos relatórios futuros informarem sobre projetos de pesquisa em cooperação e participação em grupos de pesquisa envolvendo pesquisadores de várias instituições, visando, assim, o desenvolvimento de pesquisa, pois somente a iniciativa relativa às cooperações internacionais estaria mais detalhada.

Destacou que todos os professores estão engajados em ao menos um projeto de pesquisa e, em sua maioria, são coerentes com as linhas de pesquisa, todavia, um docente estaria pesquisando na interface Saúde e Trabalho e não fica evidente a correlação com o programa. Ressalta, ainda, a inclusão no ano de 2016 de um projeto com característica de extensão, porém o responsável não seria do quadro de docentes naquele ano.

A comissão apontou que o relatório de 2016 apresentou muitos trechos similares à Apresentação de propostas para cursos novos – APCN e que seria prudente, desde o início do curso, ter confrontado a proposta original com as condições da implementação do curso, com indicativos quais eram as perspectivas iniciais e se elas teriam sido cumpridas ou não, assim como eventuais alterações do projeto, entre outros.

Por fim relatou que o programa possui estrutura minimamente adequada para o seu funcionamento.

Por se tratar de um programa relativamente novo, a Comissão deve ter como base de análise a proposta aprovada e os dados já inseridos na Plataforma Sucupira, fato que compromete a avaliação em dois aspectos: porque em um ano inicial a tendência é ir confrontando Projeto x Realidade e com isso estabelecer o que funciona ou não e adequar as exigências da CAPES. E no relatório fica claro, a pouca familiaridade com a pertinência do que deve ou não ser incluído e que tipo de informações favorecem ou desfavorecem o programa.

#### **4.3.2 Corpo docente**



Neste item foram quatro tópicos de avaliação: 2.1 – Perfil do corpo docente, considerando titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa (conceito “Regular”) – , 2.2 – Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa (conceito “Bom”) –, 2.3 – Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa (conceito “Bom”) –, 2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito (conceito “Bom”). Na avaliação geral foi conceituado como “Bom” pela Comissão.

Na apreciação da comissão, o corpo docente é adequado e corresponde 100% ao que foi proposto na APCN, mas foi observado que dois docentes não ofereceram disciplinas no ano de 2016 quando o recomendado é que todos ofereçam ao menos uma disciplina por ano, a não ser que estejam de licença ou em afastamento para pós-doutorado ou capacitação. Ainda foi detectado que um docente estava sem orientando, contrariando a orientação que todos os professores permanentes tenham orientandos designados ao longo do biênio.

A comissão avaliou positivamente o estágio-docente dos alunos, sob supervisão de seus orientadores, na graduação. Entretanto, sentiu falta de no relatório constar em quais disciplinas foram realizados. Observou que essa atividade não deve ter caráter obrigatório, e finalizou alertando que um professor em 2016 não ofereceu disciplina na graduação. Com os itens mais práticos, percebe-se que o programa atende às normativas e está buscando realizações que ajudem no processo de formação.

#### **4.3.3 Corpo Docente, Teses e Dissertações**

O conceito final da comissão para esse item da Avaliação foi “Não aplicável”, tendo em vista ser o primeiro ano de funcionamento do programa e, com isso, sem tempo hábil para a realização do que é exigido em cada tópico avaliado.

Nesta etapa dividida em: 3.1 – Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo docente

– (conceito “Não aplicável”), 3.2 – Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa – (conceito “Bom”), 3.3 - Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área – (conceito “Não aplicável”), 3.4 – Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados – (conceito “Não aplicável”). A comissão apreciou que, em 2016, houve o ingresso de 20 alunos, mas o relatório omitiu a informação de quantos candidatos se apresentaram para concorrer no primeiro processo seletivo e que um docente não teria sido contemplado com orientandos, assinalou, ainda, que a área recomenda que, ao longo do biênio, todo docente permanente tenha pelo menos um orientando.

A Comissão aparenta ter levado em conta o pouco tempo de implantação, pois nesse quesito se faz necessário uma atuação mais longínqua pelos discentes. O fator negativo foi a comunicação, pois faltaram dados substanciais que pudesse auxiliar o entendimento de como os processos foram realizados. Apenas uma regra, tal como mencionado, não foi obedecida: a de que todos os docentes deveriam ter pelo menos um orientando.

#### **4.3.4 Produção intelectual**

O conceito final atribuído pela comissão foi “Fraco”, resultante da análise dos seguintes itens: 4.1 – Publicações qualificadas do programa por docente permanente (conceito “Fraco”) –, 4.2 – Distribuição de publicações qualificadas ao corpo docente permanente do programa (conceito “Regular”) –, 4.3 – Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes (conceito “Fraco”) –, 4.4 – Produção artística, nas áreas e, que tal tipo de produção for pertinente (conceito “Não aplicável”).

A apreciação da Comissão relatou que o corpo docente publicou 23 artigos em periódicos em 2016, sendo que 39% foi publicado em revistas da própria Universidade, caracterizado como excessiva endogenia. Do restante das publicações, apenas um artigo foi publicado em periódico do estrato A2 e três em B1, os outros foram publicados em B4, B5 e C. A Comissão de livros não analisou a produção de livros e, em relação aos eventos com publicação em anais, 80% do corpo docente declarou participação em eventos de maior ou menor relevância. Foi considerado insipiente o trabalho feito em cooperação pois teve apenas

um registro, acredita-se que os dados inseridos na Plataforma não foram suficientes para o entendimento de como ocorreu essa parceria e os resultados obtidos.

Apesar do corpo docente ter publicado um número considerável, dois dos 10 docentes não tiveram publicação alguma e, dos 23 artigos, 56% ficaram concentrados em um só docente, o que demonstrou desequilíbrio. A produção técnica foi constituída de apresentações em Congressos. Por fim, a Comissão colocou como expectativa a diversificação da produção promovida pelo amadurecimento do programa.

#### **4.3.5 Inserção Social**

A Inserção Social, composta por três itens, recebeu conceito “Bom”. Em 5.1 – inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa – o conceito aplicado foi “Bom”, 5.2 – Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação – recebeu o conceito “Bom” e 5.3 – Visibilidade ou transferência dada pelo programa a sua atuação – ficou com o conceito “Regular”.

De acordo com a avaliação da comissão, foram organizados, pelo programa, eventos de natureza acadêmica, ampliando as oportunidades de formação e intercâmbio para estudantes e pesquisadores da região. Foram implementadas ações consideradas positivas, a exemplo de cursos de extensão e especialização realizados em escolas públicas da região e a produção de documentários com estudantes do ensino médio<sup>10</sup>.

Sobre o site do programa, foi concebido como satisfatório por atender à maioria dos requisitos básicos em termos de visibilidade e transparência, tendo como principal deficiência a não apresentação das informações sobre os projetos de pesquisa do corpo docente.

#### **4.3.6 – Avaliação Geral**

---

<sup>10</sup> As atividades foram idealizadas pelo OPAJE – Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e Educação, cujo vários mestrados fazem parte por ter cursado a especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos, que levaram para as Escolas Públicas oficinas, e outras atividades inerente ao conhecimento do processo de formação e prática do profissional de comunicação.

Os dados apresentados foram tidos como deficitários pela comissão. Apesar do relatório ter sido satisfatório, a causa seria os aspectos relativos aos projetos de pesquisa desenvolvidos, o que ocasionou conceito “Regular” na Qualidade dos dados.

O parecer da comissão de área sobre o mérito do programa foi confirmar a nota três, destacando que é um programa em acompanhamento.

#### 4.4 QUADRO GERAL DAS NOTAS

**Tabela 12** - Avaliação referente à Qualidade de Dados dos programas

IES	Proposta de Programa	Corpo Docente	Corpo Discente, Teses e Dissertações	Produção Intelectual	Inserção Social
UFAM	Regular	Regular	Regular	Não aplicável	Regular
UFPA	Muito Bom	Bom	Bom	Não aplicável	Muito Bom
UFT	Bom	Regular	Não aplicável	Bom	Muito Bom

Fonte: Site da CAPES

**Tabela 13** - Avaliação referente ao parecer da comissão de área sobre o mérito dos programas

IES	Proposta de Programa	Corpo Docente	Corpo Discente, Teses e Dissertações	Produção Intelectual	Inserção Social
UFAM	Regular	Bom	Bom	Insuficiente	Regular
UFPA	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
UFT	Regular	Bom	Não aplicável	Fraco	Bom

Fonte: Site da CAPES

Pelo estudo realizado é possível entender a necessidade da Avaliação: ela serve como indicador o caminho para se atingir conceitos melhores. Momento em que se tem a constatação de um trabalho bem ou mal executado. A avaliação se constitui em uma excelente ferramenta de gestão e planejamento, pois assim os coordenadores, a partir dos resultados

divulgados, podem ajustar, rever e planejar ações que culminem em progressos. Os impactos são positivos, dado que é possível descobrir, por meio do olhar externo, os erros e acertos em relação ao que foi proposto e ao que vem sendo executado.

#### 4.5 UM OLHAR DE CRÍTICA SOBRE A AVALIAÇÃO

Analisando as três avaliações, depreendemos algumas constatações. No tocante à Proposta de Programa, as instituições estão quase equiparadas, duas receberam conceito “Regular” e uma o conceito “Bom”. As justificativas da Comissão também têm similaridades. Os relatórios que serviram de base têm omissões que podem ter prejudicado o veredito final, omissões, por exemplo, de que existem professores em descompasso com o que é proposto e de que a infraestrutura é minimamente adequada para o funcionamento do Mestrado

Nas Universidades da região Norte, à princípio, há uma união de esforços dos docentes - com titulação necessária - para o mestrado funcionar. Mesmo sendo de áreas diferentes, eles buscam a união com a comunicação e assim contribuem para o processo de formação, entretanto, confirmam a escassez de docentes para atuar em programas que exigem titulação mais específica da área para compor núcleo.

No quesito “Docente”, os programas repetem as similaridades: todos receberam conceito B. É comprovado que o capital intelectual é adequado, mas ficam evidentes que esses docentes não conseguem cumprir à risca os parâmetros da área e com isso nem todos conseguiram ministrar aulas durante o ano ou possuem orientandos, assim respondem adequadamente mas não plenamente aos requisitos.

De maneira imparcial, a Comissão avalia os dados enviados, mas não se debruça em entender, de fato, o ocorrido, pelo menos isso não é demonstrado nas Fichas de Avaliação. Com isso, quem a observa não vai saber se de fato o professor não orientou aluno ou se o aluno desistiu do professor, por exemplo. Como dito antes, o possível esforço dos docentes em fazer o programa existir e permanecer é levado em consideração e, mesmo quando se pede a reconsideração explicitando a real situação, a Comissão se sensibiliza, mas se limita a seguir o regramento nas tomadas de decisões, muitas vezes sentenciando a morte do programa e, também, do anseio da comunidade em dar andamento a formação superior.

Em “Corpo Docente, Teses e Dissertações”, o programa implantado em 2016, o da UFT, recebeu conceito Não aplicável, provavelmente pelo pouco tempo de funcionamento e a impossibilidade do cumprimento dos requisitos exigidos, mas mesmo assim foi alertado sobre

a falta de informações e da necessidade de todos docentes serem contemplados com orientandos, com o detalhe de que o regramento é exigido para o biênio mas, em relação ao docente, não foi especificado se a falta de orientando ocorreu em um ano ou em dois anos. Os outros dois programas receberam o mesmo conceito Bom, as diferenças dizem respeito a produção dos alunos, onde a UFAM teve média de 51,1% e foi classificada como “Bom”. Já a UFPA obteve 92,5%, considerado “Muito Bom”. Sobre o tempo médio de titulação, os dois programas receberam “Muito bom”, sendo que no PPGCOM da UFPA a média foi de 23,75 meses e o da UFAM 29,37 meses.

O quarto ponto da Avaliação, Produção Intelectual, apresentou um quadro complexo de entendimento. Se existe um ponto específico para avaliar o docente, por que não especificar esses quesitos? O mesmo é feito com os discentes, onde, para chegar aos resultados, se utilizam de dois índices, a saber, matemática e regramento, os quais deixam de lado o contexto atual. Vejamos o caso da UFT: se a avaliação foi feita um ano após o início, entende-se que os resultados não seriam tão significativos, poderia não ser dado conceito permanecendo apenas a indicação do observado e possíveis melhorias. Além disso, o regramento dá lugar às minuciosidades, a exemplo das publicações, que foram consideradas em número significativo, mas apontam como falha o fato de 39% das publicações terem sido em revistas da própria instituição e 56% das publicações terem sido de um mesmo docente. O regramento diz que, quando for publicado em revista do próprio programa/instituição, o artigo sofre deságio de um estrato e o periódico também pode ser prejudicado. É sabido, também, que revistas científicas demoram em dar o aceite, isso posto, nos cursos com pouco tempo de implantado, poderiam ser utilizados outros critérios, como o comprovante de submissão, tal como ocorre com os alunos. De palpável, temos que os programas que estão melhor estruturados e com certo período de funcionamento, conseguem cumprir o determinado, como é o caso da UFPA, que conseguiu “Muito bom” tanto na distribuição de publicações qualificadas quanto em relação ao corpo docente permanente do Programa e em Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes. Ao passo que a UFAM, onde o programa existe a mais tempo, 20 anos, mas que não conseguiu se ajustar diante dos problemas estruturais e de recursos humanos, recebeu conceito Fraco, e apesar de ter elementos que podiam mudar o cenário, não o fez em tempo determinado.

E fechando, o último ponto - Inserção Social - onde ficam determinadas as condições de cada programa, o programa da UFAM ficou como regular, dado que pesou a não localização do site pela comissão (quando pesquisado o site na internet foi verificado que e

na data de 31/08/2018 pôde, porém o computador utilizado tem antivírus e aponta tal endereço eletrônico como muito frágil em questões de segurança e não recomenda o acesso). Como a intenção maior era a busca pelo Doutorado e, com isso, alavancar inserção no cenário da produção do conhecimento e formação de recursos humanos, a Comissão constatou a ausência da realização de eventos; a não realização de projetos como DINTER/MINTER e/ou cooperação acadêmica PROCAD e, ainda, investimentos insuficientes nas pesquisas de pós-graduação.

O PPGCOM da UFPA foi o melhor conceituado nesse ponto (“Muito Bom”) os três quesitos foram avaliados positivamente demonstrando o cumprimento do que foi solicitado. Já o da UFT, recebeu conceito “Bom”, indicando que está trilhando o caminho correto.

Após esse debruçar sobre as Avaliações, ficamos num misto de insatisfação e compreensão. O primeiro sentimento vem da punição de ter um programa descredenciado e, com isso, a perpetuação da assimetria regional e a necessidade de buscar a formação em outros estados, isso para uma profissão que já padece com a não exigência do diploma, precarização do trabalho e fechamento de cursos de graduação e de postos de trabalho entre outros. O segundo sentimento é construído na compreensão de que regras existem e elas precisam ser cumpridas, assim como quem se dispõe a oferecer formação não pode ser negligente ou acomodado, precisa reagir e buscar novos caminhos para continuar existindo.

#### 4.6 ASSIMETRIAS REGIONAIS E O DESAFIO DA REGIÃO EM TER DOCENTES TITULADOS

Após se debruçar sobre os dados apresentados pela Avaliação Quadrienal, se fez necessário inferir algumas situações que podem contribuir com o quadro ora apresentado. Nunca fora novidade o clamor da região norte por mais atenção e investimentos para a educação superior. Emilio et al. (2014, p. 163) revelou, em seus estudos sobre a fixação dos recursos humanos na região Norte do país, que, apesar de deter mais de 60% do território Nacional, somente 4,8% dos cursos brasileiros de mestrado acadêmico, doutorado e mestrados profissionalizantes estão localizados nessa região, demonstrando o pequeno investimento proporcional.

Em 2014, na 66ª Reunião Anual da SBPC, em Rio Branco, no Acre, conforme mostrou o site da SBPC<sup>11</sup>, o debate “Amazônia: Desafios de formação e fixação de doutores” apresentou cenários das Instituições de Ensino da região, onde seus representantes lamentaram a falta de políticas claras de incentivo à formação superior, num país onde 70% dos brasileiros não possuíam sequer o ensino médio, e tal situação refletia principalmente na formação de professores. Os docentes também citaram a necessidade de criação de programas específicos para as áreas emergentes e mudança estrutural do que naquela época já existia. Por fim, destacaram que o quadro de mestres e doutores era bem reduzido, pois a região possuía o menor número de instituições federais de ensino e pesquisa, aliada a uma distribuição desigual de recursos que não permitia a formação e manutenção de um sistema de ciência e tecnologia equilibrado com fluxo de mestres e doutores e realização de pesquisas.

No ano seguinte, em 2015, segundo notícia publicada pelo site da UFAM<sup>12</sup> sobre o XV Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, a formação de mestres e doutores e a realização de pesquisas seria tema de debates. Docentes destacaram novamente a necessidade da fixação de docentes no Norte do país, pois através da titulação do doutorado existia a possibilidade da realização de pesquisas avançadas, sendo isso essencial às condições para autuação da pesquisa e a formação do próprio pesquisador. Indicou-se, também, a estruturação de Rede de Pesquisa, em conexões com outros centros de pesquisas do país, encurtando distâncias e proporcionando ao pesquisador compartilhamento e troca de experiências. Também já se sinalizava o fechamento de programas que por não conseguiram realizar todos os requisitos inerentes às exigências para o funcionamento deles.

Em outro momento, deputados, reitores e pró-reitores de pós-graduação e pesquisa de instituições do Norte do país, juntamente com representantes do Ministério de Ciência e Tecnologia, participaram de reunião na CAPES com o objetivo de definir formas de apoio institucional para o desenvolvimento da ciência e tecnologia na região amazônica. Conforme destaca o site do MEC<sup>13</sup>. O grupo tinha como meta a criação de 69 mestrados e 42 doutorados, sendo que, naquela época, na região Norte existiam 141 cursos de pós-graduação, 111 mestrados e 35 doutorados. Essa reunião teria ocorrido em 2007 conforme atesta o site da

---

<sup>11</sup> Citações referentes ao texto publicado no seguinte link: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/66a-reuniao-anualquebraamazonia-desafio-de-formacao-e-fixacao-de-doutores/> pesquisado em 28/08/2018.

<sup>12</sup> <https://ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/4717-pesquisa-e-fator-preponderante-para-fixacao-de-doutores-na-amazonia-diz-professor-do-icsez-no-xv-seinpe> pesquisado em 28/08/2018

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/9111-sp-1572048734> pesquisado em 28/08/2018.



CAPES<sup>14</sup> que replicou a matéria. Atualmente, segundo a CAPES, o quantitativo seria de 317 cursos de pós-graduação, sendo 189 mestrados, 81 doutorados e 47 mestrados profissional<sup>15</sup>.

Em 2017, o jornal a Folha de São Paulo<sup>16</sup> houve, em Manaus, um seminário intitulado “O Futuro da Amazônia”, nele foi realizada uma mesa de debates onde o foco foi a falta de cientistas doutores na Amazônia, sendo que tal ausência seria entrave para o crescimento e o desenvolvimento sustentável da região. O Coordenador do INPA – Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – , naquele ano, Paulo Maurício de Alencastro Graça, destacou que toda a região Norte contava com menos de 11% do total de doutores existentes no Sudeste, se apoiando em dados da CAPES de 2016 que mostravam que o contingente local de pesquisadores doutores era de 7.713 e, no Sudeste, 67.514, já em todo o Brasil eram 146.759. Completou revelando que a diferença no número de doutores classificados era de 14 frente aos 857 do Sudeste, ressaltando que esse público é justamente o que tem maior potencial para atrair financiamento.

O Reitor da UFAM, Sylvio Mário Puga Ferreira, ainda na mesma matéria, admitiu que existiam concursos, haviam aprovados, mas a estada era curta, porque muitos docentes aproveitavam o advento da transferência e iam para outros Estados. Os cursos novos são os mais atingidos por essas saídas e apontou a política de fixação, incentivo financeiro, parceria com Universidades estrangeiras, institutos de pesquisa e iniciativa privada, poderiam contornar os problemas de logística e falta de estrutura.

Oliveira (2013), em seus estudos sobre a pós-graduação na região Norte do Brasil, destacou o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior da Região Norte ocorrido em Boa Vista-RR, em maio de 2011, apresentou um manifesto chamado de Carta de Boa Vista. O documento chamava atenção para as assimetrias regionais no desenvolvimento científico e tecnológico que ainda existiam mesmo com a existência de um grande esforço coletivo para modificar a realidade, a exemplo da criação de novas Universidades, da expansão de ofertas de novos cursos e vagas para ingresso discentes, da interiorização e evolução do número de docentes efetivos, conforme apresentam os dados coletados e apresentados pela CAPES:

**Figura 10:** Evolução do Número de docentes efetivos de 2002 a 2012

---

<sup>14</sup> <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1906-blank-1721414> pesquisado em 28/08/2018.

<sup>15</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf?cdRegiao=1> acessado em 28/08/2018.

<sup>16</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/11/1938684-regiao-norte-tem-11-do-numero-de-pesquisadores-doutores-do-sudeste.shtml> acesso em 28/08/2018.

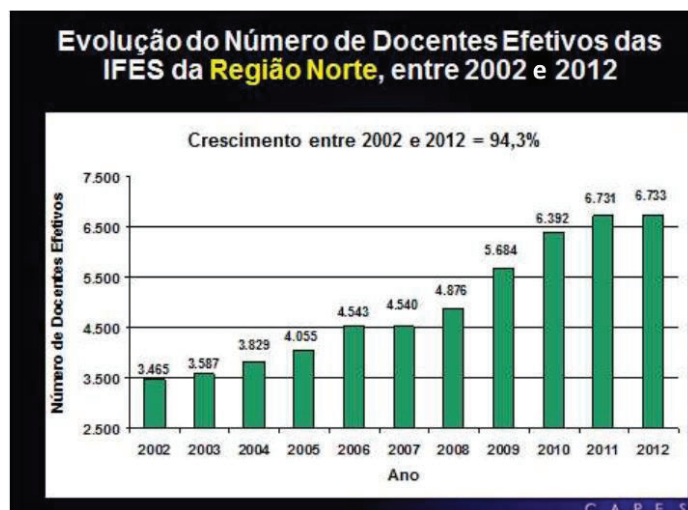
**Evolução do Número de Docentes Efetivos das IFES,  
por região geográfica, entre 2002 e 2012**

Região	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Sudeste	14.714	14.226	14.302	14.428	15.703	15.776	16.436	18.836	21.350	22.256	22.256
Nordeste	11.805	11.240	11.511	11.687	12.761	12.850	14.018	16.361	18.156	18.893	18.891
Sul	8.100	7.687	7.708	7.815	8.249	8.339	8.715	9.515	10.792	11.489	11.497
C-Oeste	4.246	4.083	4.108	4.233	4.742	4.698	5.228	6.243	6.982	7.251	7.257
Norte	3.465	3.587	3.829	4.055	4.543	4.540	4.876	5.684	6.392	6.731	6.733
<b>Total</b>	<b>42.330</b>	<b>40.823</b>	<b>41.458</b>	<b>42.218</b>	<b>45.998</b>	<b>46.203</b>	<b>49.273</b>	<b>56.639</b>	<b>63.672</b>	<b>66.620</b>	<b>66.634</b>



Fonte: Oliveira (2014, p. 23)

**Figura 11:** Evolução do número de docentes efetivos da região Norte de 2002 a 2012



Fonte: Oliveira (2014, p.23)

Essas dificuldades apontadas, o pequeno volume de investimentos destinados aos fomentos de pesquisa e bolsas da CAPES – 5% – e, ainda, a diversidade de formação dos docentes que faziam parte do programa, devem ter contribuído com o quadro de distância entre a proposta do programa e os projetos realizados, algo que pode ter ocorrido devido à dificuldade em adequar áreas diversas com a Comunicação. No caso da UFAM, especificamente, outro ponto que pode ter colaborado com o resultado negativo é que, possivelmente, para formar o programa, a opção foi juntar docentes de outras áreas que não da comunicação, com isso acabaram pecando no alinhamento entre proposta do programa e a prática. Hipótese que foi corroborada por Oliveira (2014), quando este aponta como sendo um

problema na região norte, o número elevado de docentes que não possui título de doutor, o que é ocasionado pela falta de políticas eficazes para recrutar candidatos titulados às vagas abertas por meio de concursos públicos, assim como pelo pouco incentivo e valorização da qualificação. A autora acrescentou, ainda, ser fundamental a oferta de número maior de doutorados interinstitucionais, concessão de bolsas de pelo menos três anos para aqueles cuja qualificação seja externa, sugerindo o fim do impedimento legal de qualificação docente durante o estágio probatório, tudo isso com vias a se diminuir as assimetrias regionais.

#### **4.6.1 O Ensino e a necessidade de aliar prática e exigências mercadológicas**

A Comunicação Social e o Jornalismo vivem um momento de desconstrução e de busca por um novo caminho, nesse mundo contemporâneo, onde a internet interliga países e pessoas, há um novo paradigma dos profissionais que atuam nessa área, pois muitos dados são advindos tanto de informações quanto de desinformações - na rapidez das redes sociais navegam todo tipo de fatos verídicos, inverídicos, criados com propósitos de confundir, descredenciar entre tantas outras nuances. Aliado a isso, ainda temos uma formação onde teoria e prática andam mais distantes do que deveriam.

Na região norte do país já chegaram a existir 32 cursos de graduação na área de comunicação social/jornalismo, atualmente 26 cursos estão em funcionamento - um tinha previsão de início das atividades no mês de setembro de 2018, outros cinco foram extintos. Em todo o país, de acordo com a Plataforma Sucupira da CAPES, existem 20 programas de pós-graduação em Comunicação na área de Comunicação e Informação, sendo que três deles estavam localizados na região norte do país e um desses foi descredenciado por ter nota 2 na Avaliação Quadrienal.

Lima Júnior e de Oliveira (2015, p. 1), nos estudos sobre “Habilidades tecnológicas e ensino superior no Brasil: observações das exigências contemporâneas e seu contraste com as grades curriculares”, delinearam a situação atual do jornalismo, falando sobre as mudanças nas rotinas de produção da notícia após a chegada da tecnologia e que, para acompanhar a evolução, se fazia necessária uma modificação urgente na formação do docente, apresentando, para isso, uma síntese de ideias que tinha como pano de fundo o desenvolvimento de uma Teoria do Jornalismo no país e as fronteiras com as múltiplas possibilidades de atuação profissional. Para os autores, o profissional que produz informação de relevância social nas

tecnologias digitais está bem distante do que deveria ser, pois a sua formação não o preparou para esse momento, sendo tudo é feito de forma doméstica e intuitiva:

na fase atual tecnológica, com o aprofundamento nas linguagens ligadas aos bancos de dados sendo requeridas, uma nova fase se estabelece. Ela aponta para que profissionais de Jornalismo não só possuam conhecimentos domésticos sobre as tecnologias digitais conectadas, mas devem também possuir conhecimento das tecnologias que estruturam, acessam, relacionam e visualizam dados a partir de bases abertas ou fechadas. (LIMA JÚNIOR E DE OLIVEIRA, 2015, p. 1)

Tal apontamento pode ser facilmente observado nos programas analisados: as disciplinas ofertadas, em sua maioria, dizem respeito a formação acadêmica teórica, onde a correlação com a prática e o mercado ainda é muito sutil.

A pesquisa “perfil profissional do jornalismo brasileiro”, realizada em 2012 com 2.731 jornalistas de todo o país e exterior, mostrou que 63,9% dos jornalistas trabalhavam em meios impressos, 44,6% estavam fixados na internet, outros 33,6% na TV, Rádio ou Cinema e outras mídias 20,5%. Desse modo, já em 2012 era possível ver o novo direcionamento do mercado - a internet – e que dali poderia se inferir a necessidade de mudanças nos currículos, tais mudanças vieram anos depois com a implementação das Novas Diretrizes Curriculares do Jornalismo que apontou uma proximidade com a prática. Entretanto, pouco se vê essa proximidade nos programas de mestrado estudados.

Silva e Lopes (2016) argumentam que a crise das corporações midiáticas provocou um deslocamento crescente dos jornalistas, direcionados também para outros meios de produção, onde não se tem na busca da notícia imediata a principal atribuição:

As transições nos espaços e, conseqüentemente, no habitus profissional dos jornalistas implica em reflexões acerca do ensino desta profissão. Hoje não basta mais, saber produzir, apurar, redigir e editar uma matéria para os veículos de comunicação. Para este profissional multifacetado que ocupa espaços em outras searas que não o campo das mídias, torna-se necessário em sua formação adquirir outras habilidades, como gerenciar redes sociais, planejar ações, pensar estrategicamente [...].

O conjunto de mudanças que atinge o campo da comunicação, ou seja, o mercado de trabalho, e as práticas dos jornalistas que atuam nos meios de comunicação e nos ambientes organizacionais - seja em assessoria de imprensa/comunicação, ou com gestão de redes sociais (atividade que surge com o advento da internet) - estão alterando significativamente o ensino universitário. A questão, então, implica em saber, se os professores estão preparados para ensinar e lidar com as novas temáticas e formas de produção?

É preciso ter a noção que apenas uma aparência agradável, uma voz marcante ou um texto inconfundível por sua qualidade impecável já não são mais requisitos suficientes para atuar como jornalista. Quanto mais dinâmico e instantâneo fica o jornalismo digital, O papel do professor nos novos rumos do jornalismo brasileiro mais complexas suas formas se apresentam. Além de integrar o leitor em sua pauta diária, o jornalista contemporâneo deve ter um leque amplo de habilidades, as quais jamais imaginou possuir. Para ele, o profissional da notícia deve, além de escrever um artigo de forma categórica e bem estruturada, saber programar uma página ou até mesmo editar conteúdo de um site na internet. A dedução minimamente lógica que

se viabiliza é a de que o novo profissional deve ser versátil e polivalente. (2016, p. 144)

Voltemos às reflexões de Lima Júnior e de Oliveira (2015): os dois observaram currículos de instituições apontadas como melhores do Brasil e, nessa análise, perceberam a intenção de ofertar amplo escopo disciplinar, formando um profissional com percepção para atuar em diferentes ambientes de trabalho, porém, identificaram uma profusão de nomenclaturas que implicam dificuldades, entre elas, a de estabelecer relações no campo das tecnologias digitais e de não apontar com clareza os espaços para reflexão sobre “ a evolução tecnológica no campo do jornalismo, seus impactos na produção de relevância de informação social e ensino das adaptações necessárias nas habilidades dos futuros profissionais”. Os autores ainda destacaram que o ensino era somente de ferramentas acessíveis a todos os que utilizam a internet de forma doméstica, ou seja, nada especializado ou que fosse agregar para o mercado de trabalho e concluíram:

A partir das informações coletadas, apontamos que os cursos superiores em Jornalismo, no campo do ensino das tecnologias digitais, se esforçam para se adaptar às demandas profissionais e informativas da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, acreditamos que o caminho seja a introdução do ensino destas tecnologias de modo multidisciplinar, como se vê em iniciativas identificadas tanto em redações quanto em instituições de ensino no exterior. Do contrário, ao não estimular o pensamento e a apropriação das tecnologias de maneira mais aprofundada, diante dos efeitos destas transformações, há um risco deste profissional se distanciar do espaço de importância e referência social. Neste momento, o descolamento do curso ao guarda-chuva da Comunicação Social com a aprovação das diretrizes abre uma oportunidade para valorizar a importância do domínio tecnológico na esteira da discussão de projetos pedagógicos. (LIMA JÚNIOR E DE OLIVEIRA, 2015, p. 19)

Ao avaliar as proposituras e os currículos dos programas percebe-se uma distância a ser diminuída, pois se no Mestrado é que se formam os futuros docentes, e esses docentes que vão trabalhar na formação, como se dará essa adequação, se não existiu essa preparação? Dessa forma, se perpetuam as distorções que podem contribuir para desempenhos dos programas aquém do que deveria e onde o objetivo dos alunos poderia ser somente a obtenção de título e não a docência.

É fato que o mestrado acadêmico foi pensado para o professor ou pesquisador que vai continuar os estudos para o doutorado, mas também é certo que esse profissional vai para a sala de aula formar quadros para o mercado de trabalho, ainda assim, deve ele estar nesses programas dissociados da prática e do mercado? Tal resposta que não é o foco desta pesquisa, mas, diante de sua importância, deixamos enquanto base de reflexão.

Há tempos os olhares de pesquisadores ligados à formação estão também focados na Europa e o que tem sido feito na Educação do Velho Mundo. Uma dessas observações diz

respeito ao Processo de Bolonha, um dos mais recentes, nascido a partir da Declaração de Sorbonne e que surgiu como o caminho para fortalecer e construir o progresso sobre o intelectual, sobre o cultural, bem como constituir dimensões sociais e técnicas em âmbito continental que permitissem a consolidação da comunidade, conforme destacou Pôrto Junior (2015). A Declaração de Bolonha fortaleceu os ideais iniciais acrescentando competitividade e eficiência e construindo um sistema de ensino superior europeu que adquirisse um grau de atração mundial equivalente às extraordinárias tradições culturais e científicas. O pesquisador apresentou, ainda, repercussões para a formação em Comunicação Social/Jornalismo que, do ponto de vista pedagógico-formativo, a Declaração de Bolonha impunha aos processos educativos a transformação de todas as práticas existentes,

Souto (2017) relembra que, em 1999, vinte e nove países europeus assinaram a Declaração de Bolonha e aprovaram a enunciação de propósitos comuns para o desenvolvimento coerente da Área Europeia de Ensino Superior - AEES. Até 2015 outros dezenove países tinham aderido, ou seja, 48 nacionalidades distintas apostando nos novos moldes para a educação superior, cujo o grande objetivo é a mudança de paradigma educacional e onde o Processo de Bolonha deve ser entendido como um desafio que surgiu da necessidade de estabelecer o ensino superior mais competitivo e atrativo.

Não seria esse talvez o caminho para a região Norte? Repensar as estratégias focadas nos apontamentos feitos nas Avaliações é importante, pois, apesar de vizinhos, não se viu registro dessa interligação entre os programas para que pudessem pensar numa formação mais competitiva e também nas transformações diárias que ocorrem no mundo da comunicação e que se faz urgente up-dates diários de conhecimentos.

Silva e Lopes (2016) destacaram a necessidade da criação de procedimentos, disciplinas, metodologias de ensino e aprendizado e processos pedagógicos que respeitem a fluidez do jornalismo contemporâneo, sem receios de demonstrar a decadência do jornalismo tradicional. Aos novos espaços de mediação de informação para a sociedade acrescenta-se a necessidade de reconhecer o jornalismo enquanto prática social “inserida em diferentes contextos de produção, onde o presente é particularmente marcado pela ruptura dos limites espaciais e temporais que caracterizavam as experiências jornalísticas na modernidade”, ressaltam, ainda, a importância de se contextualizar o atual cenário para nortear a atividade pedagógica e a readequação dos professores a nova lógica produtiva:

(...) compreendemos que apenas fazer estudos, pesquisas e análises sobre o jornalismo e a comunicação não bastam. É preciso ir além, e de fato “meter a mão na massa”, realizando capacitações e cursos de aprimoramento que viabilizem uma experiência prática do fazer jornalismo nestes novos contextos. Nesse sentido,

fomentar parcerias entre instituições de ensino e empresas e demais organizações de comunicação, avançando em um processo de educação corporativa por um lado e de educomunicação por outro, poderiam ser alternativas viáveis para sanar estas demandas surgidas nos últimos anos. Tais iniciativas, além de oferecerem saberes práticos e contextualizados, iriam fomentar mais pesquisas e análises no campo do jornalismo. (Silva e Lopes, 2016, p. 150)

Os pesquisadores concluem que “não é possível pensar, praticar e ensinar jornalismo se não estivermos conscientes das lacunas entre as realidades acadêmica e mercadológica”, lembram ser primordial estar atento ao novo perfil do profissional jornalista - um multitarefas com atuação nos mais distintos setores, funções e que requer novas habilidades e competências. Para isso, as Instituições formadoras não podem continuar paradas no tempo ou focadas na preparação de profissionais para as mídias tradicionais: tem que estar atentas nas novas oportunidades que atualmente estão no que Francisco Sant’anna (2008) convencionou como “mídia das fontes” e que atuam muito mais em atividades ligadas ao meio digital.

Esse cenário requer mudanças estruturais. Mudanças estas que alguns países da Europa estão experimentando no Ensino Superior. Até antes de 1999 a formação era múltipla, com ênfases pedagógicas diferenciadas e sistemas praticamente incompatíveis entre si, tornando tarefa quase impossível os processos de aproximação/internacionalização de instituições de acordo com Pôrto Junior (2017). Atualmente o foco é outro: formação em menor período, visando a melhoria da competitividade e a migração de mão de obra qualificada. Os países entenderam que a mudança na economia requeria uma transformação no jeito de fazer e pensar a educação, numa modernização no sistema educativo. Em outras palavras, requer um modelo evolutivo aberto, permitindo a melhoria e amadurecimento, com falhas ou problemas, mas que inegavelmente seria um grande passo, demonstrando que tudo depende de iniciativa e vontade de mudar, com dose grande de vontade política, como bem destaca Melo (2017):

O PB implica uma mudança a fundo de renovação efetiva nos sistemas de ES, afirmou-se com esse propósito, potenciais pressupostos de Bolonha e a continuada existência, por parte quer de acadêmicos e das próprias instituições, das mais diversas interpretações muitas vezes adversas ao sentido dado por Bolonha, na nossa opinião, tem posto em causa a operacionalização demonstração clara de que ainda há um longo caminho a percorrer. (Melo 2017, p. 133)

Como mencionado antes, o longo caminho a se percorrer começa com mudanças: pelo menos para algumas situações a CAPES começa um novo processo. No dia 17 de agosto de 2018, o site da Comissão<sup>17</sup> trouxe a notícia sobre os ajustes nos processos avaliativos das

---

<sup>17</sup> <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8999-capes-ajusta-processos-de-entrada-e-permanencia-de-programas-de-pos-graduacao> acessado em 01/09/2018.

propostas de novos cursos e dos programas de pós-graduação stricto sensu e, segundo a notícia, a intenção era de também regulamentar critérios, procedimentos e contribuições para a definição do padrão de qualidade atribuído na avaliação.

A portaria<sup>18</sup> foi publicada no Diário Oficial do dia 16 de agosto de 2018 e as principais mudanças ocorridas são: - A proposta de um novo curso de mestrado ou doutorado, enviada à CAPES para autorizar a abertura, não mais receberá nota na tradicional escala de 1 a 7, terão status de “aprovada” ou não “aprovada”. Na reportagem, a diretora de Avaliação da CAPES, Sonia Bão, explica que quando avaliada a proposta de curso, o que se tem é uma promessa e o coerente seria tratar essas ideias de forma desvinculada dos programas em funcionamento que, em tese, já foram avaliados, sugestionados e mostraram resultados. Essa mudança vem como uma resposta ao questionamento feito em relação a Avaliação da UFT, a qual foi avaliada friamente sem levar em consideração o ano de implantação e, com isso, relativamente nova para conseguir cumprir todos os requisitos que demandam tempo.

Ainda segundo a reportagem, para aprovação do novo programa é necessária a constatação de que o mesmo atingiu um padrão de qualidade equivalente ou superior ao mínimo exigido e, caso se ele tiver ligado a um programa em funcionamento, assumirá igualmente atribuída ao PPG que irá fazer parte.

Em relação às notas de avaliação de permanência, elas continuam na escala que varia de 1 a 7, mas a nova normativa exige que programas com doutorado tenham um desempenho no mínimo bom, ou seja, conceito 4 na Avaliação Quadrienal, destacando que se a nota for inferior será descredenciado tanto o doutorado quanto o mestrado. Para programas com somente o mestrado, a nota 3 continua suficiente para funcionamento.

Para os programas descredenciados paira a responsabilidade de suspender editais e matrículas de novos alunos, porém devem atender, até o final, os que já estiverem em formação. Essas novas regras vão ser colocadas em prática a partir da próxima Avaliação, com isso, abrem uma janela de tempo para que as Instituições se adequem e não coloquem em risco o futuro dos programas.

---

<sup>18</sup> <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf> acesso em 01/09/2018.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos e políticas de formação nos cursos de mestrado em comunicação na região Norte do Brasil nos geram uma inquietação, algo motivado, principalmente, por nossa atuação, extra-muros da Universidade, como Sindicalista e também enquanto profissional, onde são comuns os questionamentos sobre o processo de formação, tido por muitos como bem distante da prática, não atendendo às demandas mercadológicas e contribuindo, ainda mais, com a precarização da atividade, sendo esta tão duramente golpeada pela decisão judicial da não necessidade de diploma para exercer a profissão.

Neste estudo buscamos verificar como ocorria o processo de formação dos docentes que, num futuro próximo, estarão nos cursos de graduação conduzindo discentes no caminho da formação. A inquietação era em saber como estavam estruturados esses programas e assim perceber se a prática e as transformações contemporâneas eram ou não contempladas durante a jornada do mestrado.

O primeiro objetivo geral foi compreender como ocorrem os processos e políticas de formação nos cursos de mestrado em comunicação na região norte do Brasil, verificando se as mudanças ocasionadas pelo surgimento de novas perspectivas formativas impactou nas grades curriculares gerando transformações e ou adequações nos programas. O objeto foi limitado aos três programas de mestrados em universidades públicas existentes na região, localizados na UFAM, UFPA e UFT que, na época da proposta de estudo, estavam em funcionamento. Porém, após a Avaliação Quadrienal houve o descredenciamento do PPGCom da UFAM por ter obtida nota inferior a exigida para o funcionamento.

O desafio foi descobrir, por meio dos sites e por outros caminhos, como esses programas estavam atualmente e o que ocorreu ao longo do período de sua existência.

O programa da UFAM, criado em 2008, passou por alterações na proposta do programa. Na leitura das descrições contidas no portal, a ideia que se tinha é que existia a vontade de atender as perspectivas dos discentes e da comunidade, mas por trás da intenção estava a realidade, a necessidade de adequar o corpo docente disponível com a proposta pretendida e as exigências do regramento da CAPES para a continuação da oferta da formação.

O PPGCom da UFPA foi criado dois anos depois, em 2010, com duas linhas de pesquisas readequadas em 2016. A comunicação e a cultura são interligadas e fica nítida a intenção de pesquisa ligada aos fenômenos locais, com resgate da cultura e identidade, sem se prender ao jornalismo, abrindo um leque de oportunidades tanto para os docentes e discentes.

Depois da apreensão sobre a Avaliação Quadrienal, tem-se a suspeição relativa às mudanças e adequações. Tudo feito de acordo com a realidade local, para que, com os recursos já existentes, pudessem continuar existindo e dentro das normas exigidas.

No site do PPGCOM da UFPA a preocupação é com a transparência das realizações, explicitando ano a ano as atividades, as visitas, os avanços, as melhorias, dentre outros. Isso pode ter sido influenciado pela Avaliação de 2013, feita 28 meses após a implantação, onde foi atribuído a nota 3, nota esta, em parte, pela inconsistência de dados e, em outra, por ainda não ter conseguido executar todos os processos que pudessem ser avaliados em favor do programa. Mas o certo é que, ao olharmos as duas Avaliações - 2013 e 2016-, se percebe o máximo de dever cumprido, visto que todas as indicações da Comissão foram seguidas com o intuito de chegar ao patamar de excelência na grade de notas.

Por outro lado, a UFAM já apresentava problemas sérios em 2013 e um deles dizia respeito à Proposta do Programa, as duas linhas de pesquisa, já naquela época, tinham dificuldades de articulação. A comissão constatou uma incompreensão de uma perspectiva multidisciplinar que poderia atuar como elemento de dispersão e não de unidade de desenvolvimento do projeto. Ainda pesava a diversidade de perspectivas empíricas, teóricas e metodológicas que as linhas representavam e, com isso, poderiam fragilizar a identidade do corpo docente com as atividades. Esse fato se refletiu em quase todos os pontos que dependiam mais do investimento dos docentes, a saber, os que receberam conceitos entre “Regular” e “Fracó”. O conceito “Bom” foi atingido apenas no quesito “Corpo Docente, Teses e Dissertações”, conceito esse impulsionado, como destacou a comissão, pela eficiência do programa na formação de mestres, pela quantidade de dissertações defendidas e, ainda, pela distribuição das orientações das dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa. Negativamente, pesou unicamente a qualidade das dissertações e da produção de discentes autores. Um quadro difícil que o programa não conseguiu superar e que deixou demonstrado o papel crucial daqueles que estão na condução dos programas e no processo de formação.

Em 2010, foram registrados os seguintes itens relativos à produção bibliográfica do programa: No item livros: capítulos de livros (1). Itens em anais (15). Em 2011, foram registrados os seguintes itens relativos à produção bibliográfica do programa: artigos em periódico B4 (2); B5 (3). No item livros: capítulos de livros (5). Itens em anais (31). Em 2012, foram registrados os seguintes itens relativos à produção bibliográfica do programa: artigos em periódico B1 (1); B3 (6); B4 (2). No item livros: capítulos de livros (3). Itens em anais (3)<sup>19</sup>. (CAPES, 2013)

---

<sup>19</sup>[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=12001015/031/2013\\_031\\_12001015\\_032P3\\_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2013&tipo=divulga](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=12001015/031/2013_031_12001015_032P3_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2013&tipo=divulga). Acesso em 01/09/2018.

Em se falando do PPGCom da UFT, a Avaliação chega muito pouco tempo depois da implantação. Entre a teoria e a prática seria difícil ser justo com o programa, mas como ainda valia a legislação anterior na qual afirma-se que o programa deveria receber nota, cada quesito foi avaliado e comparado como se já fossem anos de existência. Recebeu nota 3, indicações dos problemas e o desafio de se melhorar para a próxima Avaliação.

O segundo objetivo geral que norteou a pesquisa foi analisar como estão estruturadas as matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação stricto sensu em comunicação.

O Programa da UFPA conta com duas disciplinas obrigatórias: - Estudos Teóricos da Comunicação - com carga de horária de 45h e 3 créditos -, a qual tem como objetivo oferecer ao aluno uma percepção cartográfica dos referenciais teóricos que contribuem para a construção da pesquisa em Comunicação, tendo como descrição da disciplina o seguinte texto: estuda-se os fundamentos, conceitos, temas e autores, procurando situá-los no contexto da pesquisa realizada no Programa. Num primeiro momento, interpreta-se a comunicação em sua dimensão social: suas dinâmicas relacionais, simbólicas e midiáticas; os fundamentos comunicacionais da vida social, os fundamentos sociológicos da Comunicação e a globalidade do processo comunicativo. Em seguida, constrói-se um panorama conceitual das teorias de comunicação: o Funcionalismo (Modelos administrativos, Escola Psicológica de Chicago, a Communication Research, Escola da influência, Comportamentalismo etc.); o Pragmatismo (Semiótica, Interacionismo e a Escola Sociológica de Chicago); a Teoria Crítica (a ideologia e seus fundamentos socioeconômicos, a Escola de Frankfurt, crítica marxista não-frankfurtiana, crítica culturalista gramsciana e lukacsiana, modelos pós-marxistas, econômica política da comunicação, dialogismo bakhtiniano, teoria dos campos de Bourdieu, a indústria cultural e a sociedade do espetáculo); a Teoria da Informação (modelos sistêmicos, matemáticos e cibernéticos); o Estruturalismo (Semiologia, Semiótica da cultura, dialogismo e polifonia, Análise discursiva estruturalista); as abordagens culturalistas (Escola de Toronto, Etnografia da Comunicação, Análise Discursiva, Teoria Ator-Rede, Análise de Recepção) e as abordagens pós-estruturalistas (Escola de Palo Alto, Escola de Montreal, Crítica pós-moderna, Etnometodologia, Estudos Culturais). Propõem-se uma percepção sistemática e cartográfica dos modelos e experiências de pesquisa desenvolvidas pelo campo comunicacional. Conclui-se a disciplina inserindo o aluno no debate contemporâneo sobre as questões epistemológicas da Comunicação.

A segunda disciplina obrigatória é Estudos de Temas Amazônicos - com carga horária de 45h e possui 3 créditos - objetiva proporcionar uma compreensão da formação histórica,

econômica, social e cultural da Amazônia com ênfase em seus processos comunicativos. Segundo o site, o objetivo é, também, observar as grandes variáveis que concorrem para a formação da experiência social amazônica e, portanto, configuram e são configurados pelos os processos comunicativos contemporâneos presentes na região. Pretende-se discutir, por um lado, a formação da base econômico-exportadora da Amazônia em seus sucessivos modelos – os sistemas agroflorestais da época colonial, o modelo pombalino, o ciclo gomífero e os modelos da integração nacional brasileira, destacando os projetos de desenvolvimento e ocupação do território. Por outro lado, também observa-se a diversidade social e cultural amazônica, abordando os aspectos sincrônicos e diacrônicos de sua constituição sociocultural. Procura-se, assim, compreender as contradições e as negociações culturais presentes nesse processo, destacando a formação populacional e étnica, bem como os campos sociais concorrentes para a constituição dos saberes locais duradouros no tempo e dinâmicos na sua espacialidade.

Somam-se as duas, outras 19 disciplinas optativas, em sua maioria teóricas. São elas: Análise de Objetos Culturais e Midiáticos; Comunicação e Cidadania na Amazônia; Comunicação e meio ambiente; Comunicação, Socialidade e Intersubjetividade; Estratégias Institucionais de Comunicação na Amazônia; Etnografias e Identidades; Mídia e cultura na Amazônia; Narrativas Contemporâneas; Processos e práticas comunicacionais na/da Amazônia; Teorias da Cultura; Comunicação da Ciência; Comunicação e Consumo; Comunicação, Espetáculo e Processos Socioculturais; Estética da Comunicação; Metodologia da Pesquisa em Comunicação; Mídia, Memória e Amazônia; Pesquisa Empírica em Comunicação; Representações Imagéticas da Amazônia; Tópicos Especiais em Comunicação e Cultura. Todas extremamente teóricas e que indicam a formação de um pesquisador e não de um docente e, mesmo assim, apesar do nome do programa abordar comunicação, está muito distante do jornalismo, pois se aproxima das ciências sociais, cultura e arte, sem qualquer contato com o mercado, algo que pode indicar mais uma sintonia maior com o corpo docente do que com a formação de professores.

O PPGCOM da UFT apresenta duas disciplinas obrigatórias segundo a matriz curricular: Tendências Teóricas em Comunicação e Cultura e Metodologia da Pesquisa, ambas de 04 créditos e carga horária de 60 horas. Possui outras dezoito optativas: Cibercultura e tendências do jornalismo; Imagem, Mídia e Cultura; Sujeito, Sociedade e Subjetividade; Sociologia da Cultura; Sociologia do Jornalismo; Comunicação e Representações Identitárias; Comunicação e Território; Identidade e trabalho: subjetividades

em perspectiva; Mídia e consumo cultural; Mídia e Política; Políticas e Processos de formação em Comunicação; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II Linha 1; Seminário de Pesquisa II Linha 2; Narrativas contemporâneas: fotografia e Comunicação; Audiovisualidades nas mídias; Tópicos Especiais em Comunicação; Tópicos especiais em Cultura.

Na matriz curricular do programa podem ser verificadas diferenças significativas com os outros programas: é possível ver a parte teórica, a pesquisa, a conversa com contemporaneidade e nuances da comunicação e jornalismo, mas quanto à formação de docentes falta a oferta de metodologia de ensino, onde o único contato ocorrerá se o discente optar por fazer Estágio em Docência, mas ele só é obrigatório para os alunos bolsistas e só é realizado sob sugestão do orientador.

O PPGCom da UFAM oferecia como disciplinas obrigatórias: Ecossistemas Comunicacionais; Fundamentos do Pensamento Comunicacional; Seminário de Pesquisa; Atividades Programadas. Como disciplinas eletivas: Linha 1: Sistemas Complexos na Comunicação; Cultura e Comunicação Organizacional; Redes e Tecnologias de Comunicação na Vida Social; Atividades Programadas. Linha 2: Tecnologias do imaginário e representações culturais; Sistemas Sensoriais e Cognitivos na Comunicação; Semiótica da Comunicação; Atividades Programadas. Demais eletivas: Linguagens da Comunicação; Contexto Comunicacional Amazônico; Normas e Técnicas da Produção do Texto Científico; Comunicação e Educação nos Ambientes Virtuais; Filosofia da Informação; Tópicos Especiais 1; Tópicos Especiais; Tópicos Especiais 3. Essa matriz curricular foi implantada em 2013, resultante do primeiro processo de reformulação da Proposta do Programa.

As linhas de pesquisa anteriores denominavam-se “Ambientes Comunicacionais Midiáticos” e “Processos Informativos Científicos” e funcionaram no período de 2008 a 2012. Tinham como disciplinas obrigatórias: Epistemologia; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II; Ecossistemas Comunicacionais a Complexidade e o Pensamento Amazônico. Disciplinas eletivas da linha 1: Ecologia organizacional e comunicação estratégica; Sistema de Comunicação e a linguagem das mídias; Ciências cognitivas e os processos comunicacionais; Comunicação, cultura e poder nas organizações; Sistemas da cultura na Comunicação; Teorias do pensamento comunicacional. Disciplinas eletivas da linha 2: Organização da Comunicação e os discursos midiáticos; Contexto comunicacional amazônico; Formatos, linguagem e gêneros da informação digital; Texto e discurso na linguagem digital; Estudos sobre a difusão digital da produção científica; Técnicas da

produção do texto científico. Disciplinas eletivas: Comunicação e educação nos ambientes virtuais; Processos midiáticos contemporâneos; As reconfigurações midiáticas na WEB; Elementos para uma crítica da midiaticização contemporânea.

O que se percebe com a análise das duas matrizes é que a implementada em 2013 parece ser mais abstrata e abrangente, talvez para se adequar aos docentes disponíveis para o programa. A matriz inicial, pelas nomenclaturas, parecia mais conectada com as exigências mercadológicas, formação de pesquisadores e, ainda, com a docência. Porém, a Comissão avaliou em 2010 que a Proposta do Programa tinha falhas graves, conforme foi destacado na Avaliação:

1.1 – As linhas de pesquisa do PPG são as seguintes: Ambientes Comunicacionais Midiáticos - Essa linha estuda os ambientes comunicacionais no espaço das organizações, os ambientes comunicacionais no espaço educacional e os ambientes comunicacionais no espaço artístico-cultural, bem como os efeitos e impactos da reconfiguração multimídia. Processos Informacionais Científicos - Essa linha ocupa-se com as formas de socialização da produção científica e o elo entre a lógica da mídia, da Ciência e dos cientistas, o que remete a um novo modelo de difusão das pesquisas e dos trabalhos produzidos no campo científico. A segunda linha expressa efetivamente um enfoque, na questão da socialização da produção científica. A primeira é muito abrangente, a ponto de que qualquer estudo midiático será pertinente – faltando explicitar um sentido para a noção de “ambientes” que circunscreva o que se pesquisará. A expectativa, neste caso, é que os projetos em andamento suprissem a insuficiência da ementa. Entretanto, o conjunto de projetos informados, em sua grande diversidade, não permite essa inferência. Na primeira linha, efetivamente as denominações dos projetos são em geral mais relacionadas à ementa – salvo um que aparentemente caberia na abrangência da outra linha (Panorama das emissoras de rádio). Mais grave que esta pequena disjunção é constatar que dos nove projetos em andamento no PPG, 6 são de um único docente, em uma das linhas – sendo que o mesmo docente apresenta um projeto concluído na outra linha. Uma boa parte dos projetos não corresponde efetivamente a pesquisas mas a atividades de extensão ou a trabalhos técnicos. As linhas de pesquisa aparecem, assim, como denominação abstratas, sem correspondência efetiva com as atividades do PPG. 1.2 – Entende-se que as condições específicas do PPG não viabilizam imediatamente atividades voltadas para desenvolvimentos futuros. Não encontramos, por outro lado, na Proposta do Programa, indicações mínimas sobre como o programa se prepara para se articular com a comunidade de pesquisa na área, no país – com os objetivos de intercâmbio, mas também para experimentar condições diversificadas de organização, de investimento na formação de mestrandos, e de processos de pesquisa – com os quais possa definir seus caminhos próprios de qualificação. Esse investimento de intercâmbio e articulação se apresentam como necessidade relevante para o futuro do PPG. 1.3 – O relatório do Programa (caderno “Proposta do Programa”) é excessivamente lacônico quanto aos aspectos de infraestrutura (biblioteca, informática, laboratórios e locais de atividade). Assumimos que a infraestrutura mínima aprovada no credenciamento é adequada para o início das atividades. 1.4 – O que o PPG assinala como pontos fortes do Programa corresponde na verdade a programas de apoio da Universidade, para estímulo à pesquisa e à pós-graduação. É louvável a existência de tais programas – mas esta informação não esclarece sobre os aspectos em que o PPG está investindo, para sua consolidação. No que se refere aos pontos em que o Programa precisa melhorar, indica-se somente a necessidade de mais professores. Seria importante perceber se o PPG tem clareza sobre os desafios a enfrentar e sobre

como pode superar este estágio inicial para se estabilizar como um bom ambiente de formação e pesquisa. (CAPES, 2010)<sup>20</sup>

A transformação ocorreu após a visita técnica da Comissão em dezembro de 2012, que teve consequência os ajustes quanto à coerência entre a Área de Concentração, produção docente e discente e a proposta curricular. Apesar da mudança na matriz curricular, a área de concentração, tida como a única entre os Programas de Pós-Graduação em Comunicação no Brasil, permaneceu a mesma desde a sua fundação, com sua redação revista em 2012.

Doravante, os quatro objetivos específicos da presente pesquisa foram definidos na perspectiva de estabelecer com mais clareza o percurso a ser trilhado e assim conseguir sanar as dúvidas geradas. O primeiro era apontar como estão estruturados os programas de mestrado em comunicação nas universidades, levando em consideração o processo de criação, como foram pensados os cursos, a estrutura curricular, as linhas de pesquisas, a formação dos professores. Tal objetivo foi trabalhado no capítulo três, onde estão apresentadas as informações coletadas nos sites dos PPG, sendo que, de modo geral, fica explícito que os programas foram criados com a intenção de oferecer formação continuada, formação de docentes titulados e diminuir as assimetrias com as outras regiões. As linhas de pesquisas, assim como as propostas de programas, apresentam a preocupação com a cultura regional, a pesquisa, mas ainda permanecem ligadas essencialmente ao mundo acadêmico, deixando ainda a lacuna na formação do docente tanto na parte pedagógica/metodológica e com as transformações ocorridas no mundo contemporâneo quanto às relacionadas com a comunicação social, pois apesar do quadro de professores ter, em sua maioria, essa formação, existe um amplitude nos programas que permitem receber alunos das mais diferentes áreas e, com isso, geram conflitos entre o que se oferece, o que buscam os discentes e a execução de projetos que façam as conexões necessárias.

Quanto ao segundo objetivo específico – que era descrever se no momento da criação foram levadas em consideração o mercado de trabalho, as dificuldades que estudantes têm em estudar e trabalhar ao mesmo tempo, identificando como foram concebidos os programas e as perspectivas de formação dos mestrandos – constatou-se que os programas foram instalados num período de incógnitas para a Comunicação Social, tendo em vista a decisão da não obrigatoriedade do diploma para o exercício da atividade de jornalismo. Um cenário que poderia significar uma evasão do corpo discente que não interesse nos programas. Talvez esses pontos, aliados à carência de professores titulados, proporcionaram um programa mais

---

<sup>20</sup> <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/fichas/12001015032P3.pdf> acessado em 01/09/2018.

voltado para comunicação como ciência e não como jornalismo, visto a transdisciplinaridade de poder receber docentes sem formação na área.

Identificar possíveis inovações ou utilização de modelos mais atuais de formação profissional (a exemplo do Processo de Bolonha) adotando modelos similares aos Europeus ou ignorando tais propostas – era o terceiro objetivo específico, onde observamos que os programas são movidos pelo que preconiza a CAPES e a luta maior é pela sobrevivência do programa em meio as dificuldades da falta de investimentos, infraestrutura e professores titulados, âmbito esse onde a segurança está em não sair da área de conforto e não confrontar nem a Comissão nem a CAPES.

Por fim, para o último objetivo específico – comparar os programas de mestrado observando a existência de possíveis inovações ( pedagógicas, produção, inserção social), e a adoção de modelos que tem como chave a mobilidade e empregabilidade do cidadão e garantir um ensino mais competitivo e de qualidade – foi usada a Ficha de Avaliação como fonte de informação e onde os programas demonstram realidades diferentes. No PPG da UFAM, a inserção é em nível local, a realização/participação em eventos era incipiente e, apesar de propostos, não se conseguiu avançar com os intercâmbios com outras IES nacionais/internacionais. Por fim, outro problema detectado foi a falta de visibilidade do programa que, mesmo sendo da área da comunicação, não conseguiu estabelecer um ambiente satisfatório de divulgação e presença no meio digital, tendo em vista que o principal canal, o site, foi construído em 2012 e não oferece segurança de navegabilidade, segurança esta que não permite a abertura dele nos mais diferentes navegadores, sob o risco de conter vírus que podem danificar os equipamentos.

O PPGCom da UFT, que recebeu o conceito “Bom”, realizou eventos de natureza acadêmica, ampliando oportunidades de formação, trocas de experiências, intercâmbios entre pesquisadores, levou a extensão para as escolas públicas e até iniciou a produção de material midiático com os estudantes. Entretanto, também derrapou na comunicação, mesmo tendo uma página em uma rede social – usada mais para compartilhar informações postadas por outros perfis e com posts ocasionais do programa – e o site, que apesar de atender a maioria dos requisitos, ainda não está totalmente fechado e oferece páginas sem conteúdo.

O trabalho realizado pela equipe do Programa da UFPA foi o mais completo e, por isso, recebeu conceito “Muito bom”. Destaque para o trabalho de busca ativa, iniciativas de inserção na comunidade, articulação com a graduação nos diversos campi, intercambio com outras Instituições por meio do PROCAD, participação em redes nacionais de pesquisa,



iniciativas de cooperação internacional com vistas a financiamentos, perfil em uma rede social atualizado e com conteúdo produzido para e pelo programa, site com conteúdo audiovisual – disponibilização de arquivos sobre os eventos realizados – , uso de Tecnologia da Informação e Comunicação para diminuir distâncias e interligar o programa a qualquer lugar do planeta, inclusive EAD, contemplou a formação de banco de imagens e documentários, além do acervo de programas de rádio de difusão científica.

Diante das informações coletadas e das análises feitas, foi possível concluir que, das quatro hipóteses propostas, 3 foram confirmadas parcialmente e uma não foi confirmada na totalidade.

A hipótese 1 – a que os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm a preocupação de qual profissional forma e se esse profissional vai atender as necessidades do mercado – foi confirmada parcialmente, pois todos os programas tem a preocupação com a formação, ou seja, deixam claro nas apresentações e propostas que a intenção é a promoção do ensino, pesquisa e extensão. Não fica demonstrado, em nenhum deles, que há preocupação com a não inserção de todos os mestres no Sistema Educacional e, com isso, a formação propiciaria buscar caminhos diferentes da docência e não estar ligados a Instituições de Ensino.

De acordo com a Hipótese 2, em relação ao período destinado a formação, os programas têm conseguido que os alunos cumpram o prazo mínimo estabelecido. Por enquanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo PPGCom da UFAM, todas vem cumprindo o prazo mínimo estabelecido pela CAPES, que é de 30 meses para o mestrado. Assim sendo, na UFAM a média alcançada na avaliação de 2016 foi de 29,37 meses, considerado “Muito Bom”, mesmo conceito recebido na UFPA, sendo o prazo ainda menor 23,75 meses. Na UFT, quando a Avaliação ocorreu o curso tinha pouco menos de um ano de implementação. Assim foi possível confirmar parcialmente a hipótese, pois por meio das avaliações não é possível mensurar se esse período cumprido dentro do preconizado pela CAPES teria como estímulo a dedicação integral ao mercado do trabalho.

No que se refere à hipótese 3 – se as matrizes curriculares estão atentas às transformações do mundo pós-moderno e nelas estão inseridas principalmente o lidar com as novas possibilidades de trabalho do profissional da comunicação/jornalismo – pode-se confirmar parcialmente. É certo que nas matrizes curriculares aparecem nomenclaturas que dão ideia de disciplinas interligadas com a prática profissional, como é o caso do PPGCOM da UFT que oferta, por exemplo, as disciplinas Cibercultura e tendências do jornalismo e Audiovisualidades nas mídias ou, ainda, da disciplina Comunicação e Educação nos

Ambientes Virtuais e Normas e Redes e Tecnologias de Comunicação na Vida Social da UFAM, porém em nenhum dos sites foram encontradas as ementas ou informações sobre as disciplinas e que pudessem comprovar a relação com a formação para a prática profissional e não de docência, ou mesmo algo que apresentasse correlações com as multiplataformas e multicompetências.

Por fim a hipótese 4 confirmaria ou não se os modelos mais atuais de formação, a exemplo do Processo de Bolonha, influenciaram significativamente as transformações ocorridas nos processos de formação dos futuros professores/profissionais de comunicação/jornalismo no Brasil. Isso não foi confirmado tendo em vista que as primeiras movimentações para a construção do Processo de Bolonha se deram em 1999 com a assinatura da Declaração de Bolonha, sendo realizadas posteriores atualizações nos anos seguintes e o fato de que o primeiro Programa ter sido implementado em 2008. Aliado às pesquisas realizadas sobre o tema por docentes/pesquisadores das Instituições, não seria difícil afirmar que este Processo pudesse ter influenciado, mesmo que sutilmente, a estruturação dos Programas, mas pelos recursos pesquisados não foi possível identificar tal correlação.

O que fica evidenciado nas Fichas de Avaliação e sites dos Programas é a preocupação em atender aos requisitos básicos delimitados pela CAPES e qualquer inovação poderia ser vista como algo ousado que pode significar rebaixamento de conceitos ou mesmo descredenciamento. Os programas são claramente voltados para a formação de pesquisadores, perceptível pela oferta de disciplinas mais ligadas às ciências sociais e mesmo pela formação de docentes responsáveis em preparar profissionais para um mundo em constantes atualizações e exigências diversas que resolvem não focar na educação continuada. Temos, ainda, o cenário de sucateamento das Universidades onde os recursos são pequenos e os problemas enormes, as instituições focam em melhorar as deficiências que possuem para se manter na corda bamba dos autorizados e em funcionamento, tendo que conviver com diferenciações, distâncias, dificuldades e contar com o desprendimento e empenho de docentes para a sobrevivência. Este estudo só confirmou que, em comparação às outras regiões, o Norte ainda carece de muito mais investimentos, sendo que a área de comunicação tem a menor concentração de cursos e programas, forçando assim a migração para a qualificação na referida área.

Finalizar essa pesquisa não foi somente cumprir com as formalidades educacionais, foi além da inquietude inicial: foi perceber a real responsabilidade de um aluno frente a um

programa de mestrado, assim como a do professor. Os desvios de um ou outro não são particularidades e sim o coletivo, pois qualquer descompasso afeta diretamente o todo. Nesse processo, docentes e discentes devem vestir a “capa” da invencibilidade e juntos colaborar na construção do caminho rumo a excelência. Por outro, lado é perceptível que a comunicação é a principal barreira a ser transposta. Em todas as avaliações os apontamentos circundam o fato de não ficar evidenciado este ou aquele detalhe. Uma ironia, tendo em vista que todos os programas são da área da comunicação e deveriam praticar bem essa atividade.

Por fim, o desejo é que o presente estudo possa contribuir para um olhar mais apurado sobre os processos e políticas de formação nas universidades da região Norte, que sofrem, há muito tempo, com a falta de investimentos que visem dirimir as discrepâncias frente às outras IES de outras regiões brasileiras. Contribuir, ainda, para despertar nos gestores e integrantes dos programas a necessidade urgente de olhar a formação para além da Universidade, pois o que adianta formar pesquisadores e docentes que não terão onde se inserir mediante a diminuição significativa dos postos no serviço público e a precarização da atividade docente. Que a pesquisa sirva, também, de consulta para os colegas jornalistas e ou interessados em ingressar em programa de mestrados e para o melhor entendimento sobre a forma de educação continuada e o papel de cada um no processo educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 30, n. 2, fev. 2015. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680>>. Acesso em: 27 set. 2017.

ANJOS, Felipe Burle dos. *Vivências de prazer-sofrimento na atividade de jornalismo no serviço público*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília.

BALBACHEVSK, Elizabeth. *A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida*. Universidade Federal de Goiás, 2004. Disponível em: [https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao\\_Brasil\\_2.pdf](https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf). Acesso em 29/09/2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa; LEÃO, Inara Barbosa. *Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional*. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 253-274, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1107/1006>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1965). Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Disponível em: [http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html). Acesso em 10 jun. 2017.

BRASIL. Norma Operacional Nº 001/2013, 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Disponível em: [http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html). Acesso em 10 jun. 2017.

BRITO, Talamira T. R.; CUNHA, Ana Maria O. Revisitando a história da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. *Aprender*. Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009.

CAPES. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 13 de nov. 2017.

CAPES. 2017. Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira In: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>, Acesso em: 15 de nov. 2017.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* (A era da informação: economia, sociedade e cultura); Volume 1, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2a.Ed., 1999.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*; Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CRESTANI, Laís Cristina Lins Bêrber. *Precarização do jornalismo*. 2016. vi, [159] f., il. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) — Universidade de Brasília, Brasília.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *CAPES: origem, realizações, significações*. vol. I. Brasília: CAPES, 2003.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

VAL, Adalberto Luis. Formação e fixação de recursos humanos: ações essenciais para a Amazônia. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 41-44, Sept. 2006. Available from <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000300017&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000300017&lng=en&nrm=iso)>. access on 29 Ago. 2018.

FÁVERO, M. L.A. *Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço*. In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1994, p 149-177.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e Poder*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dec. 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 de fev. 2018.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. Quem é o jornalista brasileiro? Perfil da profissão no país. Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJor. IN: [http://www.fenaj.org.br/reinstitu/pesquisa\\_perfil\\_jornalista\\_brasileiro.pdf](http://www.fenaj.org.br/reinstitu/pesquisa_perfil_jornalista_brasileiro.pdf). Acesso em: 18 de julho de 2017. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC, em convênio com a Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ. Apoio: Fórum Nacional de Professores de Jornalismo – FNPJ e Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJor. BERGAMO, A.. MICK, J. (Coord.), LIMA, S. (2012).

FREITAS, Lêda Gonçalves de; FACAS, Emílio Peres. *Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores*. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, abr. 2013. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: ago. 2017.

FREITAS, L. G. de (coord.). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá, 2013..

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campanhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais#scribd>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

GERMANO, José Willington. *O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário*. Cadernos Cedes. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLZIO, Derval G.. A formação dos jornalistas diante dos novos suportes midiáticos e do fim da obrigatoriedade do diploma. Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba. Jul/dez/2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/cm/article/viewFile/11704/6729>. Acesso: em 10 de jun. de 2016.

GUIMARÃES, Jorge A. *O modelo brasileiro de formação de cientistas*. 2008. 93 diapositivos(slides), color. (XXIV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação). Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2008.

LAGE, Nilson. *Ideologia e técnica da notícia*. Florianópolis: Insular, 2001.

LEITE, Joselma Rodrigues de Souza. *Avaliação da efetividade do programa Demanda Social da CAPES na pós-graduação da UFT*. 2016. 240 folhas. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins. 2016.

LIMA, Claudia do Carmo Nonato. *Comunicação e mundo do trabalho do jornalista: o perfil dos jornalistas de São Paulo a partir da reconfiguração dos processos produtivos da informação*. 2010. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.27.2010.tde-30112010-160410. Acesso em: 04 de fev. 2018.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v.13, n.1, p.7-36, mar. 2008. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 nov. 2016.

LIMA JÚNIOR, W, & de OLIVEIRA, A. (2015). *Habilidades tecnológicas e ensino superior em jornalismo no Brasil: observação das exigências contemporâneas e seu contraste com as grades curriculares*. E-Compós, 18(2). Acesso em: 26 de ago. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. *Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais*. Acta Cir. Bras., São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010286502002000900001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010286502002000900001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 de Set. 2017.

MELO, Ana Souto e. *Enquadramento Histórico legal do processo de Bolonha e o seu impacto no sistema de ensino superior português*. Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 6, p. 75-141, out. 2017. ISSN 2447-4266. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4239>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A universidade no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Maio/junho/julho/agosto, 2000, No. 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>. Acesso em: 03 de fev. 2018.

MICK, J.; LIMA, S. *Perfil do jornalista brasileiro: características demográficas, políticas e do trabalho jornalístico em 2012*. Florianópolis: Insular, 2013.

PÔRTO JR., Gilson; SOUSA, Poliana Macedo de (Orgs.). *Universidade(s) no Brasil: estudos e olhares*. [recurso eletrônico] / Gilson Pôrto Jr.; Poliana Macedo de Sousa (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. *Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais*. Revista Eletrônica Mutações, [S.l.], v. 6, n. 10, p. 13-24, mar. 2015. ISSN 2178-7018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/relem/article/view/799>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. *A Universidade do Distrito Federal (UDF): Um Retrospecto*. In: Gilson Pôrto Jr.. (Org.). Anísio Teixeira e o Ensino Superior. Brasília: Bárbara Bela, 2001, v. 1, p. 179-204.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (1995).

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 de set. 2017.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos & AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 07 de out. de 2017.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do Regime Militar*. Cadernos Cedes. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008.

SILVA, Luciana Leandro da. *A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal*. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 247-263, Mar.2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100014&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Jan 2018.

SILVA, Rafael Pereira da, LOPES, Boanerges Balbino. *Mudanças estruturais e ensino de jornalismo: o papel do professor nos novos rumos do jornalismo brasileiro*. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 35, p. 137-153, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201635.137-153>

SOUZA, K.R.; KERBAUY, M.T.M. *Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação*. Educação e Filosofia, v.31, n.61, p.1-19, 2017. Acesso em 07 out. 2017. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>

VELLOSO, Jacques. *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Cad. Pesqui., São Paulo, v.34, n.122, p. 517, ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200012>. Acesso em 07 out. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.