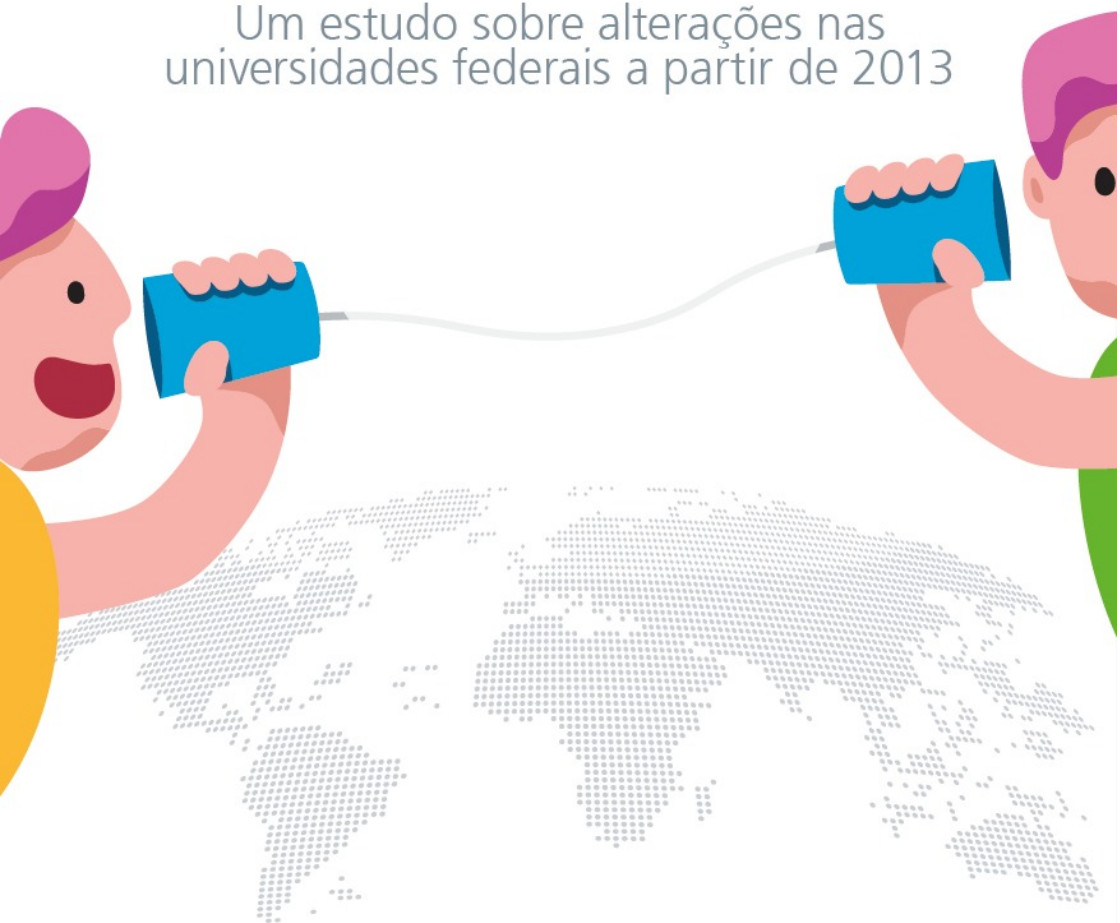


Sinomar Soares de Carvalho Silva

Formação em Comunicação Social/Jornalismo na Região Norte

Um estudo sobre alterações nas universidades federais a partir de 2013



Sinomar Soares de Carvalho Silva

**FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
SOCIAL/JORNALISMO NA REGIÃO
NORTE: um estudo sobre alterações
nas universidades federais a partir de
2013**

EdUFT
2021

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.

Arte de capa: Fábio Ferreira.

Imagens do site: "www.freepik.com"

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pelo Selo OPAJE/EdUFT estão sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>



<https://www.abeu.org.br/>

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Sinomar Soares de Carvalho Silva

FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO NA REGIÃO NORTE: um estudo sobre as alterações nas universidades federais a partir de 2013 / Sinomar Soares de Carvalho Silva – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

250 p.

ISBN 978-65-89119-95-1

1. Comunicação Social. 2. Jornalismo. 3. Formação. 4. Currículo. I. Título. II.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato	Pró-Reitor de Graduação Prof. Dr. Eduardo Cezari
VICE-REITORA Profa. Dr ^a . Ana Lúcia de Medeiros	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta
	Pró-Reitor de Extensão e Cultura Profa. Dra. Maria Santana
	Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior Dr. João Nunes da Silva Dr. José Lauro Martins Dr. Nelson Russo de Moraes Dr. Rodrigo Barbosa e Silva Dra. Suzana Gigliolli Nunes

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PRESIDENTE Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior	CONSELHO EDITORIAL Membros por área: Lilíam Deisy Ghizoni Eder Ahmad Charaf Eddine (Ciências Biológicas e da Saúde) João Nunes da Silva Ana Roseli Paes dos Santos Lidianne Salvatierra Wilson Rogério dos Santos (Interdisciplinar) Alexandre Tadeu Rossini da Silva Maxwell Diógenes Bandeira de Melo (Engenharias, Ciências Exatas e da Terra) Francisco Gilson Rebouças Porto Junior Thays Assunção Reis Vinícius Pinheiro Marques (Ciências Sociais Aplicadas) Marcos Alexandre de Melo Santiago Tiago Groh de Mello Cesar William Douglas Guilherme Gustavo Cunha Araújo (Ciências Humanas, Letras e Artes)
--	---

SELO EDITORIAL OPAJE/EdUFT
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. João Nunes da Silva

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mota

Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP), Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva

Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoleti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em
História Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão
(IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do
Ministério Público do Tocantins, CESAFA/Ministério Público,
Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
1 ENSINO SUPERIOR DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO	11
1.1 Importância do estudo da(o) Comunicação Social/Jornalismo e sua formação	12
1.2 Outro olhar sobre a educação superior: o Processo de Bolonha.....	36
1.3 Formação em Comunicação Social/Jornalismo no Brasil: apontamentos históricos	58
2 FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO: UM OLHAR SOBRE A REGIÃO NORTE	78
2.1 Aspectos da educação superior na Região Norte	78
2.2 Produção científica dos docentes entre os anos de 2015 e 2017.....	97
3 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: UMA ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE APÓS 2013.....	115
3.1 Fundamentos pedagógicos: análise das justificativas, perfis do egresso e TCC	123
3.2 Análise da instrumentalização do estágio curricular	164
3.3 Análise curricular: relação entre disciplinas, ementas e eixos das DCN's	174
3.4 UFAM e UFGA: análise dos projetos pedagógicos de 2002 e 2008.....	197
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
5 REFERÊNCIAS.....	215

Um dos objetivos centrais desta obra é contribuir para o debate sobre a formação em Comunicação Social/Jornalismo¹. Menos em função das recentes mudanças tecnológicas ou das novas formas de consumir notícia e mais em decorrência da importância do jornalista para a sociedade. Durante as próximas páginas iremos discutir várias questões sobre a formação na área e a importância deste profissional.

A discussão apresentada neste livro situa-se na confluência de duas grandes áreas do conhecimento, a Comunicação e a Educação. Trafegar por esse percurso no impeliu a apresentar ideias de autores de ambas as áreas para no final termos uma obra diversa, interdisciplinar.

A Educação tem a função de preparar os seres humanos para essa vida. Estar preparado para a moderna e complexa vida global é saber refletir e entender os motivos e as razões por trás das vozes da sociedade. Esse é um dos importantes aspectos da formação, o desenvolvimento de um espírito crítico, reflexivo.

Acreditamos que a formação em Comunicação Social/Jornalismo proporciona um saber teórico que fará o jornalista entender a questão fundamental do porquê as notícias são como são, para usar o título de um livro de Nelson Traquina, tão estudado

¹ Pedindo licença às convenções e regras da língua portuguesa, usaremos sempre, nesta dissertação, a palavra Jornalismo com inicial maiúscula.

pelos cursos de Jornalismo. A formação universitária abre um leque de possibilidades que a prática pode não ser capaz de proporcionar. Porém, quando o aluno entra na universidade é a prática sua intenção última, por isso não pode ser desprezada e o mercado não pode ser demonizado, mas entendido.

Em 2013 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s que orientaram a construção dos novos Projetos Pedagógico de Curso – PPC’s. O documento foi resultado do trabalho de uma comissão criada pelo Ministério da Educação – MEC ainda em 2009 para refletir a formação necessária no mundo globalizado. As universidades tiveram dois anos para adequar seus currículos às novas diretrizes. Neste estudo resolvemos lançar nossos olhares sobre as sete universidades federais da Região Norte que ofereciam o curso de Comunicação Social/Jornalismo até dezembro de 2017, são elas: UFAC (Acre), UFAM (Amazonas), UFPA (Pará), Unifap (Amapá), Unir (Rondônia), UFRR (Roraima) e UFT (Tocantins).

Investigamos como a academia reagiu às recentes mudanças e preparou seus processos para ensinar Jornalismo. Buscamos compreender como estão organizados os projetos pedagógicos após a aprovação das novas diretrizes em 2013. Ao utilizarmos o verbo *compreender* não pretendemos encerrar a discussão, mas propor um debate urgente, necessário.

Como sustentáculo do debate que aqui apresentamos foram utilizadas diversas técnicas, como pesquisas bibliográficas, exploratória, entrevistas com coordenadores/vice coordenadores dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo. Ainda utilizamos o

software *Iramuteq* para apoiar a análise de conteúdo que apresentamos no Capítulo 3.

Desejamos uma boa leitura e esperamos que esta publicação contribua para o debate sobre a formação em Jornalismo, fortaleça a pesquisa em Comunicação e ajude a valorizar este profissional tão importante para a sociedade.

ENSINO SUPERIOR DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO

Este livro nasceu de uma subjetividade, de uma vontade de entender as políticas e processos de formação dos jornalistas. Ao longo da pesquisa a paixão, sim, a paixão, pela área e pela investigação nos fez desejar escrever uma ode ao Jornalismo, mas o estilo e a objetividade científica não nos permitiriam, não podemos escrever uma *Ode triunfal*² como a de Álvaro de Campos. Assim como em seu poema, aqui escrevemos sobre modernidade, ligando-a com a formação em Jornalismo. Mas ao contrário da ode, não cultuamos estes tempos, apenas buscamos entender como os jornalistas se formam, com especial atenção à Região Norte. Ao seguirmos esta diretriz buscamos trazer elementos e resultados satisfatórios para o campo da Comunicação.

A pesquisa que originou este livro foi realizada logo após a aprovação das novas diretrizes para os cursos de Comunicação Social/Jornalismo em 2013. Portanto, estamos no processo de aplicação destas mudanças e nossos resultados refletem este

² Ode triunfal é um poema de Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa) publicado em 1915 na Revista Orpheu sobre a modernidade - tratando-a por vezes com ironia - e os movimentos de vanguarda do início do século XX.

momento da história, um período com suas construções e desconstruções necessárias.

Este trabalho busca ser um registro, não realizado por motivações de vencedores ou perdedores, mas uma tentativa de registrar o que as versões oficiais não são capazes de assinalar. Assim, consideramos necessário demonstrar que os processos de formação não são pacíficos, como podem indicar as versões oficiais, mas possuem conflitos mais complexos e profundos (BURKE, 1992).

Este capítulo apresenta inicialmente uma discussão sobre a importância de estudar o Jornalismo e sua formação. Vamos demonstrar as inerentes e interdisciplinares ligações da Comunicação e do Jornalismo com outras áreas, suas relações com a democracia, a História e por fim revelar que o valor do jornalista para a sociedade vai além de um mediador de seus diversos discursos. Neste capítulo discutimos ainda a importante alteração nos processos de formação na Europa por meio do Processo de Bolonha e finalizamos com um resgate sobre a formação em Jornalismo no Brasil.

1.1 Importância do estudo da(o) Comunicação Social/Jornalismo e sua formação

Nos interessa sobretudo as relações estabelecidas entre o Jornalismo e a sociedade, suas potencialidades e fraquezas. Estamos aqui explicitamente inspirados pela visão demonstrada por Marshall Berman (1986) ao expor a relação de Marx com a burguesia em seu manifesto. Não nos interessamos totalmente pelas técnicas e

tecnologias atuais do Jornalismo, mas sim em sua vinculação com a sociedade, com a História e suas produções de memória sobre a globalização e a democracia.

Decidiu-se seguir nesta direção para que a pesquisa mantivesse uma distância do que Palácios (2003) define como lógica evolucionista de caráter simplista. Para o autor “a ideia de superação sucessiva dos suportes midiáticos pouco contribui para o avanço do conhecimento” (PALÁCIOS, 2003, p.1). É preciso anuir que as relações aqui estudadas são profundamente influenciadas pelas novas tecnologias e modos de fazer o Jornalismo cotidiano, mas estas não serão claramente objeto de discussão neste livro.

Antes de tratar das relações do Jornalismo com a História e sua produção de memória serão realçados alguns temas necessários para esclarecer onde está alicerçada este livro. O primeiro será o da grande área da Comunicação, onde o Jornalismo está inserido. Assim poderemos entender as falas e as discussões acerca de temas centrais de nosso campo. Tratar da Comunicação também nos ajudará a definir de quem falamos e a arena onde os debates acontecem. É uma discussão antecedente e necessária para o posterior debate sobre o conhecimento do Jornalismo.

Discutir o campo da Comunicação é uma tarefa complexa. Conforme Sodré (2014) a Comunicação como campo não é invertebrada, mas apresenta fraca vertebração conceitual. Para o grande público é aceitável o senso comum de que não importa saber o que é Comunicação, mas sim conhecer seus usos sócio-técnicos que fazem na vida contemporânea após serem inundados por

dispositivos tecnológicos. Talvez por isso alguns trabalhos na academia apenas descrevam processos comunicativos/informacionais empregados pelo Estado e pelo mercado sem os elucidar conceitualmente. Supõe-se que essa simples descrição poderia servir para a continuidade do campo no âmbito da universidade, sem que se tivesse que recorrer a dispositivos explicativos e conceituais fortes (SODRÉ, 2014). Esta assertiva corrobora com o pensamento de Palácios (2003) ao criticar a descrição da tecnologia como garantia do avanço do conhecimento. As tecnologias superam-se em ritmo cada vez mais acelerado, importam, portanto, os rastros de mudança que deixam nas relações sociais.

O uso da simples descrição da tecnologia em algumas pesquisas na academia talvez seja justificado porque é tarefa árdua encontrar um único conceito que dê conta de forma satisfatória da diversidade de abordagens, definições e perspectivas do campo comunicacional. Esta condição torna-se mais complexa a medida que percebemos a confluência do campo com outras áreas como a economia, a política, a ética e a cultura (MCQUAIL, 2003).

Esta transversalidade com outras áreas provoca uma clivagem no campo da Comunicação. Temos de um lado um campo expandido com a presença de estudos de inúmeras áreas, mas que por outro lado perde sua consistência ao receber teorias que originalmente não foram desenvolvidas para a Comunicação e estarão presentes em diversos livros sem um discernimento sobre sua validade ou não para a área. Este aspecto pode torná-la uma

interpretação pessoal dos autores, com a produção de inúmeros livros com diversas listas de teorias. Seria pertinente discernir o que é válido ou não para nossa área, que não pode ser uma ciência de encruzilhada, onde muitos passam e ninguém fica (MARTINO, 2006).

Um estudo elaborado por Martino (2008) demonstrou que entre os livros publicados sob o título de "Teoria (ou Teorias) da Comunicação" no período de 1999 a 2008 no Brasil, apenas em 23,35% havia consenso sobre os autores e teorias que fazem parte da Comunicação. Em todos os livros publicados há estudos sobre o Funcionalismo e a Teoria Crítica, correntes na quais os pensadores não se consideravam teóricos da Comunicação. Este exemplo é capaz de demonstrar o baixo consenso sobre o objeto de estudo de um campo onde a maior parte das publicações nos livros, presentes na pesquisa mencionada, são escolhas particulares dos autores (MARTINO, 2008).

O Jornalismo como campo de conhecimento também possui muitas interpretações que permitem desvelar algumas de suas nuances. A primeira delas é o fato de o Jornalismo não ser encarado como uma ciência que utilize o método científico positivista para produzir um conhecimento "válido", como ocorre na chamada ciência dura. Outra abordagem defende que existem várias espécies de conhecimento. Nas obras de Meditsch (1997) e Genro Filho (1987) encontramos a discussão de dois conceitos de conhecimento originalmente trabalhados pelo sociólogo norte-americano Robert E. Park (1940) e aplicados ao Jornalismo e à notícia.

Segundo esta abordagem os conhecimentos do cotidiano seriam os “conhecimentos de” e as abordagens sistemáticas e analíticas seriam “conhecimentos para”. A notícia estaria na intersecção de ambas, sem perspectiva histórica e nem ligação com passado ou futuro, existindo apenas no presente. Mas tanto Meditsch (1997) quanto Genro Filho (1987) refutam esta ideia de Jornalismo eminentemente funcionalista de Robert E. Park que trata a notícia como mera reprodução sem esforço de interpretação do jornalista.

Outra abordagem para o conhecimento produzido pelo Jornalismo busca demonstrar sua originalidade e não o que há de comum. Para esta visão o Jornalismo não revela mais ou menos, revela o diferente, o que as outras formas de conhecimento não são capazes de revelar. Assim, para o Jornalismo o valor da notícia estaria naquilo que é singular, que fere o cotidiano. Este revelar está vinculado com o modo de produção, o Jornalismo tem a função inerente de comunicar seus conhecimentos e os demais alcançados por outras instituições sociais (MEDITSCH, 1997).

Portanto, o Jornalismo produz um tipo diferente do conhecimento empreendido pela ciência, que dilui a “feição singular do mundo em categorias lógicas universais, mas precisamente [*o Jornalismo*] reconstitui a singularidade, simbolicamente, tendo consciência que ela mesma se dissolve no tempo” (GENRO FILHO, 1987, p. 30). Uma fórmula quantitativa que para a ciência não pode ser considerada se o resultado for zero, por exemplo, é um dado para o Jornalismo, há uma singularidade no encontrar deste zero. Assim,

percebemos que a área de conhecimento do Jornalismo está ligada a aspectos qualitativos e quantitativos (GENRO FILHO, 1987).

Ampliando a bibliografia encontramos outra visão sobre o conhecimento do Jornalismo. Para Franciscato (2008) o campo do Jornalismo é composto por uma diversidade de formas. O autor cita três. O primeiro é o “Conhecimento do Jornalismo”. Este tipo de conhecimento é resultado da investigação científica, sendo caracterizado por ser sistemático e reflexivo. O segundo seria o “Conhecimento no Jornalismo” que é resultado da prática profissional e do saber próprio do jornalista na execução de técnicas para transmitir as informações. O terceiro seria do “Conhecimento para o Jornalismo” produzido pelo setor produtivo sobre os processos de fazer jornalismo.

Separar o conhecimento do Jornalismo nessa tríade não nos ajuda a entender a epistemologia do campo e seu objeto de estudo. Esta visão parece demonstrar que a teoria irrompe da prática. Se do jornalista exige-se pensar além da notícia, contextualizar e entender o porquê de determinadas atitudes dos atores sociais, do pesquisador deve-se igualmente exigir que vá além da prática e da busca pela resolução de seus problemas. Devemos evitar uma “tecnização” das teorias, uma abordagem que as trata como uma caixa de ferramentas para resolver os problemas cotidianos do jornalista (SILVA, 2009). Para Meditsch (2007, p. 11) o estudo do Jornalismo precisa de uma atenção teórica à prática, não é concebível apenas fazer:

Uma visita empírica à prática e volta [1] a se refugiar na teoria. Essa inversão é que provoca a impotência teórica na pesquisa, e a irrelevância de seus resultados em relação aos problemas concretos. A consequência é a negação da realidade e, como parte dela, a negação do jornalismo.

Desse modo, precisamos ampliar as pesquisas sobre a epistemologia do Jornalismo para encontrar seu objeto, sua natureza, entendida não apenas como prática profissional, mas como uma configuração social, política e econômica, sendo, portanto, constituinte da vida em sociedade (SILVA, 2009). O Jornalismo e suas teorias são formas de conhecer e reconhecer os fatos mundiais que não pode ser descartado como forma de conhecimento diante de tantas possibilidades, limitações e surpresas disponíveis no mundo e que não são alcançados por outras formas mais prestigiadas de conhecimento (MEDITSCH, 1997).

Diante do cenário de busca por valorização do conhecimento e da importância do Jornalismo é válida a citação ao trabalho de Pierre Nora e Jaques Le Goff (1995) na obra *História: novos problemas*. Este estudo considera que a evolução dos *mass media* tirou dos historiadores o monopólio da História. Agora os meios de comunicação trazem à sociedade a presença do acontecimento. São deles a condição de existência dos fatos. Mas de que forma se configura a existência destes fatos?

De acordo com Nora (1995) é preciso cuidado com a parcialidade na representação dos fatos. Assim como a História não é apenas a representação de grandes fatos do passado, de acontecimentos de uma superfície - visão eminentemente positivista

- o Jornalismo também não pode ser encarado como tendo um conceito único e geral. Mas, assim como presenciamos esta visão positivista da História por vezes também já a encontramos no Jornalismo. Medina (2008, p. 24-25) demonstra que:

Há marcas epistemológicas do positivismo na área e na doutrina presente na formação universitária, estas marcas estão na noção do real e a relação objetiva com o real, a tendência para diagnosticar o acontecimento social na invariabilidade das leis naturais, a ênfase na utilidade pública dos serviços informativos; o tom afirmativo perante os fatos jornalísticos; a busca obsessiva pela precisão dos dados como valor de mercado; a fuga das abstrações; a delimitação de fatos determinados. A moldura ideológica, fixada no jornalismo, está representada nas palavras-chave da bandeira brasileira – ordem e progresso.

A lógica rígida do positivismo de Comte foi ultrapassada pela necessidade de narrativas densas e mais autorais frente a acontecimentos trágicos no século XX, como as guerras e as bombas atômicas. Essa eficiência do positivismo foi revisada por alguns analistas que contestam a quantidade de informação que a sociedade americana tinha sobre a Segunda Guerra Mundial, sobre o Vietnã e as guerras no Iraque nos séculos XX e XXI. Dessa forma a eficiência da notícia objetiva é contestada como condição de fornecer a sociedade o saber histórico necessário (MEDINA, 2008). Esta visão é testificada também por Nora (1995) ao defender que determinada guerra não pertence à imprensa, mas episódios particulares, fatos específicos, que podem mudar a visão da sociedade e suas relações.

O lugar de onde fala e a possibilidade de interpretar o que fala confere maiores possibilidades ao jornalista para prover a sociedade de informações. Há neste profissional um poder simbólico importante. Este poder faz com que vários agentes queiram exercer alguma influência e autoridade na construção deste profissional e por consequência de sua identidade. Participam do processo desde os sindicatos e o poder público, passando obviamente pelo mercado e os empresários de mídia. Esta identidade também passa pelas exigências do diploma. E porque o Jornalismo tem a obrigação de reforçar a necessidade de um documento e as demais profissões não? As demais áreas, como a medicina e as engenharias, estão amplamente ligadas ao cientificismo e o Jornalismo está mais ligado ao cotidiano e o seu discurso (LOPES, 2013).

Esta importância do jornalista como mediador e agente descritivo do cotidiano, aliado com sua subjetividade, causam certo encanto na sociedade. Este imaginário ignora, por vezes, a complexidade da profissão e a formação de sua identidade, vendo-a como uma atividade individualizada. A consolidação da profissão passa pelo intercâmbio com saberes de outras áreas, como a literatura, a política, as Ciências Sociais que vão implicar numa identidade dúbia, um misto de técnico e intelectual (PEREIRA, 2005).

Esta identidade ambígua e o tráfegar por outras áreas tornaram os jornalistas profissionais incapazes de fechar o seu "território" de trabalho, de criar fronteiras sólidas. Mesmo com fronteiras pouco rígidas a profissão dispõe de uma vasta cultura profissional que fornece um modo de agir, de falar e um modo de

ver o mundo, e esta visão é influenciada pelo fator tempo. Uma das características mais marcantes do “ser” jornalista é o imediatismo, característica que reina incontestável, o transformando em um profissional pragmático, confrontado pelo tempo do fechamento. Deste profissional exige-se a capacidade de dominar o tempo e não o contrário, “não há tempo para pensar, porque é preciso agir” (TRAQUINA, 2005).

O imediatismo, que esteve presente desde os primórdios do Jornalismo como forma de manter sua relação estreita com o presente, é reforçado pela globalização e sua compressão do tempo-espaço. O “não ter tempo para pensar” salientado por Traquina (2005) pode levar o profissional a incidir no erro jornalístico, conceituado por Vieira (2014, p. 63) como uma “falsificação ou imprecisão na publicação de uma notícia, causado por negligência, imprudência ou imperícia”.

Diante do erro é preciso um processo de correção, pois o jornalista não dispõe mais do monopólio para definir o que é ou não notícia, apontado por Traquina (2005). Agora o cenário é outro, “cada vez mais pessoas produzem conteúdos (noticiosos ou não) em diversas mídias” (CHRISTOFOLETTI e VIEIRA, 2014, p. 15). Assim, a profissão e a identidade estão em constante mudança. O jornalista deve buscar ser um filtro confiável capaz de selecionar as notícias em meio a um turbilhão de informações que as pessoas recebem diariamente.

Para este exercício o jornalista precisa atuar na profissão com liberdade. Bucci (2009, p. 12) defende que esta liberdade é um “dever

para o jornalista na exata medida em que corresponde ao serviço que é um direito para o cidadão”. Ou seja, a liberdade do exercício da profissão se justifica porque é um direito, assim como o cidadão tem direito a ter serviços públicos de qualidade ou bons professores.

Quando Traquina (2005) sustenta que o Jornalismo não foi capaz de fechar seu território contra interferências de outras áreas e saberes mais prestigiados, mas criou uma forte cultura profissional em torno de seus saberes, uma espécie de comunidade no sentido dado por Bauman (2003), esta ideia parece sintetizar também o mundo em que os próprios jornalistas vivem, onde as fronteiras foram ressignificadas.

Para Giddens (1999) o mundo globalizado é marcado por nacionalismos e identidades locais reforçados em função de tendências globalizantes na política, economia, tecnologia e na cultura que buscam influir no local com pautas transnacionais. Assim, esta ordem global é pouco segura, anárquica, repleta de divisões e ansiedades e foi influenciada pelo desenvolvimento dos sistemas de comunicação no final da década de 1960.

De acordo com Bauman (1999) a globalização é um destino sem volta tanto para aqueles que acreditam que é o que se deve fazer em busca da felicidade, como para aqueles que a apontam como causa de sua infelicidade. O desenvolvimento da globalização e a evolução das comunicações desmembrou o espaço e o tempo, distanciamento temporal não implica mais em distanciamento espacial. O desenvolvimento das sociedades promoveu o aumento

das distâncias espaciais e as distancias temporais foram virtualmente eliminadas (THOMPSON, 2008).

Os avanços da globalização promoveram também mudanças nas interações humanas. Agora conflitos, solidariedade, combates e debates saíram da vista do olho e do alcance do braço humano, para muito além do “olho por olho, dente por dente”, o que provocou também alterações nas responsabilizações. Com a mobilidade sendo uma constante na modernidade ou pós-modernidade, companhias e investidores podem mover-se para onde conseguirem auferir mais lucros. Livrar-se das consequências e responsabilidades com o local é a ânsia mais cobiçada relacionada com as possibilidades de mobilidade na globalização (BAUMAN, 1999). Esta fuga das consequências pode ser conceituada como a *globalização de alta intensidade* descrita por Boaventura de Sousa Santos (2002) onde as trocas entre o poder global e o poder local são bastante desiguais e os resultados são rapidamente visíveis. Mas a globalização também possui uma característica de baixa intensidade.

A partir da década de 1980 com o modelo de desenvolvimento liderado pelo mercado a resolução de litígios trouxe um protagonismo maior ao judiciário. Desde a década de 1940 o judiciário dedicava-se a resolver demandas pouco notadas pela sociedade. Com a abertura global dos mercados, as privatizações provocaram um aumento da recorrência ao judiciário, também impulsionado pelas relações por vezes pouco republicanas entre empresários e políticos. Cenário que provocou um deslocamento da legitimidade democrática que antes estava

baseada no parlamento e no executivo. Este fenômeno ocorreu e continua a ocorrer em diversos países da Europa, América Central e Latina desde então (SANTOS, 2002). Agora as sessões do judiciário despertam a curiosidade dos jornalistas e os juízes são amplamente conhecidos e presenças confirmadas em eventos solenes e também no desalinho das redes sociais.

Como vimos, a globalização é um fenômeno de vários níveis, multifacetada e sentida em todas as áreas da vida humana. Uma de suas importantes faces é a política, que é influenciada pelo desenvolvimento das comunicações. A recepção, apropriação e a interpretação sempre estão relacionadas a contextos específicos onde os materiais simbólicos irão permitir um distanciamento da vida cotidiana de quem recebe, o que pode ajudar os indivíduos a julgar as condições do local, levando a conclusões diferentes que as apresentadas pelas autoridades. E é plausível considerar que isto desempenhou papel chave na provocação de alguns conflitos dramáticos nos últimos tempos (THOMPSON, 2008).

Este contexto é exemplificado por Giddens (1999) ao afirmar que essa apropriação local que pode mudar perspectivas e visões do território, foi força motriz das revoluções de 1989 para a derrubada do muro de Berlim e a promoção da democracia. Assim, a propagação da democracia foi fortemente influenciada pelo avanço das comunicações, onde o Jornalismo está inserido. Wolton (2004, p. 138), vai além ao afirmar que "a comunicação não é a perversão da democracia é, antes, a condição do seu funcionamento". Desse modo, o surgimento de uma sociedade global de informação é uma

grande força para a democracia, mas há riscos à medida que a instituição de grandes conglomerados de mídia pode originar grandes poderes em magnatas não eleitos (GIDDENS, 1999).

Para Wolton (2004, p. 138) as comunicações têm dupla função na democracia e sua afirmação, abaixo, reforça o caráter de ligação entre os vários atores da sociedade:

Que seriam as nossas sociedades complexas, em que o cidadão está longe dos centros de decisão políticos e económicos, alguns dos quais em países longínquos, se não existissem os meios, pela comunicação, de nos informarmos sobre o mundo? E encontramos sempre essa dupla dimensão da comunicação. Simultaneamente normativa, como que indissociável do paradigma democrático, e funcional, como único meio de gerir as sociedades complexas. Hoje em dia tudo é complicado e longínquo e nem sempre nos apercebemos de como o modelo normativo da comunicação e as múltiplas ferramentas que o instrumentalizam também são o meio de reduzir as distâncias entre dirigentes e dirigidos.

Outra função imputada ao Jornalismo e a Comunicação em relação à democracia é sua fiscalização, que é exercida por uma potencialização da cidadania que cabe ao Jornalismo promover junto com outras fontes informativas (COELHO, 2015). Concorde com esta visão Marques de Melo (2008, p. 90), ao defender que “o direito de informar e de receber informação constitui o fermento da cidadania, o oxigênio que nutre a vida democrática, convertendo o jornalismo e a democracia em irmãos siameses”.

Logo, os jornalistas e a informação estão no centro de toda democracia, e esta informação pode ser trazida de toda parte do mundo, trabalho facilitado pelo desenvolvimento tecnológico. Os problemas atuais centram-se na liberdade econômica. Os

profissionais precisam olhar para as regras da notícia em um universo impregnado de informação que não é mais algo raro na sociedade global (WOLTON, 2004).

Assim, ao jornalista e ao Jornalismo são conferidos poderes e responsabilidades para seu exercício, ainda que este exercício seja influenciado por outros atores sociais. Karam (2014, p. 32) afirma que a informação é um “requisito indispensável para que o sujeito que se constrói com os outros cotidianamente não seja um mero apêndice encostado na sociedade”. O autor declara ainda (ibidem, p. 156) que “os profissionais redobram sua responsabilidade num mundo midiático em que se desconfia da verdade, das fontes, dos interesses, da separação real entre publicidade e jornalismo”.

A desconfiança da verdade e da autonomia do jornalista em relação à publicidade e ao mercado é apontada por Bourdieu (1997) ao demonstrar que o trabalho independente dos jornalistas sujeita-se a uma série de fatores sobre os quais o profissional não tem influência. O primeiro deles é a concentração da imprensa, pois um mercado fortemente concentrado diminui as possibilidades de emprego e por consequência afeta a autonomia, que também é influenciada pela posição que o jornal ocupa no mercado, se mais ou menos independente em relação ao poder político e econômico. Outro fator que influencia o trabalho do jornalista é a maneira como exerce sua atividade no jornal, se como efetivo ou freelancer.

Portanto, ainda que ao Jornalismo seja atribuída a função de fiscalização, a possibilidade de ajudar na promoção da cidadania ao informar sobre os fatos importantes e uma espécie de promotor da

democracia, o poder dado aos grandes conglomerados de mídia apontado por Giddens (1999), juntamente com o poder político, fazem do campo jornalístico - assim chamado por Bourdieu (1997) – uma área de domínio do mercado.

Esta influência que o mercado e o campo político exercem sobre o Jornalismo provoca mudanças nas relações de força dentro de outros campos, como o cultural. Em relação à política o Jornalismo mostra uma visão particular, interessando-se mais pelo jogo entre as forças e os jogadores do que pelo que está em jogo. O medo de entediar o público leva o Jornalismo a valorizar o combate em detrimento do debate, a polêmica em prejuízo da dialética. Esse desvio de olhar eleva a tática política e rebaixa a substância do debate (BOURDIEU, 1997).

Este comportamento do Jornalismo em relação ao mercado e a política pode promover uma ruptura entre o público e a política num jogo encenado que busca muitas vezes mostrar que a política e certos assuntos são para profissionais, mantendo o público afastado com a intenção de perpetuar um poder estabelecido (BOURDIEU, 1997).

Até aqui percebemos a complexidade do mundo em que o jornalista exerce seu ofício e as responsabilidades a ele imputadas. As redes sociais, a quantidade de fontes, a pluralidade de meios informativos e a possibilidade do público alcançar a informação e não mais o contrário, faz do Jornalismo um exercício baseado na técnica, nas teorias e no desenvolvimento constante de um espírito

crítico, reflexivo, para enxergar o que há por trás das vozes da sociedade, do mercado e do campo político.

Também discutimos ao logo das últimas páginas a complexidade do campo da Comunicação, dos conhecimentos produzidos pelo Jornalismo, sua relação com a História e sua importância na globalização e na democracia. Em meio a esta exposição de ideias nos parece elementar inferir que estudar a formação em Jornalismo é importante porque esta profissão tem uma relevância socialmente demonstrada, apesar de todas as limitações apontadas por Bourdieu (1997).

Mas para adicionar elementos à defesa do estudo da formação, nas próximas páginas, iremos relacionar Jornalismo com memória. Estas relações e as discussões do Jornalismo como um *lugar de memória*³ podem demonstrar uma importância complementar ao processo de mediação que o jornalista faz entre as diversas variantes da sociedade.

A capacidade moderna de produzir informações e aquilo que é inviável lembrar criou a necessidade de desenvolver mecanismos de armazenamento que Nora (1993) chama não mais de memória, mas história, na medida em que a memória dita verdadeira é aquela passada de gerações pelo saber do corpo e do silêncio. Nossas

³ O termo *lugar de memória* foi originalmente cunhado pelo historiador francês Pierre Nora em sua obra *Les Lieux de Mémoire* publicada pela primeira vez em 1984. Para Nora com a mundialização (modo como os franceses referem-se à globalização) houve uma aceleração da história e por consequência a destruição das sociedades-memória, que eram responsáveis por transmitir e conservar valores e das ideologias-memória, responsáveis por garantir a passagem do passado para o futuro. Assim, é preciso criar lugares de memória porque não há mais memórias espontâneas. É necessário construí-los porque o que se defende está ameaçado de não ser transmitido.

memórias modernas são as ditas arquivísticas, ancoradas no vestígio material, concreto e visível da imagem. Já a História para Nora (1993) seria a reconstrução incerta e problemática daquilo que não está mais entre nós que vivemos o presente.

Para o Jornalismo cabe registrar em seus suportes informacionais a memória em suas mais diversas manifestações. De acordo com Palácios (2010, p. 39) o lugar ocupado pelo Jornalismo neste cenário é um:

Espaço vivo de produção da Atualidade, lugar de agendamento imediato, e igualmente lugar de memória, produtor de repositórios de registros sistemáticos do cotidiano, para posterior apropriação e (re)construção histórica. E, nesse sentido, pode ser tão importante para a (re)construção histórica aquilo que se publica nos jornais e se diz no rádio e na TV, como aquilo que não se publica, que não se diz: o dito e o interdito.

A memória é constantemente utilizada pelos meios de comunicação, seja nas rotinas produtivas ao evocar materiais de arquivo, seja na produção de novas formas narrativas com a incorporação de novos formatos de textos ou mesmo na interação com o público, que pode também criar e deixar disponíveis suas memórias (PALÁCIOS, 2010).

Mas é preciso advertir que a utilização dessa memória pelos meios de comunicação será seletiva, plural, e os relatos serão convergentes, conflitantes, contraditórios (PALÁCIOS, 2010) e como vimos anteriormente nas ideias de Bourdieu (1997), pode ser uma memória amplamente influenciada pelo poder econômico e político de uma época, o que não deixa de ser um registro importante.

A mesma admoestação faz Huysen (2000) ao afirmar que a mídia não aduz esta memória pública de maneira inocente, antes a dispõe de acordo com seus padrões. Portanto, a memória produzida pelos meios de comunicação é o resultado de disputas por espaços, construções de discursos ou suas ressignificações. Desta forma o real pode ser mitologizado e o mítico pode ter traços da realidade.

Embora esta perspectiva nos impeça de confiar imprudentemente na memória que as notícias diárias nos trazem sobre o modo de viver e as relações da sociedade moderna, podemos encontrar uma função política para a memória que vai além do armazenamento de determinadas informações. O dever de memória, que supera a brevidade da memória e do amplo saber que encontramos ao tentarmos reconstruir o passado, isto é, um uso que vai para além da divisão tradicional entre memória e História (RICOEUR, 2007).

O dever de memória é a disposição em não esquecer, a vontade de manter determinada história presente até a justiça ser alcançada ou que o presente não venha a cometer os erros do passado. O dever de memória não apenas usa a memória como mais uma técnica jornalística, mas como um trabalho de utilidade pública, uma noção moral (RICOEUR, 2007).

Esta parece ser a visão de Bauman (1998) ao tratar da perigosa memória que a sociedade criou do holocausto, como sendo uma tragédia apenas judaica, relegando as outras populações que foram submetidas ao que ele chamou de "tratamento especial":

O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura. A autocura da memória histórica que se processa na consciência da sociedade moderna é por isso mais do que uma indiferença ofensiva às vítimas do genocídio. E também um sinal de perigosa cegueira, potencialmente suicida (BAUMAN, 1998, p. 12).

Por isso é importante o Jornalismo usar e ser instrumento de um dever de memória, para que os erros do passado não sejam reconstruídos e repassados às próximas gerações apenas como pequenos deslizes de uma parte da sociedade. Depois dessa discussão sobre Jornalismo e memória percebemos de forma mais clara a importância de estudar o jornalista e sua formação, uma vez que esta é uma profissão complexa, dentro de uma área complexa permeada por outros saberes, além de estar a registrar a história diariamente criando uma memória plural da sociedade.

O egresso do curso de Jornalismo precisa estar ciente de todas as idiosincrasias da profissão e o melhor local para conhecê-las é a formação acadêmica. Observamos acima alguns autores (MELO, 2008; WOLTON, 2004; KARAM, 2014) mencionarem a importância do jornalista na sociedade, na promoção e proteção da democracia, mas vimos também Bourdieu (1997) demonstrar as dificuldades e limitações para o jornalista exercer esse papel social.

Ao egresso estas posturas podem parecer antagônicas e opções excludentes, mas Fonseca (2013, p.12) aponta que a formação não deve dotar o egresso para refletir o mundo e responder às demandas de um ou outro lado, mas com efeito a

formação deve dar capacidade ao egresso para refletir *sobre* a sociedade, “o comunicador não deve ser treinado na faculdade para adequar-se ao mundo, ou para acomodar-se à história, mas para interferir nela, transformando-a através de sua praxis ético-política”. Em vista disso, mesmo havendo antagonismos na prática jornalística o egresso deve ser capaz de refletir sobre elas e não ser apenas um autômato.

Mas a formação que tem a responsabilidade de fomentar este caráter reflexivo no egresso encontra-se em crise. A diluição do saber do Jornalismo dentro da grande área da Comunicação, assim como a falha nas tentativas de defender o campo e o complexo de inferioridade em relação às demais ciências enquanto atividade intelectual, promoveu um enfraquecimento da formação em Jornalismo (MEDSGER, 1996, *apud* MEDITSCH, 2007). Outro fator que contribuiu para esse enfraquecimento foi o estabelecimento de alguns símbolos que tiveram sua função em determinadas épocas para reforçar posições do Jornalismo, mas que agora precisam ser observadas sob outras perspectivas. A primeira delas é a relação do Jornalismo com a democracia.

Para Neveu (2010) o Jornalismo não é um escudo para a democracia, este foi um mito criado em torno da profissão e que pode frustrar o egresso diante das limitações impostas. A democracia como está posta, representativa, juntamente com a vastidão de organismos da sociedade civil e do Estado não permitiriam que o Jornalismo sozinho inspecionasse a democracia. Mas qual o papel do Jornalismo nas modernas democracias

representativas? Efetivamente o Jornalismo é um agente de fiscalização atuando num ambiente informativo maior composto por uma cidadania presente, que cabe também ao Jornalismo potenciar. Atribuir apenas ao Jornalismo esta tarefa de fiscalização sem observar a complexidade moderna da democracia seria temerário para a própria democracia e para aqueles vocacionados para a profissão (COELHO, 2015).

Esta imagem de que o Jornalismo é um escudo para a democracia foi sendo reforçada a medida que a internet foi evoluindo, mas o uso da internet também precisa ser observado por outra ótica. A globalização reforçou o caráter desigual da sociedade. As trocas são desiguais entre globalizadores e globalizados, e essa desigualdade resulta também em acesso desigual à internet. Outro fator importante é que os indivíduos têm graus diferentes de capital cultural para tirar proveito das potencialidades da rede. Assim, essa teorização do poder da internet leva em conta apenas a tecnologia da internet e não a sociedade e a estrutura onde esta tecnologia está baseada (CURRAN, 2016).

A informação globalizada não está disponível a toda e qualquer pessoa. Sob o intenso tráfego e formas de receber a informação o indivíduo tem a ilusão de conhecer sua realidade, mas a informação que recebe, em grande parte, não o ajuda a desenvolver um novo senso social e político, informação demais não é informação de qualidade capaz de mudar existências (BRASIL, 1999).

Esta nova natureza da modernidade exige mais competência e credibilidade do jornalista, que deve ser um filtro confiável, um curador da informação, apesar de suas limitações. Ao buscar mais competência e credibilidade para atuar o jornalista associará novas habilidades e valores para a atividade e sua comunidade profissional (COELHO, 2015).

A formação específica em Jornalismo é que dará ao egresso a capacidade de fazer parte desta comunidade profissional que tem ciência de suas responsabilidades frente aos desafios da modernidade. Estes valores que a formação irá reforçar serão os responsáveis por criar a subjetividade e uma cultura profissional. E esta reivindicação por uma formação específica em Jornalismo não é cerceamento de liberdade de expressão, mas sim a busca pela criação de um espaço de difusão de conhecimento. Não é o jornalista e sua formação específica que promovem cerceamento de liberdade de expressão, mas as escolhas e o jogo de poder entre o campo político e as empresas (AGUIAR, 2013).

Independentemente da relação das empresas com o poder político e suas escolhas e consequências na informação veiculada (ou não), a academia não pode distanciar-se do mercado. A relação da academia com o mercado faz parte de um amplo modelo de avaliação da qualidade de um curso. Este modelo leva em conta não apenas o currículo, mas os recursos humanos, a relação com a sociedade e com outros aspectos que fazem parte do Jornalismo, e um dos importantes aspectos é o mercado. Obviamente nem tudo que vem do mercado deve ser chancelado pela academia, mas esta

relação precisa ser reestabelecida por meio de avaliações constantes na universidade, pois é no mercado que as tendências se materializam e é também para esse mercado que a academia forma (MARINHO, 2009).

Pensar e avaliar a formação é o começo para a melhoria do ensino de Jornalismo. Um dos componentes importantes do ensino é o docente, dele espera-se não apenas os conhecimentos advindos da área em que é especialista, mas que repense a visão sobre a educação para ser capaz de envolver-se com o aluno buscando colaboração e não uma projeção, procurando formas de desenvolver no aluno um espírito crítico que seja capaz de identificar as vozes da sociedade e os interesses que elas conduzem (GONÇALVES e AZEVEDO, 2005).

Meditich (1997, p. 05) aponta também que o aluno precisa participar já que o cérebro “não é um recipiente onde se possa depositar conhecimentos: a aprendizagem implica numa operação cognitiva, onde quem aprende tem um papel tão ativo quanto quem ensina”. Ainda sobre a necessária participação do aluno Sousa (2004) assevera que o curso apenas não garante a empregabilidade, por isso o esforço do aluno deve ser contínuo, na universidade e depois no mercado. Meditsch (2007, p. 14) indica que:

Na sociedade do conhecimento, mais do que nunca é necessário afirmar o jornalismo enquanto atividade intelectual. Na perspectiva do jornalismo, é preciso transformar os atuais cursos de comunicação em cursos de conhecimento, lugares de ‘aprender a aprender’ e de ‘ensinar a aprender’. Mas, principalmente, de ‘aprender a apreender a realidade’, aproximando-se dela, a partir de um lugar profissional

específico. Na sociedade do conhecimento e da mutação, é preciso também ter claro, como observava Paulo Freire, que a realidade não está dada, mas sempre dando-se, e com a nossa participação.

Portanto, ensinar Jornalismo é tão complexo quanto entender o campo e suas relações com a história, a democracia e outros componentes da sociedade. Mas há um futuro para a profissão a medida que a formação em Jornalismo é a única que ensina a apurar e pensar a informação apurada. Este é um diferencial competitivo na gestão da informação e do conhecimento que são os grandes desafios da moderna civilização (MEDITSCH, 2007).

Quando Meditsch (2007) aponta que os cursos de Jornalismo precisam ser transformados em cursos de conhecimento e que o aluno deve “aprender a aprender” está em sintonia com uma das premissas mais visíveis do processo de Bolonha, desencadeado na Europa no final do século passado e que tem provocado intensas transformações na formação superior ao buscar um enfoque no aluno, em sua autonomia e na busca por novas práticas formativas. No próximo tópico discutiremos o processo de Bolonha como forma de demonstrar outras maneiras de pensar a formação, o que trará uma maior riqueza de conteúdo à esta dissertação.

1.2 Outro olhar sobre a educação superior: o Processo de Bolonha

Neste tópico iremos apresentar as principais características do Processo de Bolonha. Dizemos as principais porque não nos interessa apenas o listar de características, consideramos mais importante demonstrar que apesar da amplitude das mudanças elas

vieram na esteira de alterações que já estavam sendo processadas no continente europeu. Portanto, não podemos analisar estas alterações de maneira isolada de um contexto histórico.

O primeiro dado que precisamos conhecer é que diferentemente do Brasil⁴, não há na constituição dos países europeus a educação como um direito, portanto há uma abertura maior para o mercado ver suas demandas atendidas. Outro dado importante é a união jurídico-formal dos estados europeus, que abriu o caminho para a unificação de processos formativos. Lima, Azevedo e Catani (2008) apontam que esta união foi iniciada em 1957 com a assinatura do Tratado de Roma e a criação da Comunidade Econômica Europeia⁵.

De acordo com Pôrto Júnior (2012) a ideia de uma Europa unida vem desde o século XIV com Pierre Dubois ao defender a criação dos Estados Unidos da Europa, passando por Immanuel Kant, Victor Hugo, Winston Churchill até a assinatura em 1992 do Tratado de Maastricht⁶ (Tratado da União Europeia) que criou metas de livre movimento nos países do bloco.

⁴ A Constituição Federal de 1988 trata da educação entre os artigos 205 e 214 declarando-a gratuita, plural e com liberdade para se ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento.

⁵ A Comunidade Econômica Europeia - CEE foi criada em 1957 por meio da assinatura do Tratado de Roma. Os primeiros signatários foram Alemanha Ocidental, França, Itália, Bélgica, Holanda e Luxemburgo. O tratado estabeleceu políticas econômicas comuns que envolviam aspectos alfandegários e de agricultura, além do movimento de mão de obra e transportes entre os países do bloco. A intenção da criação do bloco era fortalecer a economia de um continente arrasado por duas guerras num curto espaço de tempo e estreitar relações entre os inimigos históricos Alemanha e França (PREVIDELLI, 2011).

⁶ Em Fevereiro de 1992 na cidade de Maastricht, Países Baixos, foi assinado o tratado que criou efetivamente a União Europeia, estabelecendo as bases para uma moeda única, o Euro. A assinatura também compreendia uma política externa e de segurança comuns. Outros pilares do tratado compreendiam assuntos de cooperação judicial, agricultura, meio ambiente e demais políticas de proteção dos cidadãos (KALLAS, 2014).

Enquanto os movimentos de unificação europeia tráfegavam do campo das ideias para a assinatura de tratados, os modelos educacionais continuavam distantes. As universidades europeias não foram criadas com intenções de internacionalização, mas como expressões de comunidades, estados, cidades, representantes de uma cultura local e não global. Eram, portanto, apenas mais uma expressão da heterogeneidade que marca o continente (LIMA, OLIVEIRA e CATANI, 2008). Antes do início do Processo de Bolonha algumas dessas universidades ainda exibiam modelos de educação com influências marcantes do ensino medieval. Em alguns países havia até cem tipos de qualificações acadêmicas, a melhor palavra para definir é mesmo diversidade (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Em paralelo com a assinatura do Tratado de Maastricht em 1992 e a criação da União Europeia, alguns países do continente passaram a ser governados por gestões neoliberais que promovem uma intensa agenda de reformas mudando a trajetória da educação do Estado Providência⁷, que buscava primeiro satisfazer expectativas sociais e apenas de forma acessória os anseios do mercado, para um Estado voltado a dar respostas ao mercado de trabalho fornecendo-lhe mão de obra qualificada (FERREIRA, 2006).

Em meio aos processos de unificação, dos novos governos e dos efeitos da globalização, Pôrto Júnior (2012, p. 55) aponta que

⁷ Outros autores como Seibel (2005), Lobato e Sochaczewski (2014) e Esping-Andersen (1991) utilizam o termo em inglês Welfare State para denominar o estado do bem estar social. Esta expressão não deve ser entendida como uma simples intervenção do Estado na economia e em outras áreas que a iniciativa privada poderia atuar livremente, mas a percepção correta é a de que o acesso à saúde, educação e segurança são direitos dos cidadãos.

alguns especialistas observaram avizinhar-se uma crise no continente e dentre suas causas as principais eram:

A globalização da economia sob a influência dos grandes espaços econômicos; os limites da economia de mercado e a falência na compatibilização entre crescimento e solidariedade; a intensa terceirização que mudou a malha produtiva de uma economia de bens para uma economia de serviços; a escassez de postos de trabalho, mesmo com a existência de ciclos de contratação e expansão; a rápida mudança da natureza e do conteúdo das estruturas ocupacionais; a diminuição da poupança privada e pública, com reforço do consumismo; o fluxo transnacional de capitais; e o colapso dos valores comportamentais das lideranças.

Portanto, os desejos por uma Europa unificada, as reformas propostas pelos governos neoliberais e as mudanças provocadas pelos efeitos da globalização formaram o cenário ideal para a construção de um processo de confluência de práticas formativas, foi a educação comum a resposta encontrada pelos governos para combater a crise iminente. Aproximar os processos formativos foi considerado o melhor cenário para resolver problemas de empregabilidade, mobilidade e fortalecimento das economias do continente (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Contudo, apesar dos efeitos da globalização serem determinantes para a discussão do processo de união das práticas formativas esta palavra não foi bem aceita no meio acadêmico para se referir às reformas no ensino. Para minimizar resistências a palavra globalização foi sendo gradualmente substituída por

internacionalização, termo mais aceito pela academia (PÔRTO JÚNIOR, 2017).

Silva (2013) citando Dias Sobrinho (2005) revela que há uma diferença entre a internacionalização aceita pela academia e a internacionalização proposta por Bolonha, que estaria mais alinhada com uma transnacionalização da educação. Este processo seria estimulado pela competitividade e pelo lucro. A internacionalização aceita pela academia seria caracterizada pelo valor universal do conhecimento que geraria cooperação entre estudantes, docentes e instituições.

Para corroborar a ideia de transnacionalização da educação, Silva (2013, p. 8) aponta que representantes do mercado tornaram-se membros consultivos do Processo de Bolonha em 2005, citando o exemplo da “União de Confederações Industriais e de Empregadores da Europa (Unice). Assim, não só se confirma o caráter transnacional desta reforma educativa, mas também se revelam contradições entre os interesses que a conduzem”.

A declaração que criou as bases para o processo foi formulada em 1998 quando os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram em Paris, na França, a Declaração de Sorbonne⁸ onde intentavam criar um Espaço Europeu de Educação Superior – EEES. Ao final do documento outros países

⁸ O tratado de Sorbonne, 1998, declara que a União Europeia não é composta apenas pelo Euro, os bancos e a economia, mas também deve ser uma Europa do conhecimento e as universidades têm papel fundamental nesse processo. Os ministros reconhecem que os percursos profissionais estão a mudar e o aprendizado ao longo da vida será uma obrigação. Nesta declaração também já é mencionada o ensino por ciclos, o uso de créditos e é dado ênfase na mobilidade para reforçar a cooperação, respeitando as diferenças (GE3S, 1998).

da União Europeia são convocados a juntarem-se em torno de uma educação comum e ao longo da vida, condição obrigatória da modernidade.

No ano seguinte na cidade de Bolonha, Itália, ministros da educação de vinte e nove países⁹ assinaram a Declaração de Bolonha com o compromisso de até 2010 criar um espaço de educação comum na Europa com vistas a atrair interesses de outras nações e melhorar os níveis de competitividade do continente (PÔRTO JÚNIOR, 2012). Este caráter de salvador da empregabilidade e de problemas econômicos dado à educação provocou críticas ao processo, como apontam Wielewicki e Oliveira (2010, p. 10). Segundo os autores este caráter "dá margem para interpretar o Processo de Bolonha como uma comoditização da educação superior, que estaria tendo um tratamento como bem (e não como direito) capaz de auxiliar na restauração da competitividade europeia". Outros autores demonstram preocupação com a autonomia dos estados nacionais. Morgado (2009, p. 08) observa que:

Resta saber até que ponto a existência de referenciais educativos comuns, definidos no âmbito da globalização supranacional e das relações de interdependência que se estabelecem entre os diferentes países, não contribuirá para fazer prevalecer imperativos de teor mais globalizante à custa da debilidade das territorialidades nacionais, regionais e locais, avivando ainda mais a crise que se vem instalando nos sistemas de ensino nacionais.

⁹ Os primeiros 29 países a assinarem o Protocolo de Bolonha foram: Áustria, Bélgica, República Tcheca, Bulgária, Estônia, Dinamarca, França, Finlândia, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Letônia, Itália, Luxemburgo, Lituânia, Holanda, Malta, Polônia, Noruega, Romênia, Portugal, Eslovênia, República da Eslováquia, Suíça, Suécia, Espanha e Reino Unido (PÔRTO JÚNIOR, 2017).

Esta preocupação parece encontrar eco na percepção de que o Processo de Bolonha tem uma dupla centralização política, o que tende a diminuir os debates em espaços locais onde efetivamente as mudanças serão sentidas, como no interior das universidades. No âmbito transnacional as discussões são delineadas pelos países membros, representados pelos ministros da educação, e nos âmbitos locais os governos chamam para si as estratégias de adoção e adaptação das condicionantes globais. Assim, as universidades passam a ser ambientes de implementação, o que prejudica o caráter reflexivo da academia (LIMA, OLIVEIRA e CATANI, 2008).

Apesar das críticas, as alterações começaram a ser efetuadas. Uma das noções básicas do Processo de Bolonha é a de *lifelong learning*, que busca associar as habilidades que os indivíduos trazem de variados espaços para compor sua formação. Assim, o aluno pode aprender na sala de aula, em laboratórios ou mesmo em trabalhos de campo que farão parte de sua carga horária de estudos. Esta nova percepção também causa mudanças nos processos avaliativos a medida que o aluno é ator de sua aprendizagem, sua autonomia torna-se um dos componentes da formação (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Este novo modelo pedagógico tem o intuito de ajudar o aluno a desenvolver-se continuamente. Castells (2005, p. 27) defende que a educação na sociedade do conhecimento deve ensinar o aluno a “aprender a aprender, ao longo da vida, preparada

para estimular a criatividade e a inovação de forma a — e com o objectivo de — aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional”.

Mas este conceito ainda é pouco tangível, o Processo de Bolonha provocou alterações legais, administrativas, estruturais e pedagógicas no ensino superior europeu. A seguir serão explicitados os quatro pilares iniciais deste processo que já estavam presentes na declaração de 1999 e foram o ponto de partida para as alterações processadas nos anos seguinte. O mais marcante em termos de uma visibilidade palpável é a mudança no tempo da formação.

De forma semelhante ao Brasil, a Europa formava seus bacharéis e licenciados em quatro, cinco ou seis anos. Com o Processo de Bolonha esse tempo foi encurtado para três anos em alguns países, como Portugal, e para quatro anos na Espanha. Essa primeira parte da formação é chamada de primeiro ciclo e foi pensada para preparar de forma mais rápida para o mercado de trabalho e consequentemente reduzir os custos do ensino superior. As pós-graduações passaram a ter um ano em nível de mestrado, sendo o segundo ciclo e três anos em nível de doutorado, sendo nomeado de terceiro ciclo (SILVA, 2013).

Este processo de redução do tempo para a formação provoca críticas relacionadas a uma possível sobrecarga de trabalho sobre alunos e professores. Se não existir uma verdadeira integração interdisciplinar o processo pode exigir a transmissão dos mesmos conteúdos ao aluno, mas em um período reduzido ou conteúdos que os docentes consideram importantes podem ser retirados dos

currículos para que o tempo de integralização seja cumprido (SILVA, 2013).

Um possível distanciamento entre a graduação e a pós-graduação também é apontada como derivação do processo. Na Rússia, signatária de Bolonha desde 2003, Lukina e Vartanova (2017, p. 168) apontam que algumas instituições não obterão credenciamento para oferecer um curso de pós-graduação porque:

After a jump to the European Bologna process and transition to the two-level educational system, many schools may now not be able to gain accreditation for a master's-level degree program. Only institutions that meet adequate intellectual, infrastructural, and human resource requirements will earn master's-level accreditation. For many schools that means not only a reduction of college entrants, but a related decrease in teaching staff.¹⁰

Em Portugal também há um cenário de distanciamento entre a graduação no primeiro ciclo e a pós-graduação, não propriamente relacionada a questões estruturais, mas de cultura de pesquisa. Um estudo realizado por Moraes e Pôrto Júnior (2017) em quatro universidades portuguesas mostra que há uma percepção de que a investigação pertence aos ciclos de mestrado e doutorado. Para estimular a iniciação científica há programas de bolsas, mas o baixo valor e a quantidade não são atrativos.

¹⁰ Tradução livre: "Depois de um salto para o processo europeu de Bolonha e a transição para o sistema educacional de dois níveis, muitas escolas agora não poderão obter credenciamento para um programa de mestrado. Somente as instituições que atendam requisitos adequados de intelectuais, infraestruturas e recursos humanos obterão credenciamento de mestrado. Para muitas escolas, isso significa não apenas uma redução dos participantes da faculdade, mas uma redução relacionada na equipe docente".

O menor tempo de formação também é encarado como inibidor da criação de uma cultura de pesquisa. Mesmo as investigações existentes no primeiro ciclo são aquelas voltadas para a preparação para o mercado de trabalho. Esses problemas, contudo, não são diretamente ligados à Bolonha, mas à demanda por bens e produtos, principalmente a partir da década de 1980, o que aumentou a necessidade de profissionais com novas qualificações para desenvolver estes produtos (MORAES e PÔRTO JÚNIOR, 2017).

As organizações são geridas e baseadas em competitividade, e o primeiro ciclo vai preparar a Europa para essa competitividade. Assim, há um jogo de forças dentro do primeiro ciclo entre pesquisar ou preparar para o mercado, o que vemos é que as organizações estão ocupando um campo maior neste embate. Mesmo quando falamos de produção de conhecimento e investigação no Processo de Bolonha, estamos, em grande medida, falando de conhecimento de aplicação prática, para a solução de problemas cotidianos (MORAES e PÔRTO JÚNIOR, 2017).

Outro pilar do Processo de Bolonha é o sistema de títulos homologáveis a nível europeu. Este sistema permite o reconhecimento dos títulos em todo o espaço europeu e conseqüentemente busca estimular o fluxo de profissionais, o que seria positivo para a circulação do conhecimento. Esta etapa despertou preocupações em relação à possibilidade do espaço europeu ser submetido às três línguas mais faladas no continente, o inglês, francês e alemão, sempre em nome da livre circulação e do bem comum. Esta etapa ainda não está plenamente desenvolvida

porque no caminho algumas barreiras se apresentaram, como o próprio idioma, a cultura e as dificuldades de reconhecimento dos conteúdos (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Para permitir uma aproximação maior dos currículos e por consequência das práticas formativas foi criado um sistema de créditos, o *European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*¹¹, que já se encontra bem desenvolvido nos países signatários de Bolonha. Outra função para a utilização do sistema de créditos seria aumentar a transparência e a facilidade no reconhecimento da equivalência acadêmica e dos resultados da aprendizagem. Os ECTS referem-se ao número de horas necessárias para o aluno concluir uma unidade curricular e/ou plano de estudo. Os créditos são atribuídos ao trabalho prático, seminários, projetos e tempo de estudo autônomo. Para aumentar a transparência no uso e atribuição dos ECTS foi instituído, em 2003, o suplemento ao diploma. Este documento tem o intuito de assegurar um reconhecimento mais equitativo dos créditos (MELO, 2017).

As informações que fazem parte do suplemento ao diploma, segundo Lopes (2017, p. 32) mostram uma “descrição do sistema de ensino do país de origem, a caracterização da instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada, o seu objetivo e informação detalhada sobre a formação real e os resultados obtidos”. O uso do suplemento ao diploma é visto dentro do Processo de Bolonha como mais um instrumento para permitir a mobilidade a medida que traz informações sobre

¹¹ Tradução livre: Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

toda e qualquer qualificação obtida pelo aluno, inclusive as aprendizagens não formais. Considerar aprendizagens não formais pode ajudar o aluno no mercado de trabalho.

O último pilar que destacaremos do Processo de Bolonha é a mobilidade de estudantes e docentes, pensada para aumentar as possibilidades de trocas de experiência. Mas este pilar não está bem desenvolvido em função de restrições de financiamento e na dificuldade de reconhecer habilidades e competências prévias dos estudantes. Outro ponto que tem dificultado a mobilidade são as questões relativas à imigração e a dificuldade dos governos em facilitar vistos de trabalho e residência para estudantes e investigadores. Portanto, são barreiras estruturais que por vezes impendem a plena evolução do processo de Bolonha (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

O Processo de Bolonha é avaliado bianualmente. Entre os anos de 2001 e 2018 foram realizados nove encontros que promoveram mudanças e adequações no processo, cada encontro tem uma importância em sua evolução. Estes encontros alargaram as intenções do processo adicionando caráter mais social, porém na maioria dos casos este trabalho é feito sem a participação da universidade e dos alunos. Pôrto Júnior (2012) aponta que este pode ser o motivo do não atingimento das metas estabelecidas até 2010. Um dos objetivos mais complexos e que ainda não foi alcançado é a mudança no paradigma educacional. Melo (2017, p. 04) aponta que:

A implementação de estratégias de aprendizagem centradas no aluno, relacionadas com os resultados de aprendizagem, tem sido um dos aspetos de mais difícil

de concretização e que terá as devidas repercussões ao nível da implementação dos principais pressupostos de Bolonha na AEES [*Área europeia de ensino superior*]. Ou seja, de uma maneira geral, embora seja confirmada a reformulação dos sistemas de ES [*Ensino superior*] ao nível legal, administrativo e estrutural, emerge a consciência de que no que diz respeito a mudanças preconizadas para o ensino e aprendizagem, há ainda um longo caminho a percorrer.

Portanto, as avaliações concordam que o processo promoveu alterações significativas no ensino superior, mas não em todos os seus âmbitos. Conforme demonstramos acima, a formação superior na Europa antes do Processo de Bolonha era caracterizada pela diversidade de práticas.

Em Portugal o ensino de Jornalismo é recente e teve seu percurso bastante controverso em função da configuração do país no fim da década de 1970. O baixo consumo de jornais era influenciado pela alta taxa de analfabetismo e pelos anos de uma ditadura que instituiu uma política de limitada liberdade de expressão. Havia um sentimento de que os jornalistas pouco poderiam fazer para mudar a realidade, o que diminuía seu valor profissional. Depois de inúmeras tentativas de se criar o curso de Jornalismo em Portugal, em 1979 a Universidade Nova de Lisboa criou o Curso Superior de Comunicação Social (licenciatura) (TEIXEIRA, 2012).

Em meados da década de 1980, sob a orientação do professor Nelson Traquina, é criado o primeiro mestrado, oferecido na Universidade Nova de Lisboa com uma área de especialização em Estudos de Mídia e Jornalismo. Os cursos criados até o final da

década de 1980 ainda inseriam o Jornalismo dentro da grande área da Comunicação. O primeiro curso específico na área foi criado apenas em 1993 quando a Universidade de Coimbra instituiu o Curso de Jornalismo da Faculdade de Letras (PINTO, 2004).

O nascer tardio do ensino superior em Jornalismo gerou intensos debates e críticas sobre qual modelo de jornalista deveria ser formado. Os cursos iniciais eram generalistas e teóricos, acusados de serem pouco afeitos à prática jornalística. Ao longo das décadas inúmeros cursos foram sendo criados. Pôrto Júnior (2012) aponta que os 27 cursos existentes antes do Processo de Bolonha em Portugal eram divididos em três grupos: os que tinham currículos mais teóricos; outros mais voltados para linguagem e para as técnicas; e um terceiro grupo formado por cursos de currículos mais equilibrados.

Antes da implantação do Processo de Bolonha alguns cursos estavam promovendo alterações para atualizar os currículos com as tecnologias emergentes, mas Bolonha ressignificou a formação em Jornalismo, interrompendo estas alterações para colocar em prática as decisões tomadas no âmbito global do processo (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Na tese Pôrto Júnior (2012) foi realizado um estudo de caso de quatro universidades portuguesas que mesmo após as modificações de Bolonha, têm entre as alterações mais sentidas as realizadas no campo operacional, como a diminuição dos ciclos que promoveu a supressão de disciplinas para conseguir integralizar o

curso no tempo. Dessa forma, as mudanças foram nos valores formativos, mas não na prática docente.

Todas estas fragilidades do processo são apontadas pelas agências de acreditação, que são mecanismos para a busca e garantia da qualidade dos preceitos de Bolonha. Antes do processo, em alguns sistemas de ensino da Europa persistia uma tradição de autonomia que por vezes deixava ausentes instrumentos externos de verificação da qualidade. Com a implantação das agências de acreditação é possível aferir a qualidade em toda a dimensão europeia (MELO, 2017).

No ano seguinte à declaração de Bolonha foi criada a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA¹², que em 2004 passou a denominar-se *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, permanecendo com a sigla ENQA¹³. Esta agência promove o diálogo entre as várias agências de acreditação dos países signatários de Bolonha. A interlocução foi necessária para que os países promovessem um conjunto de medidas relativas à certificação e à qualidade que serviriam de base para a criação de um conjunto de referência e difusão de boas práticas de avaliação (MELO, 2017). Assim, os signatários de Bolonha precisam estabelecer suas agências de acreditação para garantir que as decisões serão implantadas.

¹² Tradução livre: Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior.

¹³ Tradução livre: Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior.

Depois de realizadas as avaliações estas são publicadas pela *European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR*¹⁴. Trata-se de uma ferramenta disponível na internet para conjugar todas as informações sobre as agências de qualidade. Este movimento visa a melhorar a qualidade e competitividade no ensino superior. Medindo-se a qualidade é possível também aumentar a confiança mútua entre as várias instituições, o que é essencial para a mobilidade, uma vez que os alunos podem ter acesso aos índices das universidades e podem escolher o melhor local para realizar seu intercâmbio (MELO, 2017).

Percebe-se que o Processo de Bolonha realizou as mudanças que estavam ao alcance das tratativas políticas, de regulamentação e estrutura. Agora o processo volta-se para um ambiente que Nóvoa (1999) chama de complexo e imprevisível, que é a sala de aula e os saberes docentes. Pôrto Júnior (2012) mostra que são os professores os primeiros a assumirem os papéis de inovadores, fazendo de suas salas verdadeiros “laboratórios pedagógicos” como forma de atender demandas socialmente emergentes. O Processo de Bolonha precisa desses agentes para efetivamente alterar suas práticas formativas mais complexas.

As alterações na educação europeia começaram com a reunião de ministros da educação de quatro países que buscavam respostas para uma crise anunciada em razão das alterações nas demandas do mercado e da globalização. O Relatório de

¹⁴ Tradução livre: Registo Europeu de Garantia de Qualidade para o Ensino Superior.

Implantação do processo publicado em 2015 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 05) demonstra que:

Over the last three years, 47 countries, more than 4 000 higher education institutions and numerous stakeholder organisations have continued to adapt their higher education systems, making them more compatible, modernising degree structures and strengthening their quality assurance mechanisms¹⁵.

Portanto, os números deste processo o transformam em paradigma, mesmo com os estudos mostrando que efetivamente na sala de aula as mudanças não chegaram ao mesmo nível de desenvolvimento. Esta reforma educacional está em consonância com os objetivos iniciais de recolocar a Europa no contexto mundial por meio de uma educação que reforce a garantia da qualidade e facilite o reconhecimento de títulos e qualificações dos estudantes. Esta busca pela qualidade e pelo reconhecimento tem a intenção de reforçar a competitividade europeia e manter a atratividade pelas universidades do continente. Na esteira desse processo podemos identificar outras iniciativas que guardam semelhança com as alterações na Europa, como a busca de cooperação educacional entre os países integrantes dos BRICS¹⁶.

¹⁵ Tradução livre: "Nos últimos três anos, 47 países, mais de 4 000 instituições de ensino superior e numerosas organizações de partes interessadas continuaram a adaptar seus sistemas de ensino superior, tornando-os mais compatíveis, modernizando as estruturas de licenciamento e fortalecendo seus mecanismos de garantia de qualidade".

¹⁶ Os BRICS são formados por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. A sigla foi lançada em 2001 quando o mundo passava por uma leve recessão e estes países comportavam 42% da população mundial e tinham alto potencial econômico no longo prazo. Os integrantes dos BRICS possuem um caráter heterogêneo em termos históricos e econômicos, contudo continuam a buscar parcerias econômicas, culturais e mais recentemente educacionais (BRANCO, 2015).

Em 2013 na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, os ministros da educação dos países que fazem parte dos BRICS discutiram pela primeira vez as potencialidades de cooperação do bloco. Em 2014 na VI Cúpula realizada em Fortaleza, Brasil, foi reafirmado os compromissos de debaterem formas de estreitar as relações em termos educacionais (UNESCO , 2014).

As discussões continuaram com reuniões no Brasil, em 2015. Estas reuniões culminaram na assinatura da Carta de Brasília. No documento os países do bloco buscam desenvolver metodologias conjuntas para apuração de indicadores de qualidade. Estes indicadores devem buscar a melhoria da equidade, inclusão e qualidade dos sistemas educacionais. Os países também se comprometeram a compartilhar as melhores práticas de avaliação (BRASIL, 2015).

Para os integrantes dos BRICS a educação profissional é a responsável por responder às demandas do mercado, por isso os países propuseram a criação de um grupo de trabalho para trocar experiências sobre o formato. A Carta de Brasília, assim como Bolonha, reforça o compromisso de aumentar a qualidade na formação por meio de uma educação ao longo da vida. Em relação ao ensino superior, o documento reforça que será dada uma ênfase especial à mobilidade na pós-graduação por meio da criação da Rede Universitária dos BRICS, que é, com efeito, a iniciativa mais sólida de cooperação do bloco (BRASIL, 2015).

Em dezembro de 2015 o MEC lançou o edital para a Rede Universitária dos BRICS. O documento aponta que o objetivo é selecionar 12 universidades públicas ou privadas por meio de programas de pós-graduação, com nota igual ou superior a seis na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para desenvolver atividades de ensino e pesquisa em língua inglesa com a utilização de tecnologias de informação presenciais e a distância. Outro objetivo é promover o intercâmbio de docentes e estudantes que realizem pesquisas nas áreas temáticas¹⁷ escolhidas como chave para os países do bloco (BRASIL, 2015). Das 12 universidades selecionadas 11 são públicas e há apenas um representante da Região Norte, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA.

Ao observarmos as iniciativas em cooperação educacional dos BRICS percebemos que há semelhança com o Processo de Bolonha. Porém, a influência das alterações na Europa não está claramente visível. Efetivamente as alterações nos BRICS objetivam, assim como Bolonha, fortalecer o bloco frente aos desafios da globalização e as novas exigências do mercado consumidor e produtivo. Estas iniciativas são fruto da percepção de que o Estado-nação isolado não tem mais força para influenciar as dinâmicas da globalização, por isso a cooperação é a resposta encontrada. Mas o Processo de Bolonha sempre estará nos debates sobre reformas no

¹⁷ As áreas consideradas chaves para o estudo e cooperação dos BRICS são Energia; Ciência da computação e segurança da informação; Estudos dos BRICS, em cursos de Relações Internacionais, Ciência Política ou Ciências Sociais; Ecologia e mudanças climáticas; Recursos hídricos e tratamento da poluição; Economia.

ensino superior em decorrência de sua amplitude e das alterações que promoveu.

Alguns estudos (BARRETO, 2013; ROCHA E VAIDERGORN, 2011; LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008) buscam apontar semelhanças e influências do Processo de Bolonha nas reformas e criação recente de universidades por ocasião do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni¹⁸.

Estas pesquisas, em sua maioria, usam como exemplo as alterações na Universidade Federal da Bahia – UFBA e a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Com a adesão ao Reuni a UFBA decidiu implantar os Bacharelados Interdisciplinares – BI’s aumentando as possibilidades de formação. O Reitor à época, Naomar de Almeida Filho (2007, p. 01) defendeu os BI’s como forma de:

Aproveitar a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é predominante no mundo. Articulação e compatibilidade não significam submissão. Portanto, nem Harvard nem Bolonha, e sim a Universidade Nova. De todo modo, se não transformarmos radicalmente nosso modelo de educação superior, o Brasil pode ficar isolado no que se refere a formação profissional, científica e cultural. Nesse caso, seremos, em 2010, o único país com algum grau de desenvolvimento industrial a conservar um sistema de educação universitária do século XIX. Como os outros países já se

¹⁸ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, foi instituído por meio do Decreto Nº 6.096 de abril de 2007. A face mais visível do programa foi a ampliação da estrutura física das instituições, mas o Reuni previa ainda a ampliação e a permanência no ensino superior por meio de algumas dimensões, como a reestruturação acadêmico curricular, renovação pedagógica com a atualização das metodologias, promoção de mobilidade intra e interinstitucional (BRASIL, 2007).

encontram no terceiro milênio, isso será intolerável para o projeto de desenvolvimento da nação brasileira.

A partir de 2009 a UFBA passou a oferecer os BI's. Esta modalidade é dividida em três ciclos, assim como Bolonha. O primeiro ciclo propicia uma formação geral. A partir do segundo ciclo o curso se torna mais específico e o aluno pode escolher uma área de estudo. No terceiro o aluno dedica-se à pós-graduação *stricto sensu*. Dentro da formação, o aluno pode optar por realizar o primeiro ciclo em Bacharelados Interdisciplinares e em seguida cursar uma graduação tradicional, mas a UFBA reserva apenas 20% das vagas dos cursos tradicionais para alunos oriundos dos BI's. Esta trava engessa a progressão do aluno que precisa passar por dois processos seletivos se optar pelo ingresso em uma graduação tradicional no segundo ciclo. Desta forma, a UFBA está apenas parcialmente organizada por meio de ciclos, não há uma fluidez plena (BARRETO, 2017).

Outro exemplo de aproximação com o Processo de Bolonha é o caso da UFSB, que foi criada em 2011 sob a tutoria da UFBA. A instituição é totalmente organizada em ciclos, sendo o primeiro mais geral, um segundo específico e profissionalizante e o terceiro dedicado à pós-graduação. Os bacharelados contam com carga horária de até 3.200 horas (BRASIL, 2016). No Projeto Pedagógico do Bacharelado em Artes é feita uma menção direta ao modelo de créditos utilizados por Bolonha (BRASIL, 2016, P. 38):

A UFSB adota um regime de creditação compatível com o European Credit Transfer System (ECTS), vigente

no Espaço Europeu de Ensino Superior, com dois objetivos principais: 1 Acolher com respeito e flexibilidade diferentes tipos de aquisição de Conhecimentos e habilidades: formais, não – formais e informais, apresentados pelo estudante e devidamente atestados por um docente orientador e pelo Colegiado de Curso; 2. Permitir e valorizar a mobilidade internacional dos estudantes da UFSB, favorecendo o reconhecimento de diplomas e certificados. O ECTS define sua creditação da seguinte maneira: ano acadêmico = 60 créditos; semestre = 30 créditos; trimestre = 20 créditos. Como a UFSB tem regime quadrimestral, cada quadrimestre corresponderá a 20 créditos.

Como vimos, estes modelos brasileiros se aproximam de algumas práticas europeias, mas são percentuais menores no universo de instituições de ensino superior. O Processo de Bolonha prevê mais do que o regime de ciclos, busca a adoção de práticas administrativas e formativas conjuntas que promovam confiança e plena mobilidade entre as universidades, que estão no âmbito de implantação das políticas, o que apontamos acima ser um dos focos de críticas ao processo.

As alterações na Europa são analisadas por meio de encontros bianuais, que resultam em decisões baseadas no trabalho de agências de acreditação especialmente desenvolvidas para perseguir os objetivos propostos. Há uma integração maior na Europa e a educação é apenas mais uma face. As alterações na formação em ensino superior no continente europeu podem ser caracterizadas como iniciativas de Estado e não de governos.

De maneira divergente, não há no Brasil uma política unificada de educação superior. As inúmeras leis, decretos e portarias de governos vão delineando o ensino superior e o

transformando em um intrincado processo que impede a visão de uma unicidade. Assim, estas e outras iniciativas¹⁹ são vistas como isoladas e sem uma conexão fluída entre si, transformando-se apenas em mais experiências educativas no complexo sistema de ensino superior.

O estudo parte agora para um panorama histórico desse sistema de ensino superior brasileiro com especial atenção para a formação em Comunicação/Jornalismo, desde os primórdios apontados por Marques de Melo (2004) até a publicação das novas diretrizes curriculares nacionais em 2013.

1.3 Formação em Comunicação Social/Jornalismo no Brasil: apontamentos históricos

Este tópico é formado por um panorama histórico sobre a criação dos cursos de Jornalismo no Brasil. A construção textual irá compagnar este histórico com alguns aspectos da busca da universidade para se estabelecer no Brasil, consideramos esta relação simbiótica e importante para nosso estudo. Marques de Melo (2004) assevera que no Brasil a abertura da universidade para o Jornalismo foi tardia, quase meio século depois da criação de cursos superiores na Europa e nos EUA. Mas a universidade no Brasil também se organizou tardiamente em relação à outras nações (LEITE e PÔRTO JÚNIOR, 2016). Assim, a busca por um espaço na academia

¹⁹ Para mais informações sobre a aproximação das práticas formativas brasileiras com Bolonha ver: SIEBIGER, 2013

para o Jornalismo é sincrônica com a busca da própria universidade brasileira para se firmar.

Na primeira década do século XX, Gustavo de Lacerda, repórter do jornal *O Paiz*, percebe um conflito no interior das redações entre duas classes que estabeleceram polos distintos nos jornais, os redatores e os repórteres. O cerne desta disputa estava no recrutamento. Os redatores realizavam funções opinativas ou mesmo informativas. Sua seleção era feita nos cursos de Direito, sendo escolhidos aqueles que tinham vocação para a comunicação pública. Esta tendência do início do século provocou mudanças nos currículos do curso de Direito para a inserção de disciplinas voltadas à produção de texto a fim de aumentar as possibilidades de os egressos encaixarem-se no mercado de trabalho (MELO, 2004). Demonstramos no Tópico 3.1, na discussão sobre a importância do estudo do Jornalismo, a fala de Traquina (2005) sobre a dificuldade do Jornalismo - não apenas brasileiro – em fechar suas fronteiras e aqui vemos um importante exemplo.

O repórter era o “catador” de fatos na rua que depois virariam notícia, dada ao conhecimento do público pelas mãos e penas dos redatores. A seleção dos repórteres era feita nas camadas médias da sociedade e este era um profissional subalterno na redação. Com a intenção de neutralizar esta disputa Gustavo de Lacerda concebeu uma associação com o objetivo de dar assistência social, poder de ação e formação específica aos jornalistas. A associação seria composta pela Casa do Jornalista, um Clube de Repórteres e uma Escola de Jornalismo. Em 1908 foi criada a Associação de Imprensa

e a partir de 1913 o órgão passa a ser denominado Associação Brasileira de Imprensa – ABI. Gustavo de Lacerda morreu precocemente em 1909, porém, seus companheiros de geração continuaram com a ideia de um curso de Jornalismo (MELO, 2004).

Em 1918 a ABI realiza o Primeiro Congresso Brasileiro de Jornalistas no Rio de Janeiro. No evento foram discutidos temas que continuam atuais e presentes em diversos projetos de pesquisa na academia. Como resultado das discussões a entidade realizou algumas recomendações, entre elas a importância dos operários desenvolverem seus próprios jornais no âmbito das fábricas para expor suas reivindicações. A ABI também fez recomendações sobre a abordagem dada aos crimes cobertos pela imprensa para proteger as vítimas e suprimir pormenores nos casos de suicídio. Temas como direito de resposta, publicidade nos jornais, abordagens éticas e limites da censura também estiveram presentes nas discussões do congresso (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2001).

A recomendação mais relevante dizia respeito à Escola de Jornalismo. O ensino de Jornalismo recomendado pelo congresso deveria prestigiar unicamente a preparação para a prática jornalística. Para auxiliar na formação a escola teria um jornal que serviria de laboratório para os alunos colocarem a teoria aprendida a serviço da prática. Neste modelo de ensino os alunos teriam acesso ao preparo teórico e a ciência eminentemente necessária para atender às necessidades de qualificação dos repórteres (SÁ *apud* MELO, 2004). O projeto da Escola de Jornalismo foi recomendado e

aprovado no congresso, mas o caráter vanguardista acabou sendo responsável por seu engavetamento pelas autoridades da época.

Enquanto a ABI buscava implantação de um curso de Jornalismo no Brasil, a universidade procurava estabelecer-se. Fávero (2006 *apud* LEITE e PÔRTO JÚNIOR, 2016, p. 65) lembra que:

Desde sua colonização, se pode constatar que diversas foram as tentativas de criação de universidades no Brasil que não obtiveram êxito, tanto por resistência de Portugal, em função de sua política de colonização, quanto por resistência da própria sociedade que vivia sob o domínio português, "o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia".

Somente em 1909 foi fundada em Manaus (AM)²⁰ uma instituição de ensino superior com características de universidade. Em 1911 com a Lei Rivadávia Corrêa desoficializou-se a criação de universidades tirando da União esse monopólio. No mesmo ano foi criada a Universidade de São Paulo e do Paraná. Mas em 1915 com a Reforma de Carlos Maximiliano a União reoficializa o ensino criando dificuldades para a manutenção das universidades recém

²⁰ A Escola Universitária Livre de Manaus foi fundada em 17 de janeiro de 1909. Com inspiração militar, a escola deveria manter cursos das três armas e também cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais, Farmacêuticas e Letras. Outros cursos deveriam ser criados posteriormente, com preferência ao de Medicina. Instalada em 1910, a Escola Universitária passa a se chamar Universidade de Manaus em 1913 e apenas 13 anos depois, em 1926, é desativada e mantém-se apenas os cursos de Direito, Odontologia e Agronomia mantidos pelo Estado. Poucos anos depois restou apenas o curso de Direito que foi incorporado pela Universidade do Amazonas, criada em 1962, que depois seria renomeada para Universidade Federal do Amazonas (BRASIL, 2012).

instaladas, o que acabou por provocar o encerramento de suas atividades. Em 1920 o governo cria a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) que manteve a condição efetiva do que viria a ser uma universidade (LEITE e PÔRTO JÚNIOR, 2016).

A década de 1920 é marcada pela industrialização do país e pelo movimento de intelectuais para a criação de uma universidade que atendesse os anseios da sociedade, inclusive com a inserção da pesquisa científica como um de seus papéis. Mas o que se percebe é que a criação da universidade foi mais fruto de um ato político e não desse ideal de universidade que intelectuais e sociedade ansiavam. Até 1934 havia apenas quatro universidades no Brasil (LEITE e PÔRTO JÚNIOR, 2016).

A industrialização do país também provocou um maior desenvolvimento das empresas jornalísticas para adequarem-se ao moderno capitalismo da indústria, o que criou a necessidade da qualificação da mão de obra para atender ao maior público leitor de jornais, representado pela classe média que ascendeu com a expansão industrial (MELO, 1979).

No início da década de 1940 se deu a criação efetiva do primeiro curso de Jornalismo por meio do Decreto-Lei nº 5.480 de 13 de maio de 1943. O curso nasceu subordinado à Faculdade Nacional de Filosofia e foi implantado em parceria com a ABI. Os sindicatos de empregados e empregadores também foram parceiros na organização do curso. A União determinou as instruções de funcionamento e as disciplinas a serem ministradas (BRASIL, 1943). No Apêndice A apresentamos uma cronologia de todos os decretos,

leis e diretrizes que versam sobre o curso de Jornalismo no Brasil desde este primeiro decreto até a última alteração em 2013.

O primeiro currículo foi instituído por meio do Decreto-Lei Nº 22.245 de 6 de dezembro de 1946. O curso de Jornalismo foi dividido em três etapas com o intuito de promover uma formação de base, depois um seção de aperfeiçoamento para atender as demandas do mercado e por fim uma seção de extensão cultural para aumentar o capital intelectual do egresso. A seção de *Formação* foi a primeira a ser desenvolvida, sua duração era de três anos. O currículo era composto por 24 disciplinas e apenas *Técnicas de Jornal* tinha um caráter prático já que parte de suas atividades seriam desenvolvidas por meio do estágio em empresas jornalísticas parceiras do curso. Juntamente com a disciplina *Português/Literatura*, *Técnicas de Jornal* seria ministrada nos três anos de curso (BRASIL, 1946). Para facilitar a fluência do texto e a apresentação do histórico do curso optou-se por inserir as disciplinas desses currículos no Apêndice B, que reúne as disciplinas de todos os currículos de Jornalismo desde sua criação até a aprovação das novas diretrizes curriculares em 2013.

A relação com o mercado é mencionada na legislação e ficou evidenciada não apenas na parceria para a instituição do curso e do estágio obrigatório, mas também nas matrículas entre os anos de 1947 e 1950 quando os jornalistas com registros profissionais foram dispensados do vestibular (BRASIL, 1950). Contudo, Melo (1979) esclarece que a criação do curso de Jornalismo no Brasil deve-se

mais a tentativa de uma categoria pública ascender na carreira do que propriamente de uma vontade do mercado.

No início da década de 1940 os chamados redatores do serviço público pretendiam equiparar seus salários à carreira dos funcionários de nível superior, assim realizaram pressão nos órgãos de governo para a criação do curso. Portanto, os primeiros momentos do curso, de acordo com Melo (1979), tiveram mais a função de abrir espaço no aparelho estatal do que propriamente atender uma demanda de mercado, que obviamente existia. Dessa forma, percebemos que assim como a universidade foi criada mais por um ato político do que pelos anseios dos intelectuais, o curso de Jornalismo seguiu o mesmo caminho.

Algumas autoras como Vicenzi (1986) e Diniz (2010) apontam ainda a tentativa de Anísio Teixeira de criar o primeiro curso de Jornalismo do Brasil. A iniciativa foi da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro. Implantada em 1935 a universidade foi extinta quatro anos depois sem efetivamente ter iniciado turmas do curso de Jornalismo, que estava no projeto inicial, mas não pôde ser implementado. A UDF foi posteriormente transformada na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil a quem posteriormente o curso de Jornalismo estaria subordinado.

Melo (1979) aponta que a iniciativa da UDF era diferente da idealizada pelo governo em 1943 e iniciada na Faculdade Cásper Líbero em 1947, de caráter eminentemente prático. O projeto de Anísio Teixeira se propunha a refletir o Jornalismo na sociedade Brasileira com capacidade de produzir conhecimentos sobre o

fenômeno da Comunicação, pensar a realidade e nela ter condições de intervir. Mas o Estado Novo e a ditadura Vargas impediram a universidade de concluir este projeto.

Entre a criação do curso em 1943 e o ano 1950 a formação em Jornalismo teve três alterações nos currículos para desenvolver as outras duas seções. O aperfeiçoamento também seria necessário a medida que mudanças na prática demandavam também alterações nas premissas do curso. É perceptível que os currículos foram sendo ajustados a medida que as mudanças tecnológicas provocavam alterações no modo de fazer Jornalismo. No primeiro currículo de 1946 foram priorizadas as técnicas de jornal impresso. Com a evolução tecnológica e o aumento da presença de outros meios os currículos precisaram ser alterados.

No currículo de 1948 foi inserida a disciplina *Publicidade, Organização e Administração de Jornal* dada a complexidade e importância da relação da publicidade com as empresas jornalísticas, num ambiente de aumento da industrialização. Ainda neste currículo foi inserida a disciplina *Radiodifusão* (BRASIL, 1948).

Em 1949 por meio de Decreto-Lei Nº 26.493 o governo instituiu a seção de *Aperfeiçoamento* que consistia em mais dois anos de formação com disciplinas divididas em dois eixos: *Aperfeiçoamento em Técnica e Cultura Geral*. Assim, a formação em Jornalismo teria duração de cinco anos. A seção de aperfeiçoamento era composta por conferências e trabalhos práticos dentro das disciplinas ofertadas. Para matricular-se nesta seção o candidato deveria ter cursado a seção de *Formação*, com duração de três anos,

ser jornalista com registro profissional ou ter um curso superior em qualquer área (BRASIL, 1949). Este decreto também desenvolveu, sem maiores detalhes, a seção de *Extensão Cultural*:

Art. 8º Consiste a Seção de Extensão Cultural em curso de nível superior sôbre os principais aspectos da cultura, nos seguintes ramos fundamentais: filosofia, geografia humana, psicologia e sociologia, teoria do Estado e administração pública, direito (constitucional e internacional, civil, comercial e criminal), história da civilização, história contemporânea, história da América, história da cultura (literatura, belas artes, teatro, música, ciências, religiões, esportes, indústria e comércio), economia política e finanças educação, organização do trabalho e estatística (BRASIL, 1949, p. 3).

A partir de 1950 com a publicação do Decreto Nº 28.293 o governo promove uma flexibilização maior no percurso formativo. O curso que anteriormente era dividido em três seções – *Formação, Aperfeiçoamento e Extensão Cultural* – passa a ser dividido em duas seções. Na primeira seriam oferecidas disciplinas comuns a todos os alunos, durante dois anos. No terceiro ano o aluno escolheria quais disciplinas cursar em três blocos disponíveis. As disciplinas desta série eram voltadas para as artes, política ou educação/psicologia social (BRASIL, 1950). O primeiro curso de Jornalismo do Brasil foi criado pela Faculdade Cásper Líbero em São Paulo em 1947, seguido da Universidade do Brasil, atual UFRJ em 1948 (MELO, 1979).

Entre os anos 1945 e 1950 o curso de Jornalismo foi sendo aperfeiçoado para adequar-se ao que demandava a prática jornalística ao mesmo tempo em que a universidade buscava autonomia. Com a deposição de Getúlio Vargas em 1945, o

educador Anísio Teixeira que tinha saído da vida pública durante o Estado Novo (1937-1945), volta a debater a educação em âmbito nacional e anseia por uma autonomia universitária que primaria pelo livre exercício das funções da universidade (XAVIER, 2011, apud LEITE e PÔRTO JÚNIOR, 2016).

Em 1946 foi promulgada uma nova Constituição Federal. Leite e Pôrto Júnior (2016) apontam que no ano seguinte foi criada uma comissão, com a presença de Anísio Teixeira, para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que por questões políticas só veio a ser promulgada em 1961, sob o número 4.024. Por meio desta lei são instituídos os currículos mínimos a serem ofertados pelos cursos de ensino superior. A indicação seria feita pelo Conselho Federal de Educação - CFE, órgão submetido ao MEC. A implantação dos currículos mínimos acarretou mudanças importantes no curso de Jornalismo, como veremos adiante.

Com o golpe militar de 1964 o ensino superior foi reorientado, mas a LDB não foi revogada, porém sofreu algumas alterações. O governo não enxergava a necessidade de alterar totalmente a LDB, por isso realizou alguns ajustes no modelo de organização do ensino e promoveu em 1968 (Lei nº 5.540) a reforma universitária que garantiu autonomia didático-científica, financeira, administrativa e disciplinar das universidades, pelo menos no papel. Foi um período de expansão com a abertura de universidades e faculdades em diferentes locais do país (LEITE e PÔRTO JÚNIOR, 2016).

Nesta expansão do ensino superior foi criado o primeiro curso de Jornalismo da Região Norte, na Universidade do Amazonas, em 1969. Enquanto na década de 1960 a universidade ganhava autonomia, ainda que no papel e, apesar da ditadura, conhece uma expansão ainda não vista, o Jornalismo perde sua conexão com a realidade da prática. Como vimos a formação foi inicialmente criada em estreita relação com os agentes do mercado e o decretos que regulam o curso trazem a clara informação que o objetivo seria habilitar para a profissão, para o exercício prático do Jornalismo.

A LDB de 1961 incumbiu o Conselho Federal de Educação – CFE de estabelecer os currículos mínimos para os cursos superiores. Em 1962, por meio do Parecer Nº 323 o CFE aprovou o primeiro currículo mínimo para o curso de Jornalismo. No documento, o órgão afirma que ao Jornalismo tudo interessa e sua especialidade está em seu caráter geral. Além das disciplinas incluídas no currículo mínimo as universidades deveriam permitir aos estudantes acesso à outras disciplinas (BRASIL, 1962).

O currículo de 1962 começa a promover uma nova inclinação para a formação em Jornalismo ao retirar disciplinas que estariam distantes do campo de atuação, como *História das Artes*, por exemplo. O parecer dividiu as matérias em *Gerais*, *Especiais* e *Técnicas*, e o curso permaneceu com a duração de três anos. A primeira fase dos currículos de Jornalismo, de 1946 à 1962, tem uma inclinação humanista, apesar da premissa de preparar para o mercado. Sentia-se a influência dos estudos éticos, filosóficos e

literários. Esta influência nos parece óbvia a medida que o curso nasceu subordinado à Faculdade Nacional de Filosofia.

Um fator histórico no início da década de 1960 começa a dar novos e relevantes contornos à formação em Jornalismo. Sob a coordenação da UNESCO, é instalada na cidade equatoriana de Quito o Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina – Ciespal. A intenção da UNESCO, nesta época sob forte influência dos EUA, era formar professores de Jornalismo nos diversos países do terceiro mundo. A explosão da Revolução Cubana em 1961 e o golpe militar no Brasil em 1964 aceleraram os trabalhos do Ciespal (MEDITSCH, 2002).

A intenção desse organismo era modernizar o ensino na América Latina por acreditarem que o Jornalismo seria capaz de, com a visão correta dos fatos, atenuar e até acabar com os desajustes de outras visões de mundo, notadamente a soviética. Assim, com a intenção de combater o crescimento da ideologia socialista na América Latina o Ciespal adota como prioridade a promoção de uma despolitização das relações educacionais e de uma tecnificação do ensino de humanidades.

Em 1966 é promovida a primeira alteração no currículo de Jornalismo sob a influência do Ciespal. Foi mantida a estrutura do currículo de 1962 e adicionadas as disciplinas *Teoria da Informação*, *Redação de Jornalismo*, *Jornalismo Comparado* e dividida a disciplina *História e Geografia do Brasil* em outras duas disciplinas (BRASIL, 1966).

O parecer de 1966 informa que *Jornalismo Comparado* tinha como objetivo confrontar as diversas maneiras de fazer Jornalismo em seus vários suportes bem como verificar como era feito o Jornalismo em outros países (BRASIL, 1966). Mas de acordo com Meditsch (2002, p. 02) esta foi a “época das régua em sala de aula, da contagem de palavras e medição de colunas, processo a que se dava o nome pomposo de "Jornalismo Comparado" e o status digno da mais exata das disciplinas científicas”. Era o início do processo de reorientação do curso.

De acordo com o parecer de 1966 o conceito de Jornalismo foi ampliado e o profissional poderia atuar em diferentes aspectos da informação por meio de várias técnicas, por isso cunhou-se a expressão *Jornalista Polivalente*. Em função da versatilidade do profissional e da necessidade de outros saberes o curso foi ampliado para quatro anos. O relator destas alterações foi Celso Kelly, profissional formado pelo Ciespal e conselheiro do CFE (BRASIL, 1966). No período de 1964 a 1966 Celso Kelly foi presidente da ABI. Em fevereiro de 1966 renunciou ao mandato para tomar posse como diretor-geral do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação (ABI, 200?).

As mudanças no currículo em 1966 iniciaram um processo de negação da formação humanista e substituição pelo funcionalismo norte americano. De acordo com a visão do Ciespal a formação anterior era “não-científica”. Esta instrumentalização no curso de Jornalismo foi aceita porque dava caráter científico a uma área recém chegada à universidade. Ao cunhar a figura do jornalista polivalente

o Ciespal pretendeu criar um tipo de profissional que seria formado em outro curso, não mais em Jornalismo, mas em Comunicação Social. Esta visão buscava uma forma de comunicação que integrasse todos os grupos sociais, principalmente os mais vulneráveis às ideias das revoluções armadas (MEDITSCH, 2002).

Durante os seminários realizados pelo Ciespal na América Latina em 1965, um deles no Rio de Janeiro, chegou-se a conclusão que deveriam ser formados jornalistas para a interpretação correta dos fatos, em três sentidos: fenomenológico, instrumental e cultural. Esta conclusão e a caracterização do jornalista como um profissional polivalente serviram de base para a formulação de um novo currículo para o curso, em 1969, mesmo ano em que a profissão foi regulamentada²¹ pelo regime militar.

Portanto, sendo polivalente e podendo atuar em diversas frentes decidiu-se criar o Curso de Comunicação Social que comportaria as habilitações em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Editoração. O egresso poderia cumprir a carga horária que resultaria numa habilitação polivalente ou formar-se apenas nas habilitações específicas. Neste currículo o estágio continuou a ser obrigatório (BRASIL, 1969).

Uma primeira consequência dessa nova e ampla formação foi a rejeição do mercado, que via como apenas políticas as alterações

²¹ Em 1969 o regime militar instituiu o Decreto-Lei Nº 972 de 17 de outubro que, entre outras medidas, tornava obrigatório o diploma para o exercício da profissão, esta lei foi revogada em 2009 pelo Supremo Tribunal Federal por entender que a referida lei feria artigos da Constituição de 1988.

promovidas pelo Ciespal. A formação polivalente foi descartada pela academia, mas o curso permaneceu sendo nomeado Comunicação Social e habilitando em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Editoração. O Ciespal argumentava que a rejeição do mercado se dava pela possibilidade do novo jornalista ter capacidade comunicar em várias frentes, podendo suplantar o próprio mercado. Outra consequência dessa formação mais ampla foi uma desconsideração com a prática que trouxe inúmeros retrocessos para a área. O primeiro deles é a frustração dos alunos que entravam no curso por acreditarem ter uma vocação, mas as intensas teorizações e o desprezo pela análise da prática os fazia querer abandonar o curso e duvidar de sua vocação (MEDITSCH, 2002).

Esta formação acabou por forjar um profissional com forte carga teórica, mas que não conseguia pensar a prática, que deveria ser objeto de estudo de sua teoria. Genro Filho (1987, p. 04) aponta que a “prática, por sua limitação natural, jamais soluciona a teoria. Ela apenas insiste, através de suas evidências e contradições, que deve ser ouvida. Mas só pode se expressar racionalmente através da teoria”. Portanto, é preciso que haja uma ligação da teoria com a prática, a instrumentalização do Ciespal prejudicou esse processo.

Os currículos mínimos promoveram um engessamento nos cursos e tiraram a autonomia sobre que profissionais a universidade desejava formar. Foi aberto um espaço entre a academia e o mercado criando uma oposição que em nada ajudou a área. Setores do mercado começaram a ver o curso como eminentemente teórico,

não preparando o profissional para o cotidiano. De outro lado, parte da academia passou a demonizar as atitudes do mercado.

Os objetivos da política e da ciência são conflitantes. A ciência aprofunda-se em determinado campo e procura desenvolvê-lo. Já a política tem a intenção de ganhar território e acumular poder. O Jornalismo assim ganhou mais território, alargou-se sobre outras áreas e perdeu sua especificidade. Não há teoria que consiga apreender a grande área da Comunicação, como, aliás, demonstramos na abertura deste capítulo (MEDITSCH, 2002).

O curso de Comunicação Social teve mais dois currículos mínimos (ver Apêndice B). Em 1978 foram implantados os projetos experimentais na tentativa de reaproximar a formação do mercado. Estes projetos deveriam compreender 10% da carga horária do curso e os estágios deveriam ser realizados depois de cumpridos dois terços da matriz curricular (BRASIL, 1978). Mas apenas dois anos depois uma comissão foi formada para novamente revisar a formação em Jornalismo que de 1966 até 1978 passou por três revisões, deixando antever uma instabilidade nos rumos da formação.

A comissão formada em 1980 era composta por 21 membros com integrantes do governo, academia, alunos e profissionais de comunicação. Os trabalhos iniciaram com a assunção de que a década de 1970 foi marcada por uma rejeição ao funcionalismo americano, incapaz de explicar a realidade da América Latina. A teoria latino-americana volta seu olhar para os problemas locais e insere uma forte carga teórica no aluno, mas ainda o mantém longe

da prática. Como consequência algumas vezes do mercado pediam o fim da formação por não enxergar no egresso o profissional capaz de enfrentar os desafios do cotidiano (BRASIL, 1983).

A premissa adotada pela comissão foi em defesa da formação. Os trabalhos não cogitariam o fim do curso, mas seu reforço e aperfeiçoamento que passaria por uma reabilitação da prática, na busca por responder seus desafios com a teoria. Ligar teoria e prática foi apontada como a forma para encontrar o objeto da Comunicação, perdido em meio ao acúmulo de tantas teorias (BRASIL, 1980).

O currículo mínimo implantado em 1984 continuou com o tronco comum para todas as habilitações, que respondia por 50% da carga horária. A outra parte seria dedicada a disciplinas voltadas para as técnicas específicas de cada habilitação. Neste currículo as disciplinas do tronco comum poderiam ser distribuídas ao longo dos quatro anos de curso ou concentrarem-se nos dois primeiros semestres. Assim, o curso de Jornalismo continuou diluído em meio a disciplinas distantes de seu objeto. O Apêndice B mostra um levantamento com todas as disciplinas dos currículos do curso de Comunicação Social/Jornalismo desde o primeiro em 1946 até o último currículo mínimo em aprovado em 1984. Após esta data as alterações realizadas no currículo deixaram de impor disciplinas, como veremos a frente.

Enquanto a política afetava a área do Jornalismo dando-lhe mais campo e menos especificidade, a universidade ganhava com a mesma política mais autonomia, agora escrita na Carta Magna de

1988. Com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 a universidade ganha, em seu artigo 207, autonomia financeira, patrimonial e o dever de tratar de maneira indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Mas essa autonomia é discutível notadamente em questões administrativas, mesmo com sua presença constitucional (LEITE e PÔRTO JÚNIOR, 2016).

Com a aprovação da LDB de 1996 as universidades passaram a ter autonomia para fixar os currículos de cursos e programas. O MEC passou a não mais formular os currículos mínimos, apenas as diretrizes que devem embasar a construção da matriz curricular. Peruzzo (2003, p. 13) aponta que:

A flexibilização da estrutura curricular dos cursos de Comunicação Social no Brasil foi um dos ganhos mais importantes na história recente do ensino na área. O antigo currículo mínimo obrigatório – que na prática se transformava em 'máximo', porque, prevendo um grande número de disciplinas obrigatórias, restava pouca margem de manobra por parte das instituições – apesar de ter sido válido por um certo tempo, não permitia a adequação dos cursos às diferentes realidades e regiões do Brasil, entre outras distorções.

Com a flexibilização, depois de 17 anos o curso de Comunicação Social passou por nova mudança. As diretrizes curriculares de 2002 foram construídas com o objetivo de flexibilizar a estrutura dos cursos para atender as variedades geográficas do Brasil e ajustar-se ao dinamismo da área, conferido pelo intenso desenvolvimento tecnológico. Outro objetivo era estabelecer orientações para que um padrão de qualidade na formação fosse alcançado (BRASIL, 2002).

Ao analisarmos as diretrizes de 2002 percebemos que o ensino de Jornalismo ainda carecia de melhorias. O documento relaciona o perfil comum e específico, as competências e habilidades comuns e específicas a todas as áreas numa costura complexa de ser concebida. Diretrizes anteriores (BRASIL, 1984) apontaram que o campo da Comunicação perdeu seu objeto ao separar-se da prática por meio de alargamento e recebimento de inúmeras teorias. Nestas diretrizes o governo estabelece a possibilidade de novas habilitações em Comunicação serem criadas, não percebendo o prejuízo para o campo.

O perfil e a competência do jornalista que devem ser alcançados, segundo as diretrizes, é o ideal, aliado à prática, com criticidade e promoção da cidadania, mas a busca por um perfil comum subtrai o tempo necessário para alcançar estas competências. Portanto, estas diretrizes promoveram alguma liberdade para as universidades, mas não para o campo do Jornalismo.

A partir do final da década de 1990 e principalmente na primeira década do século XXI a universidade conhece uma expansão ainda não vista. O Censo da Educação Superior de 2016, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2016) mostra que existiam, até aquele ano, 384.094 funções docentes em exercício para um alunado de 8.048.701, enquanto em 1998 havia 165.122 funções docentes e 2.125.959 de alunos (BRASIL, 2000).

Ainda de acordo com este documento, em 2016 havia um universo de 1.169.449 egressos no ensino superior. Parte desses formandos juntaram-se aos mais de 145 mil jornalistas que atuam no país (BERGAMO, 2012). O fim da primeira década do século XXI trouxe para o Jornalismo a mudança mais substancial dos últimos 40 anos em termos de currículo. Depois de uma discussão iniciada ainda em 2009, foram aprovadas e publicadas em setembro de 2013 as novas diretrizes para os cursos de Comunicação Social/Jornalismo. As universidades tiveram dois anos para adequar seus currículos de acordo com o preconiza o documento. Estas alterações serão analisadas de maneira detalhada no capítulo 5.

FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO: UM OLHAR SOBRE A REGIÃO NORTE

No capítulo anterior apresentamos uma discussão mais abrangente sobre a importância do estudo da formação em Comunicação Social/Jornalismo e os seus apontamentos históricos no Brasil e ainda expusemos aspectos do processo de Bolonha na Europa. Neste Capítulo 4 começaremos a nos aproximar de nossa região de estudo.

Em um primeiro momento continuaremos a discutir o ensino superior no Brasil com especial atenção aos números da Região Norte, a criação dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, a presença das instituições de ensino públicas e privadas e outros aspectos da formação como o número de docentes e a estrutura física dos cursos. Depois faremos uma análise da produção docente entre os anos de 2015 e 2017, em termos quantitativos. Mostraremos ainda as redes de colaboração nos cursos de pós-graduação em Comunicação e onde está publicada a maior parte de suas pesquisas.

2.1 Aspectos da educação superior na Região Norte

O sistema de ensino superior brasileiro é composto por instituições públicas e privadas. O desenvolvimento e expansão destas últimas foi impulsionado no regime militar (1964 a 1985). Até

2016 esta modalidade respondia por 75,3% das matrículas com um total de seis milhões de alunos (BRASIL, 2016).

Depois da Segunda Guerra Mundial houve uma maior exigência por democratização de acesso à universidade. As lutas por expansão e melhoria nas condições do ensino superior foram uma face da crise de hegemonia enfrentada pela universidade no século XX, como aponta Boaventura de Sousa Santos (1999). A universidade enquanto centro de produção de alta cultura, sua autonomia e seu espírito crítico tiveram que conviver com as exigências do mercado capitalista pela formação de uma mão de obra qualificada. As instituições passaram a trabalhar na busca do equilíbrio entre com as dicotomias *alta cultura-cultura popular*, *educação-trabalho* e *teoria-prática* (SANTOS, 1999).

No Brasil, as exigências por acesso ao ensino superior foram materializadas na figura dos excedentes. Os jovens que alcançavam as notas mínimas para aprovação nos exames vestibulares consideravam estar aptos ao ingresso nas universidades, mas não conseguiam realizar as matrículas por falta de vagas. Com a recusa, acampavam em frente às universidades em protesto. No início da década de 1960 apoiados pela União Nacional dos Estudantes – UNE aumentaram a mobilização pela reforma universitária. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior assumiu uma dimensão de ordem social mais ampla e foi mais um catalisador da crise que estimulou a queda do governo João Goulart (SAVIANI, 2010).

Com o golpe militar de 1964 foram desencadeadas medidas repressivas contra os docentes e os movimentos estudantis que demonstravam sua insatisfação com os currículos e a estrutura física das universidades públicas, que não dispunham de vagas para atender todos os candidatos. Entre os anos de 1947 e 1964 houve uma maior taxa de matrículas no ensino médio o que aumentou o número de candidatos ao ensino superior, em sua maioria pertencente à classe média que via nas universidades uma forma de melhorar seus padrões de vida (MARTINS, 2009).

A expansão das vagas no ensino superior foi foco de muitas tensões. Para resolver este problema o governo militar contou mais uma vez com a ajuda dos EUA por meio dos acordos MEC-USAID²². Em 1969 foi formado um grupo de trabalho composto por professores brasileiros e americanos para elaborar propostas com o intuito de racionalizar e flexibilizar a estrutura do ensino superior. O grupo propôs a criação de novos departamentos, a introdução de um regime de créditos e recomendou a implantação de cursos de pós-graduação, esta última baseada em um parecer do professor Newton Sucupira²³ (MARTINS, 2009).

²² Os acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development – USAID* foram realizados entre 1964 e 1976 e tiveram influência nas reformas ocorridas na educação neste período. Pelo acordo, o Brasil receberia assessoramento de técnicos americanos que mais do que a educação brasileira, preocupavam-se em manter a hegemonia capitalista. Assim, propuseram medidas voltadas para uma formação tecnicista com foco nas Ciências Naturais e Exatas para qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho (AGAPITO, 2016).

²³ O professor, filósofo e advogado brasileiro Newton Sucupira foi o responsável pelo parecer nº 977 de 1965, que ficou conhecido como Parecer Sucupira por institucionalizar a pós-graduação nos moldes como conhecemos hoje. Seu nome identifica a plataforma utilizada pela Capes para coletar e servir de base de informações para o sistema brasileiro de pós-graduação (BRASIL, 2018).

No final da década de 1940 e início da década 1950 foram criados importantes institutos de apoio à pesquisa, como a Capes e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. A criação destes organismos e a expansão das matrículas no ensino superior foi responsável por um modelo de dupla seletividade na academia. No plano social as vagas seriam ocupadas por um público com capital intelectual razoável enquanto na pós-graduação haveria um público com elevado capital intelectual (MARTINS, 2009). Neste sentido vemos a universidade brasileira tentando compatibilizar as dicotomias entre alta cultura e cultura popular apontadas por Santos (1999).

O grupo de trabalho criado pelo governo constatou que para resolver os problemas seriam necessários mais recursos, escassos à época. Dessa forma optou-se por uma expansão com contenção. Na Região Norte até 1969 haviam sido implantadas as universidades federais²⁴ do Pará e do Amazonas. Em 1971 foi criada a Universidade Federal do Acre.

Com a promulgação da Constituição de 1967 foi aberto o caminho para a expansão do ensino superior privado uma vez que o Estado brasileiro se desobrigou a aplicar percentuais mínimos na educação, diretriz que esteve presente nas constituições de 1934 e 1946. Com a carta instituída pelos militares apenas os municípios

²⁴ O surgimento de várias universidades federais deu-se por meio da federalização de instituições estaduais ou privadas. Assim, em seu surgimento não havia ainda a nomenclatura de universidade federal. A UFPA, por exemplo, foi criada em 1957 por meio da junção de instituições estaduais, federais e privadas existentes na cidade de Belém (BRASIL, 2018).

tenham obrigação de aplicar um percentual mínimo em educação. Outro indício da abertura para o mercado privado foi a proposta de acabar com a gratuidade no ensino superior feita pelo grupo de trabalho instituído pelo governo militar. Apenas alunos de baixa renda teriam gratuidade, mas esta recomendação não foi seguida. O governo então abriu espaço para que o ensino privado surgisse como um complemento ao ensino superior público, atuando onde o Estado não teria recursos para atuar. Assim, foram criados incentivos e renúncias fiscais para que esta modalidade se expandisse pelo país, já que mesmo a considerável expansão das universidades federais²⁵ não conseguia atender a demanda. Entre os anos de 1964 e 1973 foram criadas 420 novas instituições privadas (SAVIANI, 2008). Nos primeiros 16 anos do regime militar as matrículas no ensino superior privado aumentaram mais de 800% (SAMPAIO, 2011).

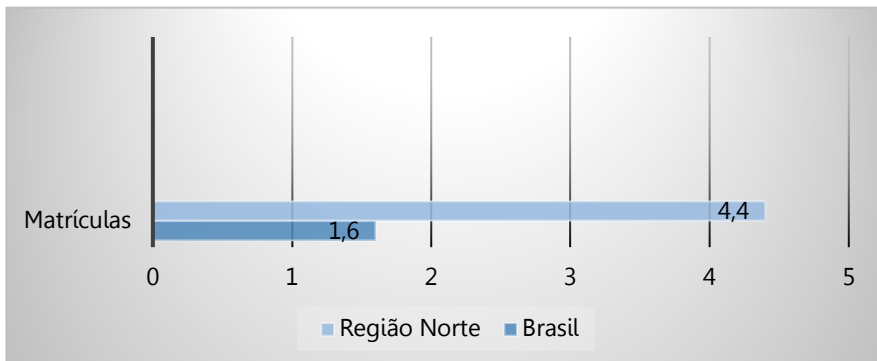
Na Região Norte foi criado em 1974 o embrião do que seria a Universidade da Amazônia – Unama²⁶ a primeira universidade particular da região, com sede na cidade de Belém, estado do Pará. Até 1996 a expansão das universidades privadas na Região Norte ficou restrito à esta instituição. O Gráfico 1 mostra a razão entre as matrículas em instituições públicas e privadas até 1981. Percebe-se

²⁵ Martins (2009) aponta que entre 1967 e 1980 as matrículas em instituições públicas aumentaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil, um crescimento de 453%.

²⁶ A Unama foi criada a partir da junção de duas instituições privadas. Em 1974 foram criadas em Belém as Faculdades Integradas Colégio Moderno - Ficom e o Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará - Cesep. Em 1987 as instituições fundiram-se dando origem a União das Escolas Superiores do Pará – UNESPa. Em 1989 a instituição solicitou a transformação em universidade tendo sido aprovado em 1993 passando a se chamar Universidade da Amazônia – Unama (FRANCO, 2002).

que para cada aluno matriculado em uma universidade privada na Região Norte havia 4,4 em instituições públicas, valor consideravelmente maior que a razão média do país.

Gráfico 1 - Razão entre as matrículas em instituições públicas e privadas até 1981



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2000)

Os militares tinham a percepção que a Amazônia era cobiçada por estrangeiros. Esta visão teve papel fundamental no modelo de ocupação do território amazônico a partir de 1964. Para defender a região o governo militar tinha uma ideia similar à utilizada pela Coroa Portuguesa para manter o território brasileiro como conhecemos hoje. De acordo com os militares era preciso que a região fosse colonizada para que a soberania não fosse afetada, seria, portanto, uma questão de segurança nacional. Assim, têm-se uma aproximação entre a visão portuguesa do Brasil Colônia e a militar brasileira durante a ditadura (MARQUES, 2007).

Para incentivar a ocupação da região foram abertas novas estradas e criados incentivos para empresas e produtores agropecuários transformarem a região, principalmente por meio da

pecuária extensiva. Os incentivos em sua maioria foram realizados por meio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – Sudam.

Contudo, assim como a Coroa Portuguesa demorou a implantar universidades no Brasil Colônia, a ditadura militar também não buscou um desenvolvimento da região por meio do ensino superior. Principalmente porque o modelo de apropriação com incentivo à agropecuária e abertura de estradas e ocupação de seu entorno não foram capazes de criar demanda nas universidades. Até 1981 a Região Norte respondia por apenas 0,002% das matrículas no ensino superior do país (BRASIL, 2000).

A década de 1980 foi marcada pela redemocratização no Brasil e por uma série de crises econômicas que impactaram a expansão das universidades. Nesta década houve um crescimento de apenas 4,7% nas matrículas em instituições privadas. Na esfera federal as matrículas tiveram um aumento de 15,8% e novas instituições foram criadas na Região Norte, como a federal de Rondônia, em 1982, e a federal de Roraima em 1985 (BRASIL, 2000). Em 1990 é criada a Universidade Federal do Amapá – Unifap, que desde 1970 funcionava como um Núcleo Avançado de Ensino – NEM vinculado à UFPA com oferta de cursos de magistério (BRASIL, 2018).

O fim da década de 1980 trouxe importantes eventos internos e externos que impactaram no desenvolvimento do ensino superior no Brasil e a Região Norte conheceu a expansão privada que outras regiões do país experimentaram nas décadas anteriores. Internamente a Constituição Federal de 1988 garantiu autonomia

para as universidades criarem e extinguirem cursos e a possibilidade de remanejar as vagas oferecidas. As instituições estariam submetidas à avaliação de qualidade pelos instrumentos do Estado, mas sem depender do controle burocrático do CFE para autorizar novos cursos. Esta medida provocou um aumento no número de universidades privadas (SAMPAIO, 2011).

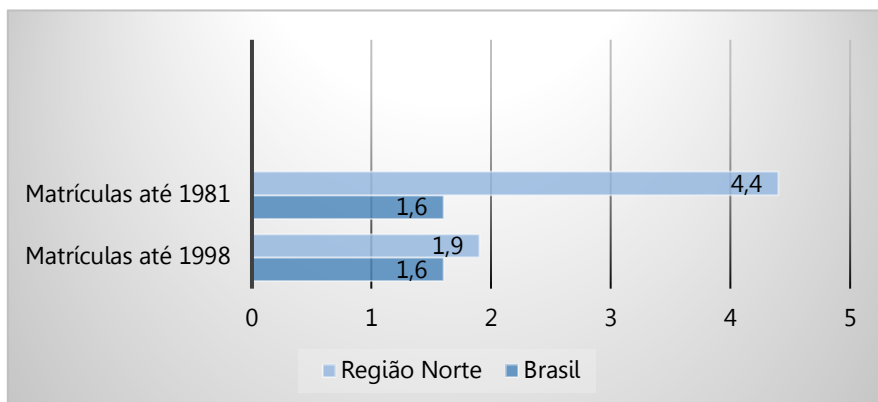
No plano internacional foi realizado nos EUA em 1989 uma reunião entre representantes dos EUA, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e ministros da economia dos países da América Latina. Este encontro, que ficou conhecido como Consenso de Washington, não teve caráter deliberativo, mas simbólico. Com o fim da Guerra Fria, a globalização e o aumento da agenda neoliberal, estes organismos propuseram reformas de abertura de mercado e contenção dos gastos sociais nos países da América Latina (BATISTA, 1994).

No Brasil a agenda neoliberal começou a ser implantada pelo governo Collor e resistiu ao seu *impeachment*. A década de 1990 foi marcada por intensas reformas em vários setores com a abertura de mercado e a redução dos gastos sociais. Como resultado as universidades públicas passaram por um momento de estagnação na década de 1990, enquanto as instituições particulares tiveram intensa expansão. Sampaio (2011, p.04) aponta que um dos marcos da ampliação do ensino superior privado foi o Decreto 2.306 de 1997. Segundo a autora com base neste decreto o governo passou a classificar as entidades como: "entidade mantenedora de

instituição sem finalidade lucrativa e entidade mantenedora de instituição particular, em sentido estrito, com finalidade lucrativa”.

O Gráfico 2 mostra que a autonomia universitária conferida pela Constituição de 1988 e a abertura do mercado na década de 1990 provocaram a expansão do ensino superior privado também na Região Norte, fenômeno conhecido por outras regiões do país desde a década de 1970. No final da década de 1990 o ensino superior privado já respondia por 50,03% das matrículas na Região Norte. No Brasil as instituições particulares respondiam por 62% das matrículas.

Gráfico 2 - Razão entre as matrículas em instituições públicas e privadas até 1998



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2000)

Conforme demonstra o gráfico entre 1981 e 1998 o número de alunos matriculados em instituições privadas na Região Norte teve um substancial crescimento. Com as reformas da década de 1990 e a abertura do mercado para o ensino superior privado as instituições públicas passaram a ser vistas não mais como bem

inequívoco do Estado, mas como uma despesa que precisa ser controlada e permanentemente avaliada. Santos (1999) aponta que a pressão do Estado para que as universidades públicas se adequem às normas do mercado e sigam o caminho e a profissionalização das instituições privadas é o elo mais fraco do percurso trilhado pelas instituições públicas.

Cunha (2006) reforça este pensamento ao afirmar que a globalização trouxe para a universidade a ideia de formar para o mercado competitivo e gerir seus recursos com autonomia, mas com lógicas de mercado para competir com a expansão das universidades privadas que não enfrentam diretamente a burocracia do Estado na gestão de seus recursos.

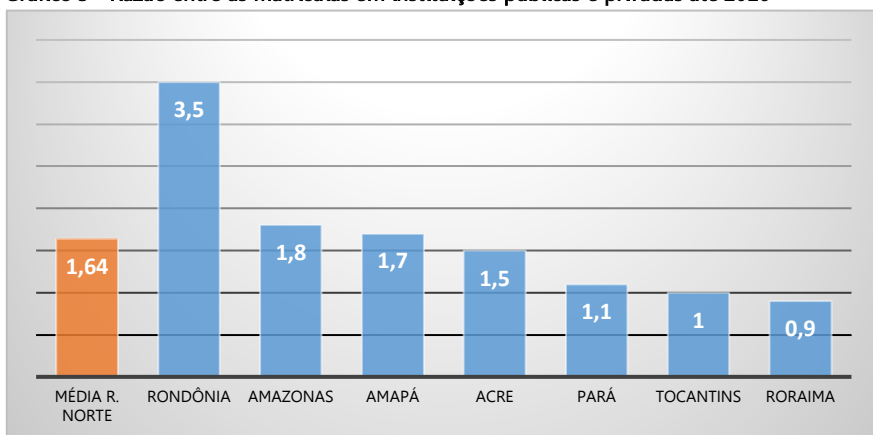
A única universidade federal criada no Brasil entre os anos de 1995 e 2002 foi a UFT com a transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins – Unitins no ano de 2000. Três anos depois com a posse dos primeiros professores a instituição começou efetivamente suas atividades (BRASIL, 2018).

Entre os anos de 2002 e 2016 tanto o ensino privado quanto público tiveram expansão considerável, ambos impulsionados pelas políticas de um novo governo. Para as instituições privadas houve aumento dos repasses ao Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – Fies e implantado o Programa Universidade para Todos – Prouni. Em 2016 estes financiamentos respondiam por 29,2% das matrículas no ensino superior privado ou 1.765,060 alunos (BRASIL, 2016).

Para as universidades federais o governo instituiu o Reuni, que também citamos no tópico 3.2. Este programa previa uma série de medidas para aumentar o ingresso e a permanência no ensino superior além de promover a expansão dos campi para o interior. Em 2016 as universidades públicas federais contavam com 1.080,050 alunos matriculados (BRASIL, 2016).

A expansão dos anos 2000 não provocou mudança substancial na razão entre as matrículas das instituições públicas e privadas na Região Norte. Já o número do país teve aumento significativo o que nos permite concluir que a expansão privada continuou com mais força nas outras regiões do país. Na Região Norte, até 2016, para cada aluno matriculado na rede pública havia 1,6 matriculado na rede privada. O Gráfico 3 mostra o detalhamento da razão de matrículas entre instituições públicas e privadas por estado da região.

Gráfico 3 - Razão entre as matrículas em instituições públicas e privadas até 2016



Fonte: Adaptado a partir de Brasil (2016)

O resgate apresentado demonstra que a expansão da rede privada na Região Norte foi tardia em relação às outras regiões mais desenvolvidas no país, cenário que acompanha o próprio desenvolvimento da região. Apenas nos anos 2000 houve uma expansão considerável, mas as instituições públicas também tiveram expansão relevante no período.

A evolução na oferta do curso de Comunicação Social/Jornalismo na Região Norte foi mais acentuada a partir dos anos 2000. Entre os anos de 2004 e 2017 houve um aumento de 77% na oferta nas instituições particulares. Nas instituições federais mesmo com o Reuni e outros incentivos governamentais o curso não teve aumento significativo da oferta. Entre os anos de 2004 e 2016 apenas dois cursos foram criados.

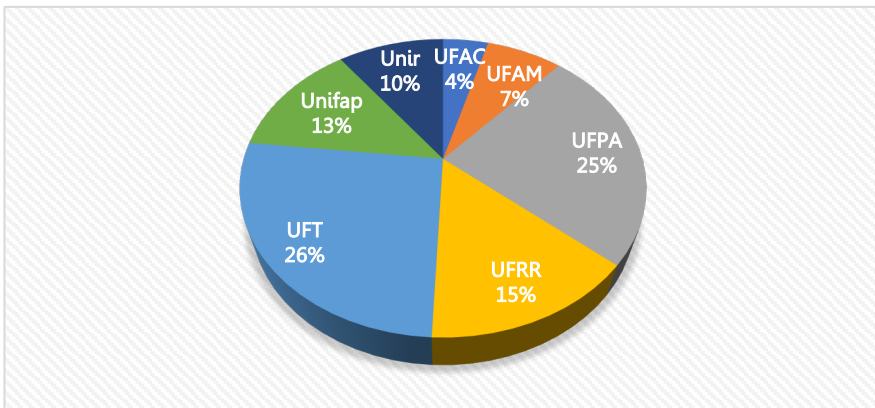
É importante salientar que a oferta do curso ou mesmo de campi no interior é uma decisão da esfera política e acadêmica das instituições. Contudo, dependem das políticas públicas e dos rumos definidos por cada governo. Assim, a abertura dos anos 1990 ao ensino superior privado não foi acompanhada por uma expansão das universidades públicas federais e não apenas no norte do país. Como vimos, entre os anos de 1995 e 2002 apenas uma universidade federal foi criada e no estado mais novo da federação que não dispunha de instituição federal de educação superior.

Portanto, quando aqui apresentamos os números de expansão e presença do curso e das instituições é importante desenvolver uma visão macro. Estamos aqui demonstrando os números da Região Norte, mas eles não se fecham em si mesmos,

são reflexos de políticas públicas e outros aspectos que impactam, por exemplo, na interiorização das universidades na região. Um destes aspectos é a dificuldade de fixação de doutores. De acordo com o CNPq até 2016 a região contava com apenas 5,3% dos doutores do país, o menor percentual entre as cinco regiões brasileiras, enquanto Sul e Sudeste respondiam por 67% (BRASIL, 2016).

A alocação de doutores nos estados da Região Norte espelha a desigualdade observada no restante do país. Os estados do Pará e Amazonas concentram 67% dos doutores da região (BRASIL, 2016). Estes números não são imprevistos porque na Região Norte os estados do Pará e do Amazonas são os maiores, mais desenvolvidos economicamente e possuem as universidades mais antigas da região. Contudo, quando analisamos os doutores presentes nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo não encontramos a mesma desigualdade. Como demonstra o Gráfico 4, há um equilíbrio maior na distribuição de doutores.

Gráfico 4 – Distribuição de doutores nos cursos de graduação em Comunicação Social/Jornalismo até 2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas na Plataforma Lattes

Assim, os cursos de Comunicação Social/Jornalismo não acentuam os desequilíbrios nacionais e da própria região, neste quesito. Este é um fator importante para a área e seu desenvolvimento, pois são estes profissionais que somados aos mais de 17 milhões de habitantes, aos 180 povos indígenas e às 357 comunidades remanescentes de quilombolas que irão ajudar a pensar a região e a formar uma visão deste território diverso (HECK, LOEBENS e CARVALHO, 2005).

Diante da diversidade e do vasto campo amazônico é necessária a atuação destes doutores como intelectuais orgânicos na concepção dada por Gramsci (1982). Este tipo de intelectual faz parte de um organismo vivo e em expansão, não estão ligados apenas à teorizações, mas ao mercado de trabalho, às organizações políticas e culturais. São estes intelectuais que podem ajudar a Região Norte a autocompreender-se, mas para isso é necessário entender as dinâmicas do local. Para compreender a realidade seria preciso fugir

das características dos intelectuais tradicionais que se apóiam na neutralidade científica e em elucubrações mentais e distanciam-se dos acontecimentos cotidianos e das questões centrais da região e da própria história. Este comportamento acaba os prejudicando ao serem excluídos não apenas do avanço científico, mas das redes de colaboração e das mudanças no local em que vivem (SEMERARO, 2006).

A participação maior dos intelectuais na região pode ajudar a formar profissionais que busquem a realização do Jornalismo integral, conceituado por Gramsci (1982, p. 161) como o Jornalismo que não pretende apenas satisfazer as necessidades de determinado público, “mas pretende também criar e desenvolver estas necessidades e, conseqüentemente, em certo sentido, criar seu público e ampliar progressivamente sua área”.

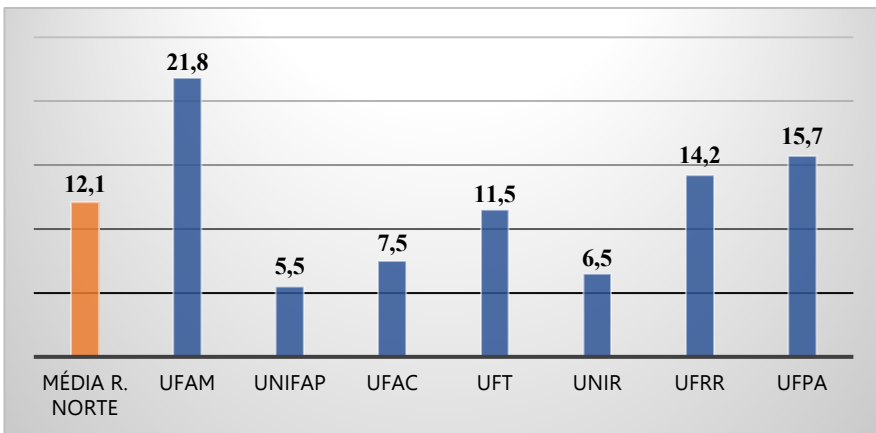
Semeraro (2006) aponta que a obra de Gramsci considera que existe uma interconexão do universo da ciência com o mundo do trabalho. Assim, a economia seria organicamente inseparável da política, da cultura e da filosofia. Val (2006, p. 43) atesta esta assertiva ao defender a importância da presença de doutores para a região. Segundo o autor o PIB de uma região:

Está fortemente correlacionado com o número de doutores, variável independente, atuando na região considerada; isto é, a riqueza e a qualidade de vida estão na razão direta do número de pessoas qualificadas que, a cada momento, ajudam a pensar e conceber estratégias sólidas para o desenvolvimento sustentado.

Para que esta diversidade seja explorada é preciso tempo, fator primordial para o desenvolvimento da ciência. É o tempo e a

fixação de doutores que capacitarão a Amazônia para ampliar suas reflexões internas e sua relevância no cenário nacional da pesquisa científica. Nos cursos de graduação em Comunicação Social/Jornalismo estudados há 99 docentes, dos quais 71% são doutores. O Gráfico 4 demonstra que a média de tempo na instituição é de 12,1 anos.

Gráfico 4 - Tempo médio de trabalho dos docentes na graduação em Comunicação Social/Jornalismo até 2017 (em anos)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas na plataforma Lattes

A permanência destes profissionais é importante para uma região onde as universidades federais têm relevante presença, como nos estados de Tocantins, Rondônia e Acre onde o número de matrículas entre instituições públicas e privadas se equivalem. São estes profissionais que ao longo do tempo irão confrontar o fazer prático, os meandros da profissão e do cotidiano local com a diversidade ambiental, do mercado e da população. É preciso tempo para entender como as transformações tecnológicas atingem a

comunicação que é feita na área, como o local recebe as mudanças que se processam na cena global.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, 70% das matrículas nas instituições federais são diurnas (BRASIL, 2016). Este número não é refletido no curso de Comunicação Social/Jornalismo das instituições federais estudadas onde 85% das vagas são ofertadas no período noturno. Somente a UFAM oferece o curso apenas nos períodos matutino e vespertino.

Os números apresentados neste tópico demonstram que a oferta do ensino superior em universidades federais têm relevância na Região Norte a medida que procuraram interiorizar as vagas como forma de diminuir as desigualdades regionais. As universidades privadas e sua alta profissionalização optaram pelas capitais e o maior público potencial das grandes e médias cidades. Mas esta interiorização ainda não chegou completamente ao curso de Comunicação Social/Jornalismo, que é primordialmente oferecido em capitais.

Mesmo com o investimento em pesquisa, instrumentos de permanência e interiorização as universidades públicas continuam a ser consideradas pelos organismos internacionais como foco de despesa a ser elidida. Um relatório do Banco Mundial apresentado em 2017 apontou que as universidades públicas são ineficientes e o gasto por aluno é maior se comparado com as universidades privadas. Para resolver o problema a instituição propôs a cobrança de mensalidade e a ampliação do Fies e Prouni para as universidades federais (BANCO MUNDIAL, 2017).

O estudo do Banco Mundial não menciona a pesquisa, os instrumentos sociais de permanência e uma série de outras atribuições que são conferidas às universidades públicas. Esta indiferença nos parece a mesma que Schwartzman (2008) aponta existir no Brasil sobre os termos “universidade” e “escolas superiores” que chegam a ser sinônimos. Esta confusão e a indiferença dos organismos internacionais pode impactar no valor que a sociedade atribui ao amplo e importante papel da universidade pública, sobretudo em termos de pesquisa científica.

As universidades públicas são o suporte institucional indispensável para a pesquisa. A necessidade de adequação dos gastos e melhoria dos instrumentos de controle e eficiência nas universidades é visível. Mas o controle dos gastos não pode ter como fim a diminuição das pesquisas (DURHAM, 1998). Apesar de serem tratadas como ônus pelo Estado, Bernheim e Chauí (2008, p. 29) informam que na “América Latina, estima-se que mais de 80% das atividades de pesquisa e desenvolvimento são feitas pelas universidades, especialmente as públicas”.

Um estudo realizado pela empresa *Clarivate Analytics*²⁷ e disponibilizado pela Capes em 2018 mapeou as pesquisas realizadas no Brasil entre os anos de 2011 e 2016 nos aspectos de impacto, colaboração internacional e áreas onde o país se destaca. O estudo demonstrou que entre as 20 instituições que mais produziram

²⁷ A Clarivate Analytics é uma empresa americana que realiza análise sobre pesquisas científicas, patentes e outros estudos que municiam seus clientes na tomada de decisões. Até 2016 a empresa fazia parte do grupo canadense Thomson Reuters, importante conglomerado de métricas e materiais informacionais (CLARIVATE ANALYTICS, 2018).

papers de impacto há 15 instituições federais e cinco estaduais. Portanto, é nas universidades públicas que são realizadas as mais importantes pesquisas que ajudaram o Brasil saltar da 23ª para a 13ª posição entre as nações que mais produzem ciência entre os anos de 2007 e 2017 (ANDIFES, 2017).

Na Região Norte são oferecidos 16 cursos de Comunicação Social/Jornalismo em instituições privadas, destes 11 estão em faculdades, que possuem menor produção científica. Na região há apenas duas universidades que oferecem o curso de bacharelado em Jornalismo: Nilton Lins cuja mantenedora não tem fins lucrativos e Unama, com fins lucrativos. Recentemente adquirida pelo grupo Ser Educacional a Unama tem investido na graduação a distância. De acordo com os resultados do terceiro trimestre de 2017 divulgado aos investidores a universidade foi cadastrada para oferecer cursos EaD podendo lançar 150 polos por ano (SER EDUCACIONAL, 2017).

Neste resgate da evolução do ensino superior e do curso de Comunicação Social/ Jornalismo podemos perceber sua entrada tardia na Região Norte. Enquanto o primeiro curso no Sudeste foi criado em 1947, apenas 22 anos depois foi criado o primeiro curso de Jornalismo na Região Norte. Nas décadas seguintes a globalização e a abertura de mercado promoveram a expansão das instituições privadas. Mas no caso do curso de Comunicação Social/Jornalismo quando as instituições privadas chegaram a universidade pública já era presente.

Santos (1995) assevera que a ciência pós-moderna ao aliar-se ao senso comum, deixando-se penetrar por outros conhecimentos,

sem desprezar os que produzem tecnologia, promove um enriquecimento da nossa relação com o mundo e traduz-se em sabedoria de vida. A expansão nas primeiras décadas do século XX aliou a interiorização com a presença tradicional da universidade pública no Norte, esta mistura pode mudar a realidade da região, e um importante componente é a pesquisa.

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas em Comunicação podem ajudar a entender as questões cotidianas, comprometer-se com o senso comum, com a realidade, e sua transformação, não apenas tecnológica afinal ciência não é composta apenas do desenvolvimento de produtos, é extremamente abrangente e complexa, mesmos adjetivos que podemos utilizar para caracterizar a região amazônica.

2.2 Produção científica dos docentes entre os anos de 2015 e 2017

Como apontamos anteriormente o curso de Comunicação Social/Jornalismo é oferecido em sete universidades federais da Região Norte. Os resultados aqui apresentados não intentam promover qualquer tipo de comparação com outras regiões, mas com efeito propor uma ampliação do conhecimento sobre o norte do país e a produção científica desenvolvida pelas instituições públicas federais nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo e nas pós-graduações oferecidas na área.

De acordo com os dados coletados, até dezembro de 2017 existiam 113 funções docentes no curso de Comunicação Social/Jornalismo e nas pós-graduações em Comunicação, com uma

predominância de doutores. Os professores substitutos não foram considerados nesta contagem.

Quadro 1 - Quantidade de funções docentes até dezembro de 2017

Instituição	Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados	Total
UFAC	3	3	1	0	7
UFAM	10	2	2	2	16
UFPA	20	3	1	0	24
UFRR	10	4	0	0	14
UFT	24	3	0	0	27
UNIFAP	8	4	0	0	12
UNIR	7	5	0	1	13
TOTAL	82	24	4	3	113

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas nos portais das instituições na internet (2018)

No triênio 2015-2017 estes docentes produziram 958 trabalhos entre artigos de periódico, livros (publicados/organizados/editados), capítulo de livro e trabalhos completos publicados em anais de eventos. Das quatro categorias as que tiveram o menor percentual, como demonstra o Quadro 2, foi livro e capítulo de livro que representou 27% de toda a produção do período.

Silva, Menezes e Pinheiro (2003) afirmam que nas humanidades pode existir uma preferência pela publicação de livros, mas a demora na edição e o tempo maior das pesquisas pode impactar nos números da produção. Esta tendência foi confirmada em nosso estudo, embora a área de Comunicação esteja classificada como Ciências Sociais Aplicadas. No caso de publicações por meio de editoras institucionais esta demora pode ser potencializada em

razão da burocracia estatal. No levantamento quantitativo da produção científica quando dois docentes assinam um mesmo produto este foi contado como apenas um para evitar duplicações e distorções nos resultados apresentados.

Quadro 2 - Produção da graduação e pós-graduação entre os anos de 2015 e 2017

Produção	Artigos de periódico	Livros	Capítulos de Livros	Eventos	Total
TOTAL	346	68	191	353	958

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas na plataforma Lattes (2018)

No número de funções docentes apresentado pelo Quadro 1 existem professores que ministram aulas simultaneamente na graduação e em mestrados diversos, não apenas em Comunicação. Os números da produção apresentados até aqui considera estes professores porque o foco são os números da produção global entre graduação e pós-graduação.

A publicação de trabalhos completos em anais de eventos representou 36,8% de toda a produção no período. Este número maior justifica-se porque os eventos científicos apresentam diversas pesquisas em curso, com resultados ainda preliminares. De todos os eventos que tiveram a participação dos docentes pesquisados 42,2% foram organizados pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom em suas edições regionais²⁸ e nacionais. Apenas 3% foram organizados pela

²⁸ Malcher et al. (2012) aponta que a Intercom tem grande inserção no norte em função da realização de seus congressos regionais a cada ano em um estado diferente. Este modelo facilita a participação de professores e estudantes e promove a integração da região às discussões nacionais. De acordo com os resultados apresentados na pesquisa “a partir do momento em que o estado sedia o congresso regional aumenta sua participação no evento e

Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – Compós.

O compartilhamento de experiências e a apresentação de trabalhos em eventos aconteceu primordialmente no Brasil. Apenas 5,1% dos eventos foram realizados no exterior, notadamente em países de língua espanhola como México, Colômbia e Espanha. Uma das pistas para esse resultado pode ser a barreira da língua, que justifica também a presença em alguns eventos realizados em Portugal. Sousa e Pôrto Júnior (2017) apontam que os pesquisadores de Ciências Sociais Aplicadas trabalham mais com publicações em sua língua materna, enquanto os estudos das áreas Exatas e Naturais procuram publicar em inglês.

Quando analisamos os pormenores e os dados de todas as publicações encontramos apenas 6,8% em outra língua, com predominância da língua inglesa. A maior taxa de publicação em inglês está nos artigos de periódicos que representaram 36,2% de toda a produção no período, sendo, portanto, a segunda maior fonte de divulgação dos trabalhos produzidos. Um número considerável da produção de artigos foi realizado por docentes que fazem parte dos programas de pós-graduação.

existe a tentativa de continuidade dessa participação nos anos posteriores (MALCHER, et al, 2012, p. 181)".

Quadro 3 - Produção no período de 2015 a 2017 por nível e tipo de material

Nível/ Material	Artigos de periódico	Livros	Capítulos de Livros	Eventos	Total por nível	Total do nível %
Graduação	63	39	52	133	287	30%
Pós-Graduação	283	29	139	220	671	70%
TOTAL	346	68	191	353	958	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados coletados na Plataforma Lattes (2018)

A observação destes números atesta que a compatibilização entre ensino e pesquisa é problemática na graduação. Schwartzman (2008) destaca que o modelo de ensino superior implantado no Brasil teve a intenção de outorgar títulos e qualificações profissionais. Aliado a isso a sociedade brasileira não incorporou os valores e as motivações da atividade científica e o fraco desempenho econômico do país não criou a demanda por mais ciência como forma de resolver seus problemas. Assim, criou-se uma compatibilização problemática.

Mostramos em capítulos anteriores que a compatibilização também é vista como problemática em Portugal. Têm-se a percepção que a pesquisa pertence ao nível *strictoem sensu*. Com as mudanças realizadas pelo Processo de Bolonha o encurtamento do tempo de formação também é encarado como inibidor da produção. E assim como no Brasil, há uma demanda por bens e produtos que necessitam de profissionais, e a graduação é o nível de formação que outorga títulos a estes profissionais (MORAES e PÔRTO JÚNIOR, 2017).

No Brasil, a menor produção de artigos de periódico na graduação pode ser resultado não apenas de questões estruturais e

culturais, mas de diferentes realidades vividas em relação à pós-graduação. Os artigos de periódico representam um importante critério de análise de programas de pós-graduação, progressão na carreira docente, além da obtenção de auxílio financeiro de agências de fomento. Em termos de divulgação científica podem alcançar um público maior que os eventos isolados. Muitos pesquisadores não podem dedicar-se integralmente aos seus projetos de pesquisa porque devem exercer outras atividades como as orientações, projetos de extensão, aulas e por vezes atividades administrativas dentro das instituições (ROSA, 2008 *apud* SOUSA E PORTO JÚNIOR, 2017).

Escolher o caminho da pós-graduação não exclui automaticamente o docente destas atribuições, mas há uma liberdade maior para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que a pós-graduação oferece menos créditos, portanto o tempo na sala de aula comparativamente pode ser menor. Em suas recomendações para a abertura de novos programas de pós-graduação a Capes considera que o excesso de disciplinas restringe o desenvolvimento de pesquisas pelo discente (BRASIL, 2017). Esta recomendação demonstra que o tempo em sala de aula é um dos ofensores da pesquisa na graduação. Assim, há uma possibilidade maior do desenvolvimento de uma tradição de pesquisa na pós-graduação.

Na graduação o momento de maior contato com a pesquisa pode ser o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Durante as discussões para aprovação das novas diretrizes para o curso em 2009, foi proposto pela comissão de especialistas formada pelo MEC

a substituição do TCC por um trabalho prático de cunho jornalístico avaliado por uma banca composta por docentes e jornalistas profissionais convidados (BRASIL, 2013).

Este foi um dos vários pontos sobre os quais a Compós manteve posição contrária. Para a instituição essa opção pelo trabalho eminentemente prático retira a possibilidade do aluno fazer um trabalho de caráter científico ou de crítica jornalística. Retirar o caráter de pesquisa científica do TCC não permitiria que houvesse um processo de iniciação científica, porque a docência e a pesquisa também são áreas de atuação para os egressos (COMPÓS, 2009).

Como um meio termo entre os que desejavam um curso de caráter mais profissional e os que entendem que a base teórica deve ser ressaltada, o governo aprovou em 2013 as novas diretrizes com o TCC podendo ser de caráter teórico ou prático e a presença de jornalistas profissionais na banca ficando a critério de cada instituição (BRASIL, 2013). Este tema será debatido com mais detalhes no tópico dedicado à análise das novas diretrizes.

Como vimos, um percentual relevante da produção foi realizado pelos professores ligados aos programas de pós-graduação. Iremos apresentar agora um panorama com números baseados apenas nos trabalhos realizados pelos docentes da pós-graduação, notadamente dos artigos de periódico. Será dado enfoque ao processo de colaboração e os estratos das revistas onde os artigos foram publicados. Os dados a seguir consideram apenas os números dos professores dos programas de pós-graduação em Comunicação, exclui-se os docentes que compatibilizam aulas na

graduação em Comunicação Social/Jornalismo e em mestrados em áreas diversas.

A seguir serão apresentados os números da produção do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da UFT, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da UFAM²⁹.

A colaboração sempre esteve no cerne da ciência, a complementaridade de saberes foi responsável por grandes avanços em todas as áreas do conhecimento. Com a evolução tecnológica e o encurtamento das distâncias essa cooperação foi potencializada. As chamadas redes de coautoria são um tipo de rede social onde os pesquisadores são os principais agentes (BORDIN, GONÇALVES e TODESCO, 2014).

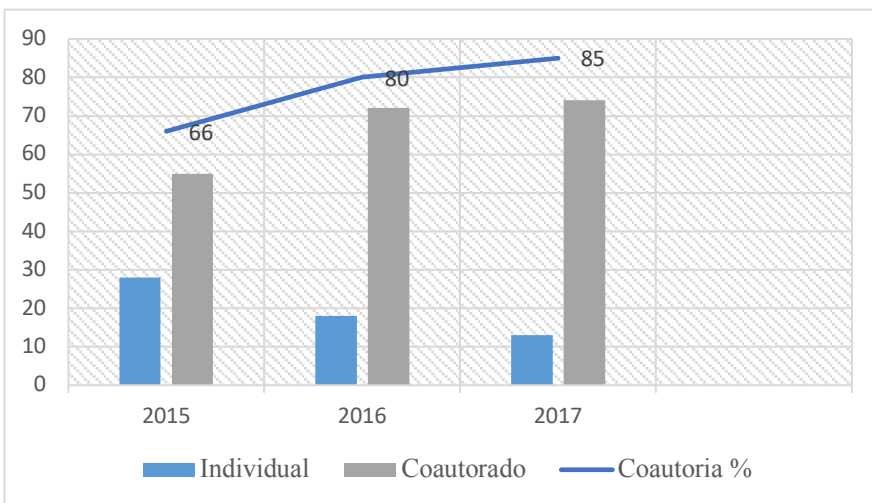
É importante compreender os papéis destas redes de colaboração. Ao escolher determinado parceiro um pesquisador consegue dar novos contornos à sua pesquisa o que pode otimizar seu impacto. Uma razão prática para estimular a cooperação nas pesquisas diz respeito às agências de fomento que podem escolher

²⁹ A Capes realiza a cada quadriênio uma avaliação dos programas de pós-graduação que tem como indicadores a proposta do programa, o corpo docente, discente, a produção intelectual e a inserção social. No quadriênio 2013-2016 o PPGCom da UFAM teve atribuída nota 2, que de acordo com os critérios de avaliação é uma nota admitida para o descredenciamento do programa, pois denota o não atendimento dos padrões mínimos admitidos pela área de concentração do mestrado. Mesmo depois do pedido de reconsideração feito pela instituição a nota foi mantida. De acordo com o documento as informações repassadas pelo programa no pedido de reconsideração "mais justificam a difícil situação vivida pelo programa (agravada no quadriênio, tal como a própria coordenação admite) do que apresentam argumentos e dados consistentes que permitiriam a alteração da nota final concedida pela avaliação quadrienal: 2 (dois)" (BRASIL, 2018).

alocar seus recursos em determinada área para a realização de projetos colaborativos entre os diferentes atores da região (SIDONE, HADDAD e MENA-CHALCO, 2014).

Os três programas de pós-graduação em Comunicação da Região Norte possuem 36 docentes. A produção de 36,1% destes pesquisadores é realizada integralmente em colaboração. No triênio 2015-2017 houve uma evolução nas produções realizadas em coautoria, como demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Evolução de coautoria nos trabalhos dos programas de pós-graduação



Fonte: Elaborado a partir de dados coletados na Plataforma Lattes (2018).

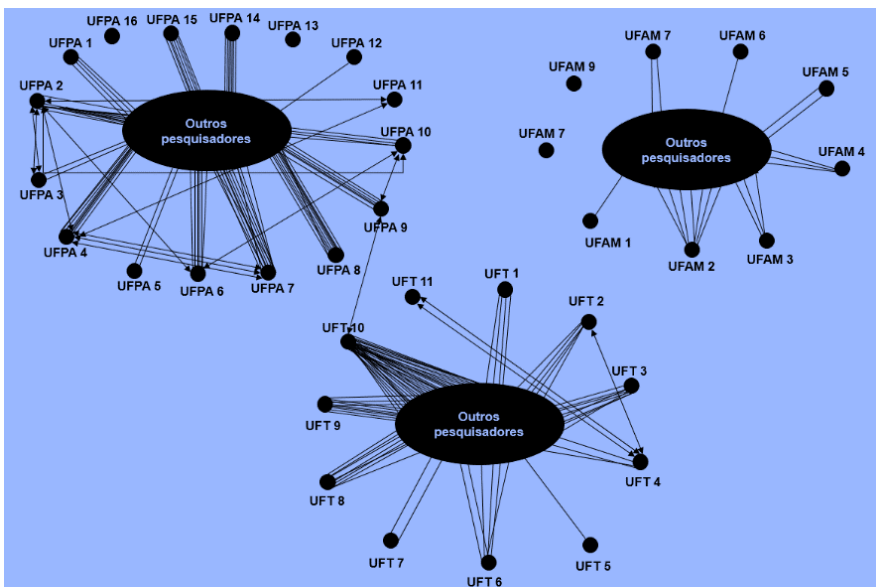
No contexto de uma rede de colaboração a análise é importante para entender o nível de interação entre os integrantes da rede. Entre os três programas de pós-graduação analisados é perceptível, conforme a Figura 1, que a colaboração se configura principalmente entre os docentes de um mesmo programa e não entre os docentes de instituições diferentes. Assim, percebemos que

o grau de densidade da rede é baixo, pois de acordo com Bordin, Gonçalves e Todesco (2014) a densidade mede o nível de ligação, quanto mais pontos ligados mais densa é a rede e por consequência maior a colaboração. Com a ilustração também é possível perceber a concentração da produção em alguns docentes. O caso mais perceptível é na UFT³⁰.

Em termos de densidade percebe-se que a UFPA realizou mais trabalhos colaborativos entre seus docentes. Mas em todas as redes, a colaboração com outros pesquisadores, sobretudo entre orientadores e orientandos, foi visivelmente maior. Há dois pesquisadores na UFAM e na UFPA que não produziram artigos no triênio 2015-2017.

³⁰ Na avaliação quadrienal publicada em 2017 a Capes sinalizou que a despeito do volume de publicações do mestrado da UFT a "produção está demasiadamente concentrada em um docente (56%), evidenciando um desequilíbrio na distribuição" (BRASIL, 2018). Esse desequilíbrio pontua negativamente para o programa, pois a distribuição de publicações entre os docentes é um dos indicadores avaliados pela Capes. Nesse quesito o PPGCom da UFT teve avaliação considerada *Regular*. No mesmo quesito a UFPA teve sua produção avaliada como *Muito Bom* e a UFAM como *Insuficiente*.

Figura 1 – Rede de coautoria dos mestrados em Comunicação da Região Norte



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas na Plataforma Lattes (2018)

A colaboração na pesquisa deve ser entendida não apenas como mecanismo para o crescimento da área, dos financiamentos e a melhoria nas avaliações das pós-graduações. Ao falarmos da Região Norte e sua produção não podemos realizar apenas uma ligação direta dos números ao contexto da região. De acordo com Bourdieu (2004) entre os números e o contexto há um campo social, uma ciência que não é totalmente dependente do governo e que também não se desvincula totalmente das questões sociais.

Todo campo científico é um espaço de forças que buscam conservá-lo ou transformá-lo. Nesse aspecto conseguir capital científico desempenha papel chave. Quanto maior o capital científico maior a capacidade de alterar a estrutura do campo. No sentido de nossa discussão a estrutura do campo seria alterada por meio de

uma pressão e ocupação dos espaços deixados pelas ilhas da produção científica que não se movem em busca de capital que pode advir da colaboração e do avanço das pesquisas (BOURDIEU, 2004). Analisando a rede de colaboração, apresentada na Figura 1, é possível notar que 16 docentes produziram menos que três artigos em 36 meses, destes, quatro não tiveram produção no período pesquisado.

Mas como definir capital em nossa discussão de produção científica? Este seria o reconhecimento e o crédito conferido pelos pares que proporciona autoridade e é uma das faces mais visíveis do capital científico (BOURDIEU, 2004). Na área da divulgação há um local de muito prestígio e reconhecimento ocupado pelas revistas científicas. Com o objetivo de ser um espaço de divulgação das pesquisas em Comunicação, Educação e Jornalismo que tematizam a Amazônia foi criada a revista Pan-Amazônica Aturá. O comitê editorial é formado por professores das federais do Tocantins, Roraima, Rondônia e Pará (PORTÔ JÚNIOR e COLFERAI, 2017). Esta é mais uma face da colaboração científica na Região Norte, para além da assinatura conjunta de artigos periódicos.

Portanto, a colaboração também pode ser responsável pela mudança na estrutura do campo científico por meio da criação de espaços que se valem do elevado capital que lhes é conferido para tentar mudar as realidades do campo ou mesmo mostrar a existência desse campo numa arena maior. Atuando assim, estes doutores desempenharão um papel de intelectuais orgânicos, qual seja,

atuando para o desenvolvimento da área, para a promoção de uma compreensão maior do território.

As pesquisas possuem nas revistas científicas os mais importantes meios de divulgação e alcance. Segundo Meadows (1999) as revistas são o canal formal da ciência, é sua publicação que legitima as teorias e descobertas científicas. A capacidade de estar a disposição do público por um longo tempo as transforma em fontes mais importantes que as comunicações formais e efêmeras. Esta capacidade de comunicação e permanência dos periódicos confere grandes poderes aos editores científicos e promove um maior rigor para aceitação das produções.

Como contraponto e forma de também preservar a informação as universidades têm criado seus repositórios institucionais para manter sua produção aberta, visível e permanentemente disponível ao público. O uso dessa ferramenta também é uma forma de prestação de contas dos recursos investidos pela sociedade por meio das agências de fomento. Mas Andrade (2014) aponta que considerar os repositórios como promotores de visibilidade não condiz com a realidade da maioria das instituições, pois o pesquisador vai buscar informações em instituições de prestígio, não acessando as de menor tradição de pesquisa.

Em mais uma face da colaboração e para evitar a dispersão da pesquisa e sua pouca visibilidade, em 2014 dez instituições federais da Região Norte³¹ firmaram um acordo para criar um

31 A Carta de Belém foi assinada pelas seguintes instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do

consórcio de repositórios para abrigar toda a produção científica. Assim, as buscas retornariam pesquisas de todas as universidades participantes o que aumentaria o protagonismo da região (BRASIL, 2014). Mas o caminho em busca do prestígio conferido às revistas ainda é longo. São estas ferramentas de divulgação que a Capes utiliza para qualificar a produção dos programas de pós-graduação por meio do Qualis, o que confere ainda mais importância aos periódicos científicos.

Rego (2014) critica a importância dada à publicação de artigos de periódicos pelos instrumentos de avaliação do Estado brasileiro. De acordo com a autora os docentes tornam-se reféns da produtividade que muitas vezes não atesta a qualidade de um trabalho, mas carrega para a profissão um conjunto preocupante de desdobramentos. Entre estes está a promoção de uma intensa disputa entre colegas por espaços qualificados de produção que por consequência atrapalha o ritmo da pesquisa científica, que difere de uma área para outra. Ao fim, há uma multiplicação de revistas e artigos muitas vezes inconsistentes.

Esta imensa quantidade de artigos produzidos pelos programas de pós-graduação impossibilita a Capes de avaliar sua qualidade. Assim, a instituição optou por usar a classificação dos periódicos, pressupondo-se que um artigo aceito por revistas que cumpram padrões de revisão, periodicidade e uma série de outros

Tocantins (UFT), Instituto Federal do Amapá (IFPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Instituto Evandro Chagas (IEC), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA)

quesitos que tornam os processos de seleção mais competitivos. E garantem, de certo modo, a qualidade e a relevância para a área (BARATA, 2016).

Os periódicos são classificados por cada área do conhecimento. Em seguida a Capes utiliza esta classificação para mensurar a qualidade do que foi produzido pelos programas. Os periódicos são classificados em sete estratos (A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5). Há ainda o estrato C para publicações que não obedecem a critérios mínimos estabelecidos por cada área ou não são considerados científicos (BARATA, 2016).

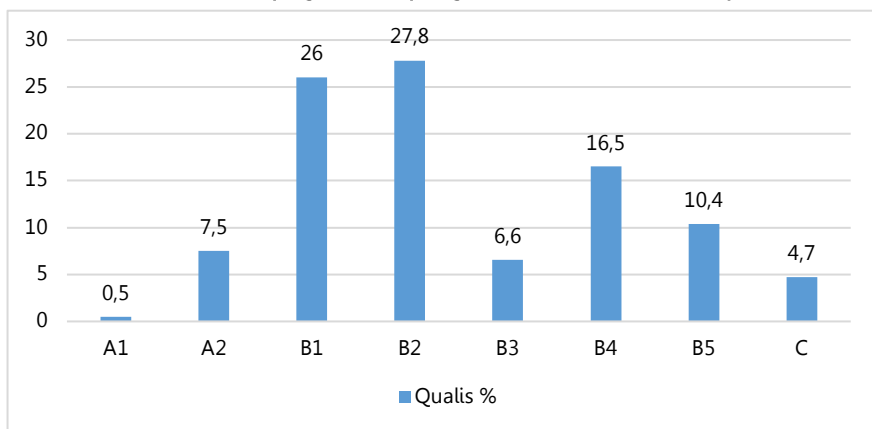
Portanto, o fluxo é assim desenvolvido: a área classifica os periódicos considerados relevantes de acordo com seus critérios formando uma lista com os estratos. Os programas informam anualmente a produção realizada e a Capes cruza esta informação com a classificação feita pela área a qual pertence o programa. Esta fórmula faz com que um mesmo periódico tenha vários Qualis, podendo ir de A1 em determinada área até C em outra. Isto acontece porque um determinado periódico é considerado mais importante para uma área do que para outra (BARATA, 2016). Este modelo de classificação promove diversidade dentro de uma mesma área. Na Comunicação temos periódicos mais próximos do Jornalismo ou da saúde. Uma publicação feita em um periódico mais ligado a saúde pode ser bem classificado e relevante para a área da Comunicação de acordo com seus critérios.

No triênio analisado foram publicados trabalhos em 137 periódicos diferentes, de publicações eminentemente da

Comunicação até as mais voltadas para a Administração, por exemplo. De todas as publicações 23,3% não têm Qualis em Comunicação e Informação, área de concentração dos programas estudados. Mas estes periódicos não são desconsiderados para a avaliação dos programas. Como vimos acima, um periódico de Administração pode ser classificado pela área de Comunicação e Informação como relevante.

Porém, em função da diversidade, e para demonstrar os estratos que mais receberam artigos analisamos as publicações realizadas apenas nos periódicos com Qualis em Comunicação e Informação que representaram 76,7% da publicação no período.

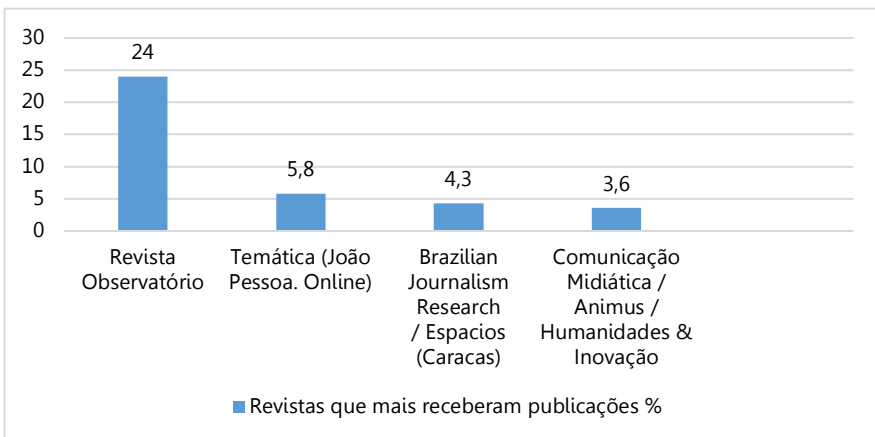
Gráfico 6 – Publicações dos programas de pós-graduação em Comunicação por Qualis



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas na Plataforma Sucupira (2018).

Das revistas que receberam mais publicações apenas duas estão localizadas na Região Norte (Revista Observatório e Humanidades & Inovação). As demais localizam-se em João Pessoa, Brasília, Rio Grande do Sul e Caracas, na Venezuela.

Gráfico 7 – Revistas que mais receberam publicações entre 2015 e 2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas na Plataforma Sucupira (2018).

Como vimos há uma heterogeneidade de Qualis e revistas. Em todo o período analisado 43% de todas as revistas receberam apenas uma publicação com diversos temas, de música a cultura indígena. Estes resultados refletem também a alta taxa de docentes de outras áreas. Dos 36 professores dos programas analisados a maioria, 58,3%, são formados em outras áreas. Mas esta não é uma condição negativa, mas positiva uma vez que diversidade também é a palavra que podemos utilizar para descrever a região amazônica. E como vimos no Capítulo 3, a Comunicação é uma área transversal que recebe teorias de diversos campos e estas teorias são criadas por profissionais com formações distintas que atuam na área. Assim, estes números materializam esta assertiva.

É preciso aproveitar a diversidade de formações e a facilidade técnica para fortalecer as interações que produzirão novos trabalhos, novas descobertas que fortalecerão a pesquisa amazônica. Este

fortalecimento deve valorizar o regional e pode dar forças para deslocar investimentos e profissionais para a Região Norte em busca de um maior equilíbrio de forças na pesquisa brasileira.

Mas, apesar da quantidade da produção e de sua hegemonia em relação à graduação, os docentes dos programas de pós-graduação não têm realizado trabalhos cooperativos, considerando apenas a produção de artigos científicos que são os mais valorizados produtos de divulgação científica.

A despeito da evolução tecnológica ser capaz de diminuir distâncias e facilitar a cooperação, estes instrumentos não têm sido utilizados, é o que mostra o resultado da análise realizada neste tópico. E na Região Norte que é caracterizada pelas grandes dimensões o uso da tecnologia e do trabalho cooperativo é de suma importância para o desenvolvimento da ciência regional.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: UMA ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE APÓS 2013

Em fevereiro de 2009 o então Ministro da Educação Fernando Haddad nomeou uma equipe de especialistas para rever a formação em Jornalismo sob dois aspectos: o perfil demandado pela sociedade e as competências e habilidades profissionais. A área foi escolhida por estar em conexão direta com as questões democráticas, assim como as graduações em Direito, Medicina e Pedagogia que também passaram por alterações³² nas primeiras décadas do século XXI (CHRISTOFOLETTI, 2009).

À comissão foi concedido um prazo de 180 dias para a realização de um relatório que subsidiaria os trabalhos do Conselho Nacional de Educação - CNE a quem compete aprovar mudanças nos PPC's. A presidência da comissão ficou a cargo do professor José Marques de Melo, da Universidade Metodista de São Paulo

³² O curso de Direito teve suas diretrizes publicadas ainda em 2004 (Resolução CNE/CES nº 9/2004), mas desde 2015 estão sendo realizadas consultas pelo MEC para subsidiar novas alterações. O curso de Pedagogia teve suas diretrizes alteradas em 2006 por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 maio. A graduação em Medicina passou por oito alterações nos últimos 17 anos. A última foi aprovada em 2014 por meio da Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014.

(CHRISTOFOLETTI, 2009). Os outros integrantes da comissão estão demonstrados no Quadro 4.

Quadros 4 – Integrantes da comissão de especialistas

Integrante	IES/Empresa	Região	Entidade que indicou
Alfredo Vizeu	UFPE	Nordeste	FNPJ
Eduardo Meditsch	UFSC	Sul	Fenaj
Luiz Motta	UnB	Centro-oeste	SBPJor
Lúcia M. Araújo	Canal Futura	Sudeste	Canal Futura
Manuel C. Chaparro	USP	Sudeste	Intercom
Sérgio Mattos	UFRB	Nordeste	Canal Futura
Sônia V. Moreira	UERJ	Sudeste	Intercom

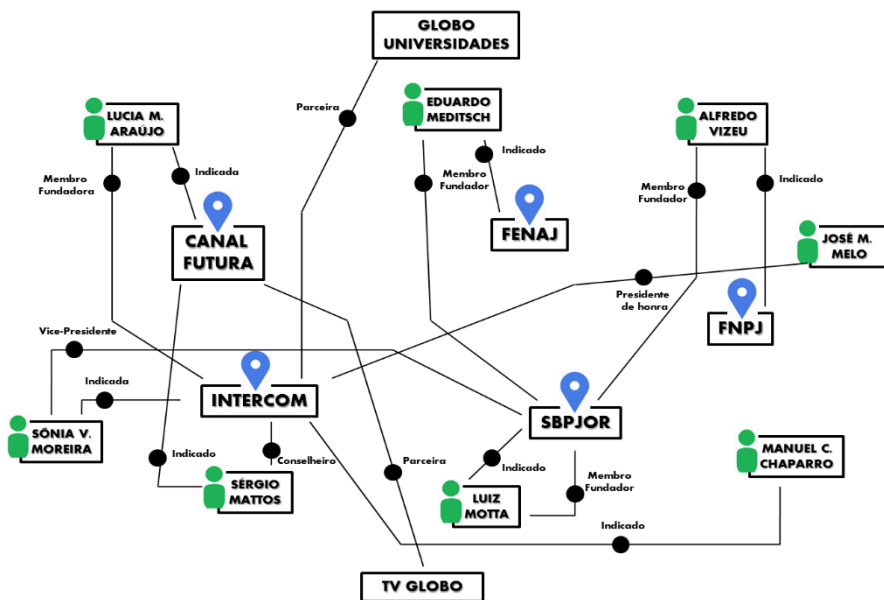
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Christofolletti (2009)

Como é possível perceber no quadro a Região Norte é a única sem representantes na comissão, que de acordo com Marcondes Filho (2014) foi composta por membros de um mesmo credo que busca uma aproximação maior com o mercado. Bentes (2014) complementa esta ideia ao afirmar que a comissão é formada por “viúvas de Gutemberg”, extremamente corporativos que travaram uma disputa de poder.

Ao analisarmos as redes das entidades que indicaram os membros da comissão encontramos pistas que corroboram a fala de Marcondes Filho (2014). O Canal Futura, e não as televisões públicas, indicou dois membros e é parceiro da Intercom. Entidade que também indicou dois membros e tem o professor José Marques de Melo, presidente da comissão de especialistas, também como presidente de seu conselho curador e Sérgio Mattos, outro indicado pelo Canal Futura, como um dos representantes dos pesquisadores

da Intercom (INTERCOM, 2018). A Figura 2 demonstra as redes da comissão de especialistas.

Figura 2 – Rede dos integrantes da comissão de especialistas



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Outro ponto de confluência dos representantes da comissão, demonstrado pela Figura 2, é a SBPJor, associação criada em 2003 que teve como membros fundadores os professores Alfredo Vizeu, José Marques de Melo, Eduardo Meditsch e Luiz Motta. Em 2005 a associação criou a revista Brazilian Journalism Research, avaliada como Qualis B1 em Comunicação e Informação no quadriênio 2013-2016. A revista tem entre seus conselheiros editoriais os professores Alfredo Vizeu, Luiz Motta e Eduardo Meditsch, este último indicado à comissão pela Fenaj (BRAZILIAN JOURNALISM RESEARCH, 2018).

Bauman (2010) aponta que na pós-modernidade uma das funções dos intelectuais é facilitar a comunicação dos diversos atores da sociedade. Sua atuação assemelha-se à de um negociador, um facilitador de entendimento dos processos ocorridos entre tradições distintas. Atuando de maneira análoga à esta ideia a comissão de especialistas, antes de preparar o relatório encomendado pelo MEC, decidiu ouvir preliminarmente a sociedade, verificar o que pensavam as vozes que constroem a fisionomia do Jornalismo brasileiro. Para isso foram realizadas três audiências públicas, duas na região sudeste e uma no Nordeste. Cada evento foi dedicado a ouvir um segmento de interesse do Jornalismo. A comissão ainda coletou sugestões por e-mail (BRASIL, 2009).

A primeira audiência pública foi realizada no Rio de Janeiro em março de 2009. Foram ouvidos professores, estudantes, pesquisadores, diretores de curso e demais representantes da comunidade acadêmica. Nesta audiência foram abordados assuntos que estariam no produto final das novas diretrizes e que lhe dariam a face mais conhecida, como a obrigatoriedade estágio curricular e a sugestão de mudança na nomenclatura do curso, retirando-lhe da qualidade de habilitação da grande área da Comunicação. Outro tema presente foi a necessidade de ser respondida a questão "O que é Jornalismo?" para que as diretrizes fossem mais claramente entendidas (MORETZSOHN, 2009). A resposta à esta questão faz parte de um dos eixos das novas diretrizes que mostraremos nas páginas seguintes.

A segunda audiência pública foi realizada na cidade do Recife em abril de 2009 com objetivo de ouvir empresas e representantes do mercado de trabalho. Assim como a primeira, esta audiência careceu de relatos e não teve transmissão por internet ou outros meios de informação. Neste evento as empresas levaram propostas sobre o perfil profissional que deveria ser formado para atender as exigências do mercado. Dois de seus maiores representantes não compareceram, a Associação Nacional de Jornais – ANJ e a Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e TV – Abert, entidades declaradamente contra a exigência do diploma para o exercício da profissão (COMUNIQUE-SE, 2009, *apud* CHRISTOFOLETTI, 2009).

A terceira audiência pública foi realizada em maio de 2009 na cidade de São Paulo e destinou-se a ouvir representantes da sociedade civil. Um tema recorrente no evento foi a necessidade da formação privilegiar um caráter humanista que não deve romper com a técnica. O professor de Ética do curso de Jornalismo da USP, Eugênio Bucci, sugeriu que as disciplinas perpassassem por eixos de linguagem, democracia e teorias da Comunicação. Entre as três audiências esta foi a que teve os debates mais intensos como o verificado entre a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e a representante da Federação Nacional dos Jornalistas - Fenaj. A CNBB sugeriu que as escolas de Jornalismo oferecessem especializações para preparar profissionais de outras áreas para atuar nas redações, o que foi rechaçado pela representante da categoria profissional (CHRISTOFOLETTI, 2009).

Depois da realização das audiências públicas a comissão organizou os dados colhidos e juntou-os às sugestões recebidas por e-mail que deram origem a um relatório enviado ao CNE ainda em 2009. Outras sugestões foram recebidas das entidades que congregam professores e pesquisadores da Comunicação e das universidades. Depois de recebido o relatório da comissão de especialistas o CNE ainda realizou mais uma audiência pública em outubro de 2010 em Brasília para colher novas sugestões. Em setembro de 2013, por meio da Resolução Nº 01, o CNE instituiu as novas diretrizes para o curso de Jornalismo. As instituições tiveram dois anos para adequarem seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2013).

Entre a formação da comissão em 2009 e a aprovação das novas diretrizes foram quatro anos de discussões, o que demonstra a complexidade e a burocracia para a promoção de alterações nas diretrizes curriculares. Da mesma forma, os projetos pedagógicos também devem ser produtos de amplo debate porque assumem um caráter de interface, ligam práticas na sala de aula com legislações globais da educação, como a LDB e documentos institucionais locais das universidades, como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (SEIXAS et al., 2013).

Assim, o estudo dos PPC's é importante dentro da discussão do processo formativo porque estabelece as linhas gerais da formação. No próximo tópico iremos apresentar a análise das cinco universidades federais da Região Norte que já realizaram a alteração

de seus projetos pedagógicos, a saber: UFAC, Unifap, Unir, UFRR e UFT.

As universidades federais do Amazonas e Pará não realizaram a mudança de seus PPC's até setembro de 2015 como preconizam as novas diretrizes, por isso serão objeto de um tópico de análise particular porque suas bases são as diretrizes aprovadas em 2002. Assim, a análise destas duas universidades foi baseada na construção curricular do Jornalismo ainda como uma habilitação da Comunicação Social. Essa construção foi particularmente proveitosa para a pesquisa porque permitiu a exposição de projetos pedagógicos aprovados com base em pressupostos distintos.

Este pesquisador contatou os coordenadores dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo destas instituições, mas não foi dado acesso aos documentos que discutem os novos projetos porque estes se encontram em tramitação interna nas universidades e, portanto, podem sofrer alterações. O acréscimo deste tópico de análise foi necessário para compreendermos como estão organizados os projetos pedagógicos dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo das universidades federais na Região Norte após a aprovação das novas diretrizes curriculares em 2013.

No próximo tópico apresentaremos o estudo das cinco universidades que alteraram seus projetos pedagógicos, estruturado em três bases. A primeira é uma análise descritiva e de conteúdo dos fundamentos pedagógicos, que irá demonstrar as principais semelhanças e diferenças nos projetos. Em seguida foi realizada uma análise curricular que identificou a participação dos campos do

Jornalismo e da Comunicação nos PPC's e o momento de contato do aluno com a componente prática dos currículos. Por fim, foi elaborada uma análise para verificar como as universidades organizaram a realização do estágio curricular que se tornou obrigatório. O estudo foi materializado com a triangulação entre o que foi proposto pela comissão de especialistas, aprovado pelo CNE e efetivamente inserido nos projetos pedagógicos.

Para que a pesquisa e a metodologia utilizada atingissem uma nova matiz, um caráter menos documental, entrevistamos sete coordenadores/vice coordenadores das cinco universidades analisadas que exerceram o cargo entre os anos de 2013 e 2017. Em meio ao processo de análise apresentaremos os resultados com estatísticas descritivas e suas verbalizações sobre as mudanças ocorridas nos projetos pedagógicos.

Acreditamos na importância das vozes dos coordenadores porque sua memória individual trouxe uma importante visão das reuniões e das deliberações sobre as mudanças. A memória individual, de acordo com a obra de Maurice Halbwachs, é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que pode sofrer alterações de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa no grupo e de suas relações com outros ambientes (SILVA, 2016). Assim, a escolha dos coordenadores e não apenas de professores se deu pela presumida maior participação nas reuniões e em suas relações com outros campos da universidade que influenciam nas mudanças dos projetos pedagógicos e na formação de sua memória do período.

A memória individual não está isolada. Ela toma como referência sinais externos, quais sejam, a memória daquela coletividade, da qual toma emprestado palavras e ideias. A maior convivência em um grupo, de acordo com Maurice Halbwachs, atua como base para a formação da memória individual e esta carrega marcas da memória formada pela convivência daquela coletividade (SILVA, 2016). Assim, na impossibilidade temporal e física de entrevistar todos os docentes, acreditamos que as vozes dos coordenadores trouxeram importantes relatos daquela memória coletiva das reuniões que alteraram os projetos pedagógicos.

Dessa forma, junto aos números inserimos as falas dos entrevistados sobre temas como a participação do mercado e alunos na construção dos projetos, a compatibilização entre ensino e pesquisa e temas relacionados ao estágio que foram importantes para demonstrar a diversidade de experiências que temos na Região Norte. O processamento dos dados apresentados a seguir foi realizado com auxílio do software *Iramuteq*.

3.1 Fundamentos pedagógicos: análise das justificativas, perfis do egresso e TCC

Os projetos pedagógicos de curso são documentos extensos. Nessa primeira parte da análise, nas cinco universidades que alteraram seus PPC's, os arquivos somam 791 páginas. No período que nos dedicamos ao mestrado não dispomos de tempo para analisá-los de maneira pormenorizada. Assim, a escolha do método

foi decisiva para alcançarmos as respostas para a pergunta de pesquisa, que orientou a construção dessa dissertação.

Construímos nossa análise na gradação da pesquisa documental para a análise de conteúdo. A seguir apresentamos os elementos presentes e ausentes nos projetos pedagógicos, por meio do Quadro 5, que promove uma indexação dos conteúdos dos documentos, prática típica da pesquisa documental. Em seguida apresentamos a análise do conteúdo de algumas partes dos documentos que interessam para testar nossas hipóteses e construir as respostas para a pergunta de pesquisa (BARDIN, 1977).

Quadro 5 – Resumo da estrutura dos projetos pedagógicos

Tópico no PPC	UFAC	UNIR	UNIFAP	UFRR	UFT
Dados do Curso: Carga Horária/Tempo Integralização/ Turno/Nº Vagas/Campus	X	X	X	X	X
Composição dos membros da comissão de elaboração		X	X	X	X
Documento com capa e Brasão da instituição		X		X	X
Sumário		X	X	X	X
Justificativa	X	X		X	X
Resolução de aprovação do Conselho Superior		X	X	X	X
Apresentação: Histórico da instituição e do Curso/Contextualização institucional/Regional	X	X	X	X	X
Perfil do curso	X	X	X		
Perfil do egresso	X	X	X	X	X
Formas de ingresso	X	X	X	X	X
Habilidades e Competências	X	X	X	X	X

Estrutura curricular: lista de disciplinas e ementas	X	X	X	X	X
Tabela de equivalência	X	X	X	X	X
Formas de avaliação do processo de ensino	X	X	X	X	X
Listas de docentes/NDE	X	X	X	X	X
Estrutura de física de laboratórios	X	X	X	X	X
PPC disponível no portal da instituição		X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015)

O Quadro 5 demonstra que elementos importantes estão ausentes de alguns documentos. Na UFAC não encontramos o PPC disponível no portal da instituição, tivemos que recorrer à Lei de Acesso à Informação para termos acesso ao documento. No Amapá a Unifap não utiliza uma clara delimitação das justificativas para as alterações do currículo, mas concorda com o marco histórico da publicação das novas diretrizes e promove uma discussão sobre teoria e prática, o conhecimento do Jornalismo e suas relações com a grande área da Comunicação. Para embasar suas discussões o projeto cita cinco obras de Eduardo Meditsch, membro da comissão de especialistas que reformulou as diretrizes. Algumas destas obras baseadas nas ideias freireanas de diálogo e leitura do mundo, conceitos que cabem perfeitamente no Jornalismo e em seu exercício profissional.

Ainda no contexto freiriano, o PPC da Unifap aponta como marco pedagógico o conceito de “aprender a aprender a realidade” com efetiva participação do Jornalismo e da Comunicação (BRASIL, 2015). Justificativa semelhante encontramos no PPC da UFT. O documento menciona a importância de a formação não ser

encerrada na graduação, mas ser constante, como as profissões internacionalmente exigem. Assim, é enfatizada a ideia de que aos alunos devem ser dadas condições para buscar novas formas de aprendizado, ao longo da vida (BRASIL, 2015). Conceitos que abordamos no tópico 3.2 dedicado a demonstrar as alterações nos processos formativos europeus que pressupõem ensinar o aluno a aprender a aprender.

Os conceitos freirianos e do Processo de Bolonha que encontramos nos projetos do Amapá e Tocantins parecem encontrar uma complementaridade no PPC da UFRR que observa com vigor as orientações de Edgar Morin³³ sobre a compreensão do mundo a partir dos contextos global, multidimensional e do complexo. As alterações baseiam-se não apenas nas novas diretrizes, mas também na proposta da Compós e no modelo curricular da Unesco³⁴ (BRASIL, 2015).

O PPC da UFRR justifica ainda suas alterações em função da série de transformações que ocorreram nos últimos 20 anos desde a

³³ O pensador francês Edgar Morin utiliza o conceito de pensamento complexo como requisito da interdisciplinaridade. Por meio deste conceito vários saberes são articulados sem perderem sua essência e particularidade. Essa é a chave para entendermos o mundo contemporâneo, ou seja, articular várias áreas do saber que não estão desarticuladas fora do pensamento e das vivências humanas (Hammerschmidt e Santos, 2012). Ao utilizar estes conceitos o PPC da UFRR está se abrindo para outras formas de pensar, outras teorias para conceder ao aluno novas formas de enxergar o mundo, mas sem distanciar-se da área das Ciências Sociais Aplicadas.

³⁴ O documento, elaborado com a participação de 20 Professores de Jornalismo de países em desenvolvimento e/ou democracias emergentes, objetivava mapear eixos comuns à atividade na sociedade contemporânea. O modelo curricular proposto pela entidade dispõe que o Jornalismo tem como objetivo primordial servir à sociedade, informando ao público, fiscalizando o exercício do poder, estimulando o debate democrático e, dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento político, social, cultural e econômico de cada país (BRASIL, 2015, p.07).

criação do curso. Mudanças no modo de fazer Jornalismo e nas maneiras de consumir notícia, que exigem uma prática profissional não apenas técnica, mas reflexiva. Assim, a matriz do curso busca mesclar um debate entre este novo Jornalismo e o velho, oriundo de um sistema analógico/linear, missão acentuada pela localização geográfica do curso, a Amazônia Legal, onde os acontecimentos são globalmente discutidos. A matriz abre-se então, para novos debates, mas não indistintamente, mantém seu estreito vínculo com a grande área da Comunicação (BRASIL, 2015).

As justificativas são uma parcela importante de um PPC porque demonstram os motivos para a alteração e podem desvelar informações relevantes do contexto do curso e da instituição. É nesta parte dos documentos que encontramos indicativos sobre mudanças estruturais, discursivas e pedagógicas, que procuram atender o mercado local e especificidades da área. Em nosso estudo uma destas especificidades seria a concessão de um espaço maior para o Jornalismo na formação.

As diretrizes aprovadas pelo MEC surgiram como uma obrigatoriedade que forçou a emergência destas alterações, o que nos faz lembrar um dispositivo foucaultiano³⁵. Estas alterações foram sistematizadas ao surgir uma urgência histórica, qual seja, a

³⁵ O dispositivo é um sistema de relações que se estabelece em dado momento histórico. De acordo com Foucault, o dispositivo engloba o dito e o não dito por uma rede heterogênea que comporta discursos, instituições, organizações, enunciados científicos, etc. Entre os elementos do dispositivo um arranjo vai sendo organizado. Este arranjo tem por função maior responder a uma urgência histórica. Assim, o dispositivo é uma tática, uma estratégia, de um certo momento histórico, para responder uma necessidade que surge (BRAGA, 2018). Em nosso estudo, essa urgência seria a alteração dos PPC's que se deu por meio de micro arranjos organizados em torno deste objetivo.

aprovação e obrigatoriedade da adoção das novas diretrizes (BRAGA, 2018).

Para encontrar e demonstrar o dito e o não dito por este arranjo que se formou para reformular os PPC's utilizamos a análise de conteúdo por seu caráter hermenêutico, de desvelar o texto para além de sua forma normal e apresentá-lo de outra maneira, mais simplificada. Realizamos um recorte³⁶ nas justificativas dos PPC's para verificar como as instituições fundamentaram os motivos para as alterações colocadas.

Realizado esse recorte, utilizamos como unidade de registro a *palavra* e unidade de contexto as *frases*, ou seja, verificamos as palavras que mais se repetiram e analisamos as frases as quais elas pertencem para encontrar o sentido. Para chegar a um resultado mais fidedigno com os documentos criamos uma subcategoria chamada *Outros* para abrigar temas que não se encaixaram nas demais subcategorias. O Quadro 6 demonstra a categoria e as subcategorias criadas para analisar as justificativas.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias recortadas nas justificativas

Categoria	Subcategoria
Justificativas	Aprovação das novas diretrizes
	Repensar o campo do Jornalismo na formação, atribuindo-lhe um espaço maior
	Contexto local (como as visitas in loco do MEC, por exemplo)

³⁶ Neste recorte excluiu-se a Unifap, pois conforme apontamos acima, a instituição não delimitou as justificativas em seu PPC.

	Atender às especificidades do mercado local
	Adaptar o curso às novas tecnologias e modos de fazer
	Jornalismo
	Outros

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Realizamos a contagem de palavras com a utilização do *Iramuteq*. Foram encontradas 3.792 palavras no corpus dos textos das justificativas. O sistema as divide em duas classes: *ativas*, representadas pelos verbos, substantivos, advérbios e adjetivos que exprimem significados para o texto. Outro grupo de palavras é denominado *complementar*. Este grupo é composto por pronomes, artigos, conjunções e preposições, classes de ligação e apoio às demais. O sistema ainda realiza a contagem das palavras que foram registradas apenas uma vez no corpus dos textos. Estas são denominadas de *hápx*. Em nossa contagem encontramos 580 palavras registradas apenas uma vez. Os resultados apresentados estão baseados nas palavras ativas, que sintetizam como foram construídos os textos.

Entre as ativas as palavras *Jornalismo*, *Curso* e *Comunicação* foram as que mais se repetiram nas justificativas dos PPC's, com 176 ocorrências. Resultado esperado uma vez que se trata de alterações na formação destas áreas. Interessou-nos saber quais os temas mais recorrentes quando se utilizou as palavras *Jornalismo* e *Comunicação*. O Quadro 7 mostra os temas mais encontrados como justificativa para as alterações nos currículos.

Quadro 7 – Principais temas apontados como justificativa para alterações nos PPC's

Categoria	Subcategoria	Percentual no conteúdo das justificativas
Justificativas	Aprovação das novas diretrizes	7%
	Repensar o campo do Jornalismo na formação, atribuindo-lhe um espaço maior	10%
	Contexto local (como as visitas in loco do MEC, por exemplo)	14%
	Atender às especificidades do mercado local	15,4%
	Adaptar o curso às novas tecnologias e modos de fazer Jornalismo	12,7%
	Outros	40,9%
Total		100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Como demonstrou o Quadro 7 ao analisarmos as justificativas a subcategoria *Outros* se sobressaiu acentuadamente sobre as demais. Quando analisamos de maneira pormenorizada vemos que a Unir responde por 65% dessa subcategoria. Das universidades analisadas é a instituição que tem a maior justificativa, são 1.669 palavras em quatro páginas, enquanto as outras universidades justificam suas alterações em no máximo duas páginas.

Os temas mais abordados na justificativa da Unir são o contexto da profissão no país, a importância do Jornalismo Regional e a inserção do curso no estado de Rondônia. Das universidades

pesquisadas neste tópico é a única a tratar da pesquisa em Comunicação na Região Norte, ou da sua escassez e seu necessário desenvolvimento (BRASIL, 2015).

Nas demais subcategorias há um equilíbrio entre as alternativas, o que demonstra que a conjunção destes fatores é que justificou as alterações nos PPC's. Uma mescla da presença do Estado com a aprovação e obrigatoriedade de alterações, com os contextos locais, institucionais e do mercado de trabalho. Nesta primeira análise já é possível perceber a manifestação da complexidade do processo formativo e quantos condicionantes encontram-se influenciando suas alterações.

Para justificar as mudanças nos PPC's a alternativa menos escolhida foi *Aprovação das novas diretrizes*. O fato de ser a alternativa menos escolhida não denota uma importância menor, mas a urgência das demais alternativas sobrepuseram-se, como os resultados das visitas *in loco* do MEC, que afetam o contexto local e institucional. Depois da subcategoria *Outros* as alternativas mais presentes foram as que dizem respeito ao contexto local, seja institucional ou do mercado.

A aprovação das novas diretrizes ocorreu na esteira de alterações que já vinham acontecendo na Região Norte. Os cursos analisados neste tópico são recentes, portanto, questões estruturais básicas ainda precisam ser resolvidas. Ao analisarmos o projeto pedagógico da UFT vemos que a primeira comissão de elaboração/sistematização foi criada em 2008, ou seja, as alterações já estavam em curso.

A Unir iniciou seu curso de Comunicação Social/Jornalismo em 2002, formou sua primeira turma em 2009 e o reconhecimento foi realizado apenas em 2013 depois da visita dos avaliadores do MEC (BRASIL, 2015). Analisando o relatório desta visita encontramos indícios que demonstram que à época o curso ainda precisava vencer desafios elementares e por isso a alternativa *Contexto Local (como as visitas do MEC, por exemplo)* sobressaiu-se sobre a aprovação das novas diretrizes. Diz o documento de avaliação:

Atualmente, o curso enfrenta diferentes problemas. Um deles é a alta taxa de evasão. Apesar de ter garantido 50 vagas anuais, a maior parte não é ocupada. Conforme documentos apresentados pela Coordenação, em onze anos de curso foram constatados 66 formandos. Em 2013, o número de alunos matriculados em todo o curso é de 84. A infraestrutura do curso também é comprometida como a falta de investimentos por parte da Reitoria: não há laboratórios apropriados que atendam a legislação; a biblioteca não faz novas aquisições de obras (envolvendo livros, periódicos e material audiovisual) há mais de 10 anos. Também foi observado que na maior parte dos ambientes do campus não existe acessibilidade atendendo aos requisitos legais. Além, da não existência da disciplina Libras (BRASIL, 2013, p. 2).

Os resultados deste relatório de avaliação resultaram na incorporação de elementos no PPC aprovado pela Unir em 2015, como a inclusão da disciplina optativa de Libras. Os resultados da visita realizada pelo MEC em outubro de 2013 - no mês seguinte ao da aprovação das novas diretrizes - são mencionados no PPC da instituição aprovado em 2015:

O curso de Jornalismo desde a visita in loco dos avaliadores do MEC em 2013 tem defendido junto à instituição a necessidade e a urgência da criação e efetivação dos laboratórios de Jornalismo. Neste sentido nos meses de maio a agosto de 2014, a coordenação do curso juntamente com a DIREA/PROPLAN/UNIR, elaborou um croqui dos novos laboratórios e a Pró-Reitoria de Planejamento, PROPLAN, SE encarregou de colocar no orçamento a construção dos laboratórios, conforme mostra o Despacho nº. 301/PROPLAN/2014, de 30 de Setembro de 2014, assinado pelo Pró-Reitor de Planejamento, Osmar Siena, referente ao Processo 23118.0000139-2014-67, que trata da avaliação do curso. Diz num dos parágrafos: “Comunicação Social e Pedagogia: está em fase de licitação a reforma de um bloco que, de acordo com o Campus de Vilhena deverá abrigar os laboratórios do Curso e Comunicação e Pedagogia” (BRASIL, 2015, p. 102).

Assim, vemos que as visitas e a presença do Estado reforçaram a necessidade de alterações, sobressaindo-se sobre a aprovação das novas diretrizes. O que nos mostra indicativos para confirmar a primeira parte de H1 (*As mudanças ocorridas a partir de 2013 tiveram mais influência das visitas in loco e indicações anteriores do MEC do que propriamente em função das novas diretrizes curriculares nacionais*³⁷).

Outra importante justificativa para as alterações foi *Repensar o campo do Jornalismo na formação, atribuindo-lhe um espaço maior*. Nas justificativas do PPC da UFAC encontramos uma

³⁷ Recapitulamos aqui a primeira hipótese completa: As mudanças ocorridas a partir de 2013 tiveram mais influência das visitas in loco e indicações anteriores do MEC do que propriamente em função das novas diretrizes curriculares nacionais. As alterações dizem respeito a um direcionamento maior para o Jornalismo e sua prática profissional e menos para a grande área da Comunicação e suas teorias.

afirmação que reforça a importância do curso no mercado local e por isso a necessidade de um espaço maior para o Jornalismo na formação. De acordo com o documento o curso foi criado com o objetivo de suprir demandas levantadas pela sociedade e entidades sindicais e “romper com a dependência de importação de comunicadores oriundos de outras regiões do país” (UFAC, 2001, p. 6) e para a melhoria da qualidade das produções jornalísticas regionais” (BRASIL, 2015, p. 15).

Além da contagem de frequência e dos temas a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), ainda nos permite analisar as co-ocorrências. A análise destes elementos é importante na discussão sobre o espaço do Jornalismo na formação e por consequência no campo maior da Comunicação.

Já nos referimos neste trabalho que as novas diretrizes retiraram o curso de Jornalismo da condição de habilitação da Comunicação. Assim, analisar as co-ocorrências destas duas palavras é importante pois ainda de acordo com Bardin (1977, p. 198):

A co-ocorrência (ou a não co-ocorrência) de dois ou mais elementos revelaria a associação ou dissociação no espírito do locutor. Se o elemento A, aparece muitas vezes (co-ocorrência superior ao acaso) pode ser posta a hipótese de que A e E estão ligados, ou seja, associados no emissor. Ao contrário, se o elemento E raramente aparece em simultâneo com o elemento C (co-ocorrência inferior ao acaso), pode ser posta a hipótese que são exclusivos, dissociados na mente do locutor.

Em nossa pesquisa a ocorrência das palavras *Jornalismo* e *Comunicação* na mesma unidade de contexto, ou seja, na mesma

frase, pode denotar uma aproximação maior ou menor nos documentos analisados. Com o auxílio do *Iramuteq* foi possível analisar a estrutura textual das justificativas que demonstrou três grandes eixos. Em torno de cada eixo são agrupadas as palavras mais associadas. Este tipo de análise, denominada de similitude, considera que o tamanho das palavras e a espessura das linhas que as ligam tem significado e demonstra sua conexão. A Figura 3 demonstra o grafo da construção textual das justificativas.

Figura 3 – Grafo de similitude das justificativas



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

O grafo nos mostrou que há uma forte ligação entre a palavra *Jornalismo* e *Curso*. Já entre *Jornalismo* e *Comunicação* há uma

ligação menor o que denota que na construção das justificativas existiram poucas conexões entre estas palavras numa mesma frase. Em torno de *Curso* foram mais utilizadas palavras que indicam as razões para a sua existência como *Contribuir, habilitação, Campo, Brasil, Público, país e pesquisa*. Em torno de *Jornalismo* há conexão mais forte entre as palavras *ensino, prático, regional, formação e local*. Em torno de *Comunicação* a palavra com mais conexões é *social*. Resultado esperado uma vez que há muitas referências ao curso de Comunicação Social, mas há também conexões com palavras como *área, sociedade, conhecimento, Amazônia* (MENDES et al., 2016).

Seguindo o modelo delineado por Bardin (1977) em nossa análise encontramos apenas 14 co-ocorrências da palavra *Jornalismo* associada à palavra *Comunicação*. Metade destas co-ocorrências foram encontradas PPC da UFRR, a única instituição que não seguiu as diretrizes na mudança de nomenclatura do curso que continua a se chamar Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Assim, encontramos um sentido na preponderância destas co-ocorrências, elas referem-se ao curso oferecido pela instituição.

Como esta alteração de nomenclatura foi uma das faces mais visíveis das mudanças nos currículos indagamos os coordenadores sobre a aceitação desta mudança e pedimos que comentassem sobre as discussões do tema nas reuniões de elaboração do currículo. Dos sete entrevistados quatro responderam que a mudança foi aceita com pouca discussão.

Nos debates para a aprovação das novas diretrizes as principais entidades que congregam profissionais e academia foram favoráveis à esta alteração, como a SBPJor, a Fenaj e a FNPJ. O objetivo das diretrizes é formar um profissional capacitado para atuar como jornalista e não formar pessoas para uma área acadêmica (FÓRUM, 2014). Contrária apenas a Compós e a Enecos, que congrega estudantes de Comunicação.

Nas falas dos entrevistados percebemos uma diversidade de impressões, que não confluem para um mesmo discurso. A maioria, como demonstramos, percebeu que houve aceitação com pouca discussão, mas por motivos diversos. O Entrevistado 1 argumentou que *“As diretrizes vieram de cima pra baixo, suportada essa força pela dinâmica da coordenação no período, sob justificativas de leis ou poder do MEC”*. Assim, percebemos nesta fala uma aceitação desta mudança, com um caráter menos crítico. Neste ponto as diretrizes foram entendidas com um caráter de obrigação.

Para o Entrevistado 2, a questão teve discussão, mas o contexto local, mais uma vez, foi preponderante já que não havia outras habilitações na instituição: *“Só tínhamos a habilitação em Jornalismo no curso de Comunicação Social. Desta forma, embora tenham sido discutidos prós e contras, todos os professores aceitaram a mudança”*.

Para o Entrevistado 3 esta é uma questão menor e não houve discussões. Há uma preocupação maior novamente com contexto local da pesquisa, do ensino, extensão universitária e contratação de docentes: *“Aqui não houve esta discussão, não vejo problema*

quanto à mudança de nome, isso é apenas etimológico, o que deve ser o foco do MEC é o investimento em estrutura, concursos para docentes, equipamentos de ponta, isso sim é relevante. O MEC aproveita as discussões epistemológicas para fugir das responsabilidades práticas da construção de um sistema de ensino de qualidade e que funcione para todos os eixos: teóricos, práticos, da pesquisa e da extensão”.

Nas falas dos entrevistados 4 e 5 há elementos importantes que demonstram desconhecimento e pouca participação nas discussões sobre este tema. O Entrevistado 4 afirma: *“Não acho que houve muita discussão e, do pouco que participei e percebo até hoje, parece que há a opinião de que a mudança de nome foi “um passo para trás” na área de formação.”* Já o Entrevistado 5 discorre mais sobre o assunto e aponta um desconhecimento por parte dos integrantes da comissão não apenas deste tema, mas das diretrizes: *“Como a maioria dos integrantes não concordava com as Novas Diretrizes e também não a conheciam, muitos tomaram conhecimento, a partir daquele momento, não aceitaram e não aceitam até agora a proposta. Há uma incompreensão sobre o que é jornalismo. A maioria nunca exerceu a profissão e a vê com desconfiança e descrédito”.* Nesta fala vemos uma crítica aos professores que não exerceram o Jornalismo profissionalmente e à associa ao desconhecimento sobre o que é o Jornalismo, como se a prática sublimasse a teoria.

O Entrevistado 6 também lança o olhar sobre a questão profissional ao comentar que a mudança do curso em Jornalismo

fecha as portas para outras habilitações: *“Transformando em “curso de jornalismo” não há espaço para novas habilitações que atendam às demandas locais. No caso do Tocantins, um curso de cinema, por exemplo, atenderia bem a essa necessidade, tendo boa parte da matriz atendida pelos professores de jornalismo”.*

O contexto da universidade a que pertence o Entrevistado 7 foi determinante para a questão da nomenclatura. A instituição aproveitou a mudança do currículo para promover outras, como o turno. Assim, mais uma vez o contexto e as dinâmicas locais e da burocracia estatal interferiram nas alterações do currículo: *“Nossa Pró-Reitoria de Graduação, através de sua pesquisadora institucional, fez uma consulta ao MEC e o resultado dessa consulta praticamente inviabilizou a troca de nome do curso. O informe do MEC dava conta de que... como estávamos alterando a grade curricular, o turno e o nome do Curso... estaríamos extinguindo o curso anterior e criando um novo curso de graduação. Com deveríamos passar por todo o processo avaliação e reconhecimento novamente. Diante disso resolvemos manter o nome do Curso (Comunicação Social - Jornalismo) e alterar apenas a grade curricular e o turno de funcionamento do mesmo”.*

Esta pouca discussão e aceitação da mudança de nomenclatura não foi bem-vista por alguns pesquisadores. Para Bentes (2014) existiu uma disputa de poder de um grupo de professores e especialistas para tentar manter a excepcionalidade da atividade jornalística, promovendo a formação de profissionais com perfis eminentemente para suprir as exigências do mercado.

Quando analisamos as diretrizes aprovadas alguns de seus artigos corroboram com essas percepções ao utilizarem advérbios que reforçam o sentido da profissionalização e aproximação com o mercado. O Artigo 2, inciso IV, orienta que as instituições em sua organização curricular devem: *inserir **precocemente** o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional [grifo nosso]* (BRASIL, 2013, p. 01). O Artigo 4, inciso III, orienta que os projetos devem indicar uma "*formação teórica e técnica para as especificidades do jornalismo, com **grande** atenção à prática profissional [...] [grifo nosso]*".

No mesmo Artigo 4 encontramos elementos para uma formação que privilegie a atuação crítica, com aproximação ao mercado. No inciso I afirma-se que a elaboração dos projetos pedagógicos deve indicar a formação de *profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente **na profissão**, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento [grifo nosso]* (BRASIL, 2013, p. 02).

Portanto, as diretrizes mesmo ao apontar competências teóricas as direcionam para um perfil de egresso focado na profissionalização. Para verificar qual o perfil intenta formar as universidades pesquisadas continuamos a utilizar a análise de conteúdo para expor os elementos manifestos que apontam a direção do processo formativo.

Depois de uma leitura flutuante recortamos³⁸ os PPC's e utilizamos o tópico "Perfil do Egresso" como categoria para buscar os temas manifestos com o objetivo de "descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (BARDIN, 1977, p. 105). Em nosso caso, procuramos os conteúdos manifestos que demonstram os perfis desejados.

Mas neste caso não definimos as subcategorias a *priori*. Realizamos a contagem de frequência das palavras, analisamos as frases a que pertencem e então definimos as subcategorias de acordo com seus sentidos. Analisar esta parte do PPC é importante porque é o momento que a instituição demonstra que perfil de egresso deseja formar, ou seja, é o fim para o qual confluem todas as iniciativas do curso.

Neste sentido consideramos importante verificar qual a participação do mercado e dos alunos na construção dos PPC's, uma vez que estes são o público-alvo e fim da formação. Como demonstramos na abertura do Capítulo 5 na construção das diretrizes foram ouvidos mercado, academia e demais interessados, apesar das críticas ao processo, houve uma iniciativa por parte dos integrantes da comissão de especialistas.

³⁸ Neste recorte a Unifap está presente. Portanto, os resultados apresentados referem-se às cinco universidades analisadas.

Perguntamos aos coordenadores qual a relevância da participação do mercado e dos alunos na construção dos PPC's e pedimos que comentassem a questão para mostrar o cenário de cada universidade neste quesito. Para quatro dos sete entrevistados a participação foi *muito relevante*. Os outros três consideraram a participação *extremamente relevante*. Não obtivemos respostas negativas sobre este ponto, que poderiam classificar a participação como *pouco relevante* ou *irrelevante*.

Nas manifestações dos entrevistados sobre a questão é possível verificar que de uma maneira geral houve alguma participação. Na instituição a que pertence o Entrevistado 1 houve um trabalho de busca à ex-alunos e empresários: *“Os professores e as professoras dividiram-se em grupos de trabalho, em que ocorreram entrevistas e consultas a ex-alunxs e alunxs frequentes assim como a empresários da comunicação e representantes da comunicação pública no estado. Não foram exatamente audiências públicas, ao invés de serem convocados e chamados, foram buscados particularmente por professoras que compunham o Grupo de Trabalho específico acerca do mercado de trabalho e estudantes”*.

Na mesma linha, de busca ao mercado e suas opiniões, o Entrevistado 2 demonstrou que houve participação: *“Embora eu considere muito relevante esta participação, não foram realizadas audiências públicas específicas para a alteração do PPC do Jornalismo da Ufac, mas sim de debates com a participação de alunos e profissionais do mercado em eventos/encontros realizados pelo curso”*.

Enquanto os dois primeiros entrevistados demonstraram que num processo equilibrado de debate a academia buscou alunos e mercado para a participação, o Entrevistado 3 mostrou alguma dependência do mercado e certa reserva a algumas posturas do movimento estudantil quando não voltadas exatamente para questões de ensino. Para ele *“A participação do mercado tem grande relevância, principalmente por mostrar ao curso quais matérias e conteúdos devem ser ampliados e quais diminuídos, isso claro, no ponto de vista do ensino para o bacharelado em jornalismo; a participação dos movimentos estudantis, quando proativas, também deve ser levada em conta na construção de PPC’s, porém, há que considerar que nem sempre os movimentos estão atrelados a boas ideias para o ensino, em alguns casos do nosso país, muitos movimentos, como um todo e em todas as classes, estão focados no interesse de poucos, é o que podemos chamar de “movimento pela política e não para a evolução social”.*

O Entrevistado 4 reconheceu a importância das categorias interessadas, mas não demonstrou como ocorreu a participação: *“São categorias diretamente envolvidas e devem estar juntas neste processo. A universidade não pode se fechar e pensar sobre si isoladamente, sem ouvir a comunidade”.* Já o Entrevistado 5 esclareceu que o curso se envolveu na questão ao realizar semanas de acolhida sobre a temática: *“O que se sabe é de que ao perceber um desconhecimento como tal, realizamos diversas discussões em âmbito de reuniões e em salas de aulas, além da promoção das*

Semanas de Acolhidas para os ingressantes, cursantes e egressos sobre a temática”.

Não foi possível perceber como ocorreu a participação do mercado e alunos na construção do PPC da universidade a que pertence o Entrevistado 6, mas sua opinião direta demonstra convicção sobre a importância do mercado na formação: *“Temos de alinhar a formação às demandas do mercado”*. O Entrevistado 7 não comentou a questão.

Esta aproximação do mercado na construção dos PPC’s descrita pelos entrevistados está em consonância com o relatório da comissão de especialistas que deu origem às novas diretrizes. De acordo com o documento a imposição do curso de Comunicação Social, a partir de 1969, fez desaparecer os conteúdos fundamentais do Jornalismo ou os diluiu em conteúdos da área maior, que não respondem à questões da prática profissional. Este evento, que já abordamos no Capítulo 3, promoveu uma ruptura entre a teoria e a prática que ainda não foi solucionada. Com a abertura dos cursos de Comunicação Social a teoria ganhou mais autonomia em direção à Ciências Humanas, afastando-se das Ciências Sociais Aplicadas num processo de desprestígio e ridicularização da prática (BRASIL, 2009). Este processo provocou um afastamento e acirramento entre o mercado e academia que as novas diretrizes procuram corrigir.

Para Mancondes Filho (2014) a postura da comissão é equivocada a medida que deste relatório emerge a intenção de produzir profissionais acrícos. De acordo com o autor esta é a intenção exposta de maneira clara. Também de maneira clara o

professor José Marques de Melo aponta, em entrevista ao blog do professor Gerson Luiz Martins que com a aprovação das novas diretrizes “voltaremos às origens dos cursos de jornalismo criados nos Estados Unidos. Entender o jornalismo como um curso de Comunicação Social é um equívoco histórico” (MARTINS, 2014). De fato, esta tendência foi transposta do relatório da comissão para as diretrizes aprovadas em 2013, que sintetiza o perfil do egresso em seu artigo 5:

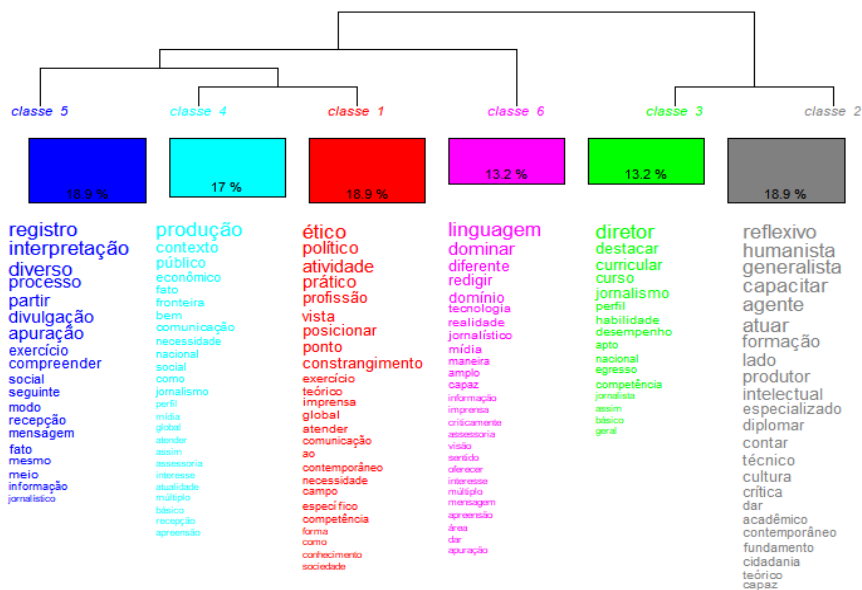
Art. 5º O concludente do curso de Jornalismo deve estar apto para o **desempenho profissional de jornalista**, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, **de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social** (BRASIL, 2013, p. 2, grifo nosso).

Na leitura deste artigo podemos avistar que o perfil de egresso sugerido é de um profissional crítico, reflexivo, capaz de responder aos pluralismos da cultura e sociedade contemporânea, mas que tenha os fundamentos teóricos e técnicos especializados para exercer com segurança a função de jornalista com sua identidade singular e diferenciada da grande área da Comunicação. Portanto, visualizamos um profissional com uma formação equilibrada.

Novamente recorreremos ao *Iramuteq*. Neste ponto da pesquisa utilizamos a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) realizada pelo programa no recorte dos perfis do egresso nos PPC's. A CHD executa uma classificação dos textos também de acordo com a frequência das palavras. Depois de realizada esta classificação o programa as separa em classes que agregam os vocabulários semelhantes entre si e ao mesmo tempo diferente das demais classes. Depois de criadas as classes o programa apresenta um diagrama que demonstra as relações entre as classes. As palavras que são apresentadas no diagrama podem ser interpretadas como contextos semânticos.

Ao inserirmos os perfis do egresso no *Iramuteq* foram encontradas 2.465 palavras, das quais 324 foram classificadas como *hápax*, ou palavras que foram utilizadas apenas uma vez. A Figura 4, gerada pelo *Iramuteq*, demonstra as classes que emergiram dos perfis dos egressos analisados.

Figura 4 – Distribuição dos vocabulários em classes segundo a CHD



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A partir da análise da Figura 4 podemos perceber que dos cinco textos sobre os perfis do egresso emergiram seis classes que estão divididas em duas partições. A primeira apresenta a relação entre as classes 2 e 3. Nesta estão as palavras que denotam o modelo de formação perseguido pelas instituições e que está demonstrado no Artigo 5 das novas diretrizes, como apontamos acima, qual seja, um profissional crítico, reflexivo.

Na outra partição encontram-se mais quatro classes em outra subdivisão. Em uma única está a classe 6 com temas que denotam as competências práticas cotidianas necessárias à prática jornalística. Em outra parte, as classes 1 e 4 relacionam-se utilizando termos que demonstram as idiossincrasias da profissão mesclando a produção

da notícia com suas implicações. Por fim, a classe 5 também demonstra aspectos da produção da notícia, mas de forma isolada, sem as implicações presentes nas classes anteriores, numa relação maior com o cotidiano da profissão.

Pelos percentuais apresentados verificamos um equilíbrio na representatividade das classes. Mas percebemos uma tendência para classes voltadas a aspectos profissionais. Realizamos uma nova contagem de palavras e as categorizamos para entender seus sentidos. Para isso realizamos a análise do contexto onde estas palavras estavam localizadas e por fim construímos as categorias, como caixas, e inserimos os temas. O Quadro 8 mostra as subcategorias criadas após a análise.

Quadro 8 – Principais temas abordados na categoria Perfil do Egresso

Categoria	Subcategoria	Percentual no conteúdo
Perfil do egresso	Preparação para o mercado profissional	58%
	Compreensão da realidade social	28%
	Outros	14%
Total		100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Nomeamos de *Compreensão da realidade social* as unidades de contexto (frases) que continham palavras como *compreender*, *campo* e *sociedade*. Os temas sob esta subcategoria buscam conferir ao egresso uma compreensão do mundo onde ele exercerá o Jornalismo e a importância e capacidade da profissão nos contextos

locais e nacionais. O Quadro 9 demonstra algumas das unidades de contexto utilizadas.

Quadro 9 – Exemplos de unidades de contexto da subcategoria Compreensão da realidade social

- *Recorrer sempre que necessário ao campo da Comunicação Social no sentido de solucionar problemas emergentes que envolvam processos e políticas comunicacionais bilaterais – característicos das regiões de fronteira;*
- *Ter capacidade para compreender os mecanismos envolvidos no processo de recepção das mensagens e seu impacto sobre os diversos setores da sociedade;*
- *Posicionar-se a partir de um ponto de vista ético-político acerca do exercício do poder do Jornalismo, os constrangimentos e tensões às quais o jornalista é permanentemente submetido, as repercussões que enseja essa prática e as necessidades da sociedade contemporânea em relação ao campo;*
- *Desempenhar um papel de mediador da realidade, objetivando apreender e compreender criticamente as mudanças sociais e os conflitos gerados na sociedade, sem diminuir a importância do jornalismo de precisão que combata a vulgarização das notícias em meios engessados pela velocidade da informação;*

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Na subcategoria *Preparação para o mercado profissional* inserimos as unidades de contexto que continham palavras como *exercício* e *profissional*. Esta subcategoria respondeu por 58% de todas as unidades analisadas. Nos PPC's a palavra *profissional* foi a mais utilizada, com 18 ocorrências. O Quadro 10 mostra algumas das unidades de contexto utilizadas.

Quadro 10– Exemplos de unidades de contexto da subcategoria Preparação para o mercado profissional

- *O profissional formado em Jornalismo pode atuar junto a empresas jornalísticas de pequeno, médio e grande porte;*
- *Buscar o exercício da precisão jornalística na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;*
- *O Curso de Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Rondônia deve ser capaz de dar conta de uma formação de qualidade aos seus graduandos para que esses ao concluírem o curso estejam aptos a atuar no mercado profissional do jornalismo;*
- *O exercício de funções típicas de Jornalismo e das demais funções profissionais ou empresariais próprias da atividade jornalística[...].*

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Quando, detidamente, analisamos as unidades de contexto da subcategoria *Compreensão da realidade social* percebemos que essa compreensão serve como um meio para atingir determinado fim, que nesse contexto seria a atividade profissional. Busca-se um conhecimento da realidade aplicada ao exercício do Jornalismo.

Dessa forma cria-se a possibilidade de uma ligação maior entre a teoria e a prática. Já citamos na fundamentação desta pesquisa o ponto de Genro Filho (1987) e agora, no momento da apresentação dos resultados, voltamos a citá-lo. Para o autor a prática possui uma limitação natural, incapaz de solucionar a teoria. Contudo, há que se estabelecer esta ligação, pois a prática somente se expressa por meio da teoria.

No Quadro 10 as menções à prática profissional respondem pelo dobro das citações sobre a promoção de processos de compreensão da realidade, o que denota uma profissionalização maior nos cursos de Jornalismo, afirmação reforçada quando analisamos as co-ocorrências entre as palavras *Jornalismo* e *Profissional*. Em 38% das unidades de contexto do recorte “Perfil do Egresso” tais palavras aparecem associadas na mesma frase.

Roxo e Albuquerque (2015) apontam que a valorização deste caráter profissional do Jornalismo é uma face do estado Cartorial³⁹ substantivado nas novas diretrizes. De acordo com os autores o menor espaço para a teoria busca ampliar o nicho de mercado para profissionais formados em Jornalismo na academia em função do vertiginoso aumento dos cursos de Jornalismo no Brasil.

Numa linha mais inflexível Marcondes Filho (2014) declara que as escolas de Jornalismo existem basicamente para empregar jornalistas e que muitos concursos atribuem pontuação maior à atuação profissional do para a produção de pesquisas e publicações. De acordo com o autor esta situação cria um pacto de mediocridade nos cursos, provocando o abandono do espírito universitário ao seguir a forma produtiva do que já se faz no mercado.

A área da Educação, da qual alguns conceitos circundam este trabalho, já passou por processo semelhante de profissionalização e legitimação por parte do Estado. De acordo com Nóvoa (1992) o

³⁹ Roxo e Albuquerque (2015, p. 2) entendem o cartorialismo como “um mecanismo cultural que remete ao Estado a responsabilidade por regular o exercício legítimo de certas atividades, atribuindo-as a determinados agentes”.

Estado substituiu a igreja como entidade de amparo para a Educação conferindo-lhe um caráter mais profissional e afirmativo, mas que por outro lado diminuiu sua autonomia, apesar de lhe conferir prestígio junto à sociedade. Nesse processo o Estado começou a diminuir as exigências profissionais, aumentar o número de professores e o controle ideológico.

Schön (1992) aponta que o controle do Estado provoca um jogo entre controladores e controlados, que tentam adaptar seus modos de ensinar às exigências do controlador, o que muitas vezes é incompatível com a realidade regional. Esta prática, de acordo com Nóvoa (1992), é fruto da política reformadora do Estado que tem, cada vez mais, aprofundado as distâncias entre os atores e os decisores, que têm contato com a realidade da profissão. Portanto, ao olharmos para profissões que passaram pelo mesmo processo é preciso analisar detidamente os reais ganhos da profissionalização.

Desse ponto de vista, de formação profissional, pelos resultados até aqui apresentados, as justificativas para a mudança dos cursos e os perfis desejados não mencionam a pesquisa e a carreira acadêmica como uma das intenções formativas. À exceção da Unir que utiliza como uma de suas justificativas a contribuição do curso para o aumento das pesquisas em Comunicação na Região Norte.

Já mostramos no Capítulo 3 o quão problemática é a compatibilização entre pesquisa e o ensino na graduação. O relatório da comissão de especialistas recomenda que as agências públicas de fomento tenham entre os objetivos o financiamento de

pesquisas que priorizem a melhoria da qualidade do Jornalismo profissional que é feito nas diversas regiões do país. Recomendam ainda a abertura de mestrados profissionais para capacitar indivíduos de outras áreas para atuarem em trabalhos estratégicos de consultoria e expressão opinativa e de modo a reciclar profissionais formados na graduação específica (BRASIL, 2009).

Quando analisamos as questões relacionadas à pesquisa nas novas diretrizes encontramos poucas menções. O inciso II do Artigo 1 traz a já clássica frase “estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (BRASIL, 2013, p. 1), mas sem grandes detalhes, como acontece em outras recomendações mais técnicas no documento. O inciso VII do Artigo 3 aponta que as instituições em seus projetos pedagógicos devem promover o “incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã” (BRASIL, 2013, p. 2). Continuando a análise e leitura do documento temos mais uma menção à pesquisa no inciso II do Artigo 4, que indica que os projetos pedagógicos devem:

Enfatizar, em sua formação, o espírito empreendedor e o domínio científico, de forma que sejam capazes de produzir pesquisa, conceber, executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas e ampliem a atuação profissional em novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente (BRASIL, 2013, p. 2).

As atividades complementares também podem contemplar projetos de iniciação científica. De acordo com o documento são

consideradas atividades complementares: “atividades acadêmicas: apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais” (BRASIL, 2013, p. 7). No inciso II do Artigo 4 vemos um enfoque de pesquisa para a prática. Portanto, continuamos a encontrar movimentos que apontam para a profissionalização do ensino de Jornalismo.

Com este perfil de egresso delineado para as práticas profissionais como ficam as pesquisas? Sobre o tema enviamos aos coordenadores entrevistados a seguinte questão: *Compatibilizar o ensino na graduação com a produção científica é uma tarefa complexa em função do tempo em sala, orientações e demais atividades. Com a aprovação das novas diretrizes e um direcionamento maior para a prática a produção de pesquisas na graduação pode sofrer uma diminuição. E as pesquisas realizadas serão também voltadas para práticas profissionais. Você concorda com esta afirmação?*

Os resultados demonstram um equilíbrio nas respostas. Com uma visão positiva do processo o Entrevistado 1 aponta que a universidade tem realizado eventos e tem conseguido ampliar a participação dos alunos em função das exigências das atividades complementares permitirem a utilização dos créditos de participação de eventos. Mas esta, acredita o entrevistado, é uma situação desse primeiro momento da implantação das novas diretrizes, como não chegaram ainda nos projetos experimentais e de TCC, não há como garantir que a maior participação dos trabalhos

teóricos permanecerá: *“Temos conseguido ampliar a participação de discentes em pesquisas com o novo currículo, pois há exigência de atividades complementares que envolvem produção científica, publicações e participação em congressos. E também criamos eventos científicos anuais que estimulam a produção, tendo atualmente mais trabalhos teóricos do que práticos. No entanto, ainda não tivemos a primeira turma formada e acredito que com a possibilidade de fazer projetos experimentais talvez tenhamos diminuição no número de monografias teóricas e aumento das pesquisas voltadas para práticas profissionais”.*

Já o Entrevistado 2 acredita que houve um avanço na questão da extensão, mas o fortalecimento da prática tem impactado na rotina docente e no espaço para disciplinas propedêuticas que impulsionam pesquisas: *“Houve um avanço em relação à extensão, pois há créditos possíveis a serem transformados em extensão no processo de ensino. Por outro lado, o que vem sendo tratado como o fortalecimento do campo do Jornalismo, as atividades laboratoriais e de produção ultrapassa mesmo o tempo de ensino, pois sempre se amplia prazos, atividades, retornos às ruas, revisões, etc. Inclusive, essas atividades ultrapassando a carga horária não se inserem depois e sobrecarrega professores e professoras, sem que possam retomar a proposta já aprovada. Acrescentando aí as atividades de estágio, sobram a carga horária nas práticas e supervisões de atividades jornalísticas, reduzindo em muito a possibilidade de inflar os eixos de humanas e teorias, que não ganham dimensões para a*

pesquisa, conseguindo ser assegurado ao menos o estudo em sala de aula”.

Para o Entrevistado 3 há um problema que é anterior à aprovação das diretrizes, envolve o governo e o baixo investimento em pesquisa e nas demais regiões com pouca tradição de pesquisa: *Olha, já há muito tempo não vejo nenhum interesse do Governo em estimular a pesquisa na graduação das federais, o que fazemos é quase que por conta própria, essa realidade sonhada de algumas IES como USP, UNICAMP, UNESP, dentre outras, não se aplica a maioria dos rincões deste Brasil.* O Entrevistado 4 também, de maneira mais clara, demonstra pessimismo após a aprovação das novas diretrizes: *Com as diretrizes anteriores, a pesquisa científica já era difícil; neste novo cenário, penso que se tornará mais escassa ainda.*

O entrevistado 5 aponta que não foi tarefa simples manter as disciplinas propedêuticas no currículo *“Não foi fácil... mas, no nosso caso, conseguimos manter na grade um conjunto importante de disciplinas do eixo de formação teórico-metodológico... justamente porque entendemos que estas são as cadeiras que dão base para o desenvolvimento de pesquisas na graduação. É obvio que junto com isso fizemos também outros movimentos como criar/trazer disciplinas práticas e aplicadas para os primeiros semestres do curso e oportunizar que o aluno também possa desenvolver/apresentar Projetos Experimentais Aplicados como Trabalho de Conclusão de Curso”.*

Já o Entrevistado 6 aponta de forma direta que a prática deve ser o guia das pesquisas, para ele *“Na graduação como em qualquer*

nível a pesquisa tem de atender a necessidades práticas, sob pena de serem apenas adornos de estante de biblioteca”. Com uma explicação mais completa o Entrevistado 7 entende que deve ser oferecido um espaço maior para a aplicação: “Ao contrário, sou defensora das Novas Diretrizes. Há que se compreender a complexidade da prática e da teoria jornalística na contemporaneidade. Há que se entender o jornalismo como uma Ciência Social Aplicada, assim entenderemos que se trata de uma ciência de prática, o que não exclui a sua argumentação teórica e inter ou poli disciplinar. Não consigo ver o exercício da docência sem sala de aula e sem pesquisa. Como jornalistas e professores precisaremos repensar o ensino de jornalismo na sua origem e na sua afirmação profissional, por isso, as diretrizes, no meu entendimento dão conta dessa possibilidade. Além disso, a compreensão de um professor/jornalista deve ser a de olhar para a sua profissão e não para a profissão do vizinho”.

Na fala do Entrevistado 6 vemos o Jornalismo e seu conhecimento buscando um maior espaço num campo tão amplo que é a Comunicação, que recebe tantas pesquisas e teorias de outros campos, como aliás demonstramos no Capítulo 3. Peruzzo (2001) aponta que a pesquisa em Comunicação realizada no Brasil a partir de 1970 buscou analisar tudo quanto fosse possível. Mais recentemente o campo tem buscado tratar das perspectivas interacionais como foco de estudo, deixando de ser apenas um viés de outras áreas que muitas vezes utilizam a Comunicação apenas como pretexto para seus estudos.

Portanto, nos parece importante que esse movimento da Comunicação e sua busca por um objeto de estudo comporte questões pragmáticas e urgências cotidianas; há espaço. Este movimento pode, inegavelmente, promover um novo acirramento dentro do campo entre aqueles que acreditam que o recorte excessivamente limitado nos problemas cotidianos não seja uma real pesquisa, mas uma intervenção já que para alguns pesquisadores o tempo da investigação científica não consegue responder urgências e aplicabilidades cotidianas (ANDRÉ, 2005).

Ao perceber até o momento um movimento para atender o mercado e adaptar o Jornalismo aos novos modos de fazer notícia e verificar sua profissionalização nos perfis apontados pelas instituições podemos visualizar certa semelhança com o processo de Bolonha e suas consequências para a pesquisa.

A demanda por bens e serviços a partir da década de 1980 aliada com o processo de Bolonha a partir dos anos 2000 provocaram intensas transformações no processo de ensino. Um acirramento dentro dos primeiros anos da graduação foi gestado. Há uma disputa entre formar para o mercado ou preparar para uma cultura de pesquisa. As últimas avaliações do processo demonstram que o mercado e a preparação para a prática estão a ocupar um espaço maior na graduação, como aliás já vemos na fala do Entrevistado 1 que aponta que o fortalecimento da prática está diminuindo o tempo das disciplinas que gerariam cultura de pesquisa. Vimos também na fala do Entrevistado 5 o relato sobre a

dificuldade para manter disciplinas propedêuticas na matriz curricular.

As críticas sobre a impossibilidade do processo de Bolonha gerar uma cultura de pesquisa também se baseiam no tempo mais curto dedicado à formação. No Brasil, as novas diretrizes não alteraram significativamente a carga horária dos cursos como veremos mais a frente, mas proporcionaram uma alteração relevante no TCC, um dos elementos mais importantes para a iniciação e produção de pesquisas na graduação.

A proposta da comissão de especialistas era de que o TCC fosse realizado com o cunho eminentemente prático, o que excluía a possibilidade da realização de um trabalho teórico, crítico e reflexivo. A banca de avaliação deste trabalho deveria ser formada por docentes do curso e ter um jornalista diplomado. O texto deixou margem para entendermos que esta presença do jornalista na banca seria obrigatória (BRASIL, 2009). Para a Compós este modelo afastaria a possibilidade da abertura de outros caminhos profissionais:

Como a crítica cultural, a docência e a pesquisa estão fora da concepção profissional de jornalismo que guia o documento, os TCCs já não poderão ser um espaço de iniciação científica que abre o caminho às gerações futuras de docentes e pesquisadores em jornalismo (COMPÓS, 2009, p. 6).

Após intensos debates e o recebimento de inúmeras sugestões de diversas entidades esta proposta do TCC eminentemente prático foi rejeitada. De acordo com as novas diretrizes o TCC pode ser de caráter teórico ou prático,

acompanhado de um memorial de reflexão crítica de seu processo de execução para consolidar as diversas experiências do aluno durante o curso. A presença de jornalistas profissionais nas bancas de avaliação tornou-se opcional. Nas universidades aqui analisadas há poucas diferenças sobre a abordagem do TCC, como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 – Configuração dos trabalhos de conclusão de curso

IES	Carga horária	Produto Final	Definição
UFAC	300 horas	Teórico ou prático	<i>Trabalho científico e/ou prático sobre tema diretamente vinculado à área de comunicação social e especificamente a área de jornalismo.</i>
UNIFAP	300 horas	Teórico ou prático	<i>Pode constituir-se em monografia com reflexão teórica ou um trabalho prático, acompanhado por memorial ou relatório, em diferentes gêneros e formatos</i> <i>Relacionados ao campo profissional e de conhecimento do Jornalismo.</i>
UNIR	280 horas	Teórico ou prático	<i>A pesquisa poderá abordar tema teórico ou prático do campo do Jornalismo, sendo que a escolha ficará a critério do estudante.</i>
UFRR	180	Teórico ou prático	<i>No Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo da UFRR, o Trabalho de Conclusão de Curso deverá versar sobre temas e processos jornalísticos desenvolvidos a partir de percepções locais/globais acerca desse campo de conhecimento.</i>

UFT	240 horas	Teórico ou prático	<i>Trata-se de um trabalho de caráter acadêmico, cujo conteúdo deve obedecer às regras do pensamento científico, assim como aos princípios definidos no segmento jornalístico. Para tanto, deve apresentar, preferencialmente, alguma relevância, seja acadêmica, cultural, social e/ou mercadológica.</i>
-----	-----------	--------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e)

Como demonstra o Quadro 11 os objetivos delineados para o TCC sintetizam parte dos resultados apresentados até aqui. A abordagem hegemônica concebe o TCC como um trabalho teórico/prático com um espaço maior para os conhecimentos do Jornalismo.

Quando iniciamos esta pesquisa conjecturamos que as orientações mais adotadas diziam respeito a uma reorientação do curso para aspectos do Jornalismo e menos da grande área da Comunicação.

Na análise de conteúdo realizada nas justificativas para as alterações 29,4% das unidades de contexto mostraram as mudanças como consequência de questões locais que precisaram ser ajustadas. Outros 10% justificaram as alterações como necessárias para repensar o espaço do Jornalismo na Comunicação, atribuindo-lhe um campo maior. Apenas 7% das justificativas tiveram como foco as

novas diretrizes. Assim, as diretrizes foram apenas um dispositivo, do Estado, que formalizou mudanças já em curso.

Em diversos aspectos podemos confirmar essa hipótese. Como na mudança de nomenclatura que foi consequência das novas diretrizes, mas aspectos locais também se sobrepuseram nesse caso. Isso pôde ser exemplificado na fala do Entrevistado 2 que informou não haver outras habilitações em sua universidade e, portanto, as discussões foram menores ou o Entrevistado 7 que apontou que sua instituição não alterou o nome do curso porque houve também alteração de turno para atender uma demanda local. Assim, a instituição preferiu não seguir as novas diretrizes e resolver seu problema local, mais urgente, aproveitando a obrigatoriedade da alteração do currículo.

Outro ponto desta análise que confirmou nossa hipótese foi quando apontamos a participação do mercado local e dos alunos na construção do PPC. É o mercado e são os alunos, os elementos próximos, a razão de ser e o destino dos egressos. Para a maioria dos entrevistados a participação do mercado e dos alunos foi *muito relevante*. Em suas falas vimos que as instituições não realizaram audiências públicas, mas formaram grupos de trabalhos, promoveram debates e semanas de acolhida para tratar do assunto. Na análise dessa aproximação com o mercado vimos com reserva a fala de um entrevistado que ao tratar da participação do mercado ressaltou que este é importante porque pode apontar disciplinas que devem ter mais ou menos espaço.

O espaço para o mercado e a preparação profissional para a prática do Jornalismo estão presentes em 58% das unidades de contexto quando são apontados os perfis dos egressos. Apenas 28% procuram imprimir no egresso um caráter de compreensão da realidade. Assim, confirmamos neste ponto nossa hipótese de um maior direcionamento para o Jornalismo e sua prática e menos para a grande área da Comunicação, ou seja, o curso a partir de agora procura formar para a atuação profissional e não para uma área do saber.

Esta maior participação do mercado na construção do PPC e no perfil do egresso pode impactar um ponto importante e complexo da graduação que é a pesquisa e sua iniciação. Já vimos este cenário na fala do Entrevistado 1 que apontou que a realização de trabalhos práticos nos laboratórios já está alterando a rotina docente e diminuindo o espaço das disciplinas que criam bases para as pesquisas. Também o Entrevistado 2 afirmou que houve avanço na produção teórica, mas acredita que este cenário pode diminuir quando chegar o momento da produção do TCC, que como apontamos acima pode ter caráter teórico ou prático.

As mudanças ocorridas a partir de 2013 tiveram mais influência das visitas *in loco* e indicações anteriores do MEC do que propriamente em função das novas diretrizes curriculares nacionais. As alterações dizem respeito a um direcionamento maior para o Jornalismo e sua prática profissional e menos para a grande área da Comunicação e suas teorias.

3.2 Análise da instrumentalização do estágio curricular

Este tópico da análise objetivou examinar como as instituições pesquisadas conceberam a realização dos estágios que se tornaram obrigatórios com a aprovação das novas diretrizes. Dessa forma conseguimos testar nossa segunda hipótese que pressupôs que a obrigatoriedade de sua inserção nos currículos forçou as instituições a desenvolverem mecanismos internos para sua realização, já que o mercado onde localizam-se é caracterizado pela escassez de vagas.

A instituição do estágio obrigatório é importante para promover uma maior integração entre o mercado e as universidades o que potencializa a qualificação dos egressos e transforma-se num importante elemento de avaliação institucional a medida que observa o desempenho do aluno no mercado ajustando os modelos de ensino (MARTINS, 2013; BRASIL, 2015). Mas a função desta integração não deve ser eminentemente para servir ao mercado, mas com efeito para intervir criticamente.

O estágio em Jornalismo no Brasil foi proibido pela Ditadura Militar ainda em 1979 por meio do decreto Nº 83.284 que regulamentou o exercício da profissão de jornalista. Carvalho (2013) aponta que este decreto foi mais um mecanismo para censurar os conteúdos veiculados ao restringir a atuação de estudantes contrários ao regime. Esta lei ainda está vigente, apesar de ter sido aprovada em outro momento da história do Brasil. De acordo com o Decreto nº 83.284 de 13 de março de 1979:

Constitui fraude a prestação de serviços profissionais gratuitos, ou com pagamentos simbólicos, sob pretexto de estágio, bolsa de estudo, bolsa de complementação, convênio ou qualquer outra modalidade, em desrespeito à legislação trabalhista e a este regulamento (BRASIL, p. 01, 1979)

A partir da década de 1990 estudantes e professores começaram reivindicar a volta do estágio como condição de se aproximar das práticas realizadas no cotidiano do Jornalismo. Desde então, a Fenaj vem incentivando a promoção de programas de estágio por meio de uma proposta de normatização. Esta mediação procura impedir que a mão de obra barata do estagiário substitua a do jornalista profissional (FENAJ, 2008). O documento da instituição elenca uma série de atribuições e um processo de mediação entre as escolas, sindicatos e órgãos de fiscalização.

Contudo, a aprovação da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 regulamentou a realização do estágio em todas as áreas, inclusive no Jornalismo, o que tem sido utilizado para contratação de estagiários para atuarem como jornalistas, a despeito da vedação por lei, uma vez que o decreto nº 83.284 de 1979 ainda está vigente (CARVALHO, 2013).

Com receio que este cenário fosse potencializado a Fenaj colocou-se contra a obrigatoriedade do estágio nas novas diretrizes por acreditar que este momento deve ter um caráter pedagógico e não deve ser utilizado para aumentar as discrepâncias que ocorrem atualmente na contratação de mão de obra barata (FENAJ, 2009).

Na mesma linha a área de Jornalismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS foi contra esta obrigatoriedade por considerar que 200 horas de estágio “desconsidera a realidade complexa e diversa do país, pois os estágios em Jornalismo dependem de uma série de negociações com os sindicatos e empresas de cada Estado ou cidade (BRASIL, 2013, p. 5)”. Marcondes Filho (2014) afirma que os estágios obrigatórios também desconsideram o interior do país que é marcado pela escassez de vagas. Assim, a perspectiva utilizada pela comissão de elaboração das novas diretrizes contemplou apenas as necessidades dos grandes centros.

Apesar das discordâncias a comissão que elaborou o parecer das novas diretrizes aprovou a obrigatoriedade do estágio com carga horária mínima de 200 horas. O documento orienta ainda que o estágio deve ser realizado nos períodos finais do curso em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor. Ainda há a orientação para que seja vedada a convalidação do estágio com a prestação de serviços que não sejam jornalísticos e delega às instituições a criação dos mecanismos e regulamentos para a implementação do estágio (BRASIL, 2013).

Na análise que realizamos nos projetos pedagógicos verificamos que todas as instituições ocupam a maior parte do regulamento do estágio demonstrando os mecanismos burocráticos para sua concretização. São demonstradas as listas de documentos, formulários e outros trâmites que o aluno precisa ter conhecimento, como os componentes do relatório que deve ser entregue ao

término do estágio. Recortamos e apresentamos no Quadro 12 os pontos que interessam para nosso objetivo de pesquisa.

Quadro 12 – Principais características dos estágios

IES	Carga Horária	Período de início	Observações Relevantes
UFAC	200h	5º	Mesmos os alunos que desenvolvem atividades como jornalista no mercado devem matricular-se
UNIR	200h	6º	É permitido a realização do estágio em projetos de pesquisa e extensão em Jornalismo
UNIFAP	300h	6º	É permitido a realização do estágio em projetos de pesquisa e extensão em Jornalismo
UFRR	200h	6º	Toda a carga horária deve ser realizada em apenas uma empresa/instituição. É vedado o cumprimento da carga horária aos sábados, domingos e feriados.
UFT	240h	6º	Caso o aluno tenha vínculo empregatício com a empresa na qual deseja realizar o estágio deverá produzir além do relatório de estágio um artigo científico. Em caso de desligamento da empresa deverá reiniciar os procedimentos de estágio, mas pode aproveitar a carga horária.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Como demonstra o Quadro 12 todas as instituições seguem a diretriz sobre o momento em que o estágio deve ocorrer. A UFAC é quem mais cedo promove o início do estágio e não deixa claro em seu projeto pedagógico e no anexo que trata do regulamento do estágio se há pré-requisitos para a matrícula na disciplina.

Previendo casos de alunos que já atuam no mercado e depois migram para a academia ou mesmo alunos que durante o curso já conseguem emprego como jornalista profissional a UFAC instituiu que todos os alunos devem realizar a matrícula na disciplina do

estágio. Os alunos podem realizar o estágio em instituições públicas, privadas e do terceiro setor. Não foi citado nominalmente a própria universidade como destino dos estagiários, como encontramos em outras instituições.

A UFT criou um mecanismo para os mesmos casos de alunos que já atuam na área. Na instituição os alunos podem aproveitar as horas para convalidar o estágio em mais de uma empresa, mas devem produzir além do relatório de estágio um artigo científico. Já a UFRR não aceita que a carga horária do estágio seja realizada em mais de uma instituição, e assim como no manual de estágio da Fenaj, os alunos da instituição não podem cumprir a carga horária do estágio aos sábados, domingos e feriados. Das cinco instituições pesquisadas a UFRR é a única a citar este documento da Fenaj como base para a construção de seu manual de estágio.

Citamos no tópico 5.1 que parte das justificativas para as alterações nos projetos pedagógicos citavam a profissionalização como um dos motivos. À exceção da Unir nenhuma outra instituição citou a pesquisa em suas justificativas e perfil do egresso. No regulamento de seu programa de estágio a Unir e a Unifap permitem que os alunos cumpram a carga horária do estágio em projetos de pesquisa e extensão que tenham o Jornalismo como foco. Assim, a carreira acadêmica é contemplada nesse quesito.

A possibilidade de realizar o estágio em projetos de extensão também pode ser uma saída para suprir uma demanda que o mercado local não consegue atender e por questões de infraestrutura, tampouco as universidades. Na busca por

compreender melhor esta questão, para além do que vimos nos regulamentos, questionamos os coordenadores sobre as condições locais para implementação do estágio. Enviamos a seguinte afirmação: *“A obrigatoriedade do estágio supervisionado não levou em conta a realidade da Região Norte que é marcada pela escassez de vagas. Em função disso as instituições precisam desenvolver seus próprios caminhos para suprir a demanda. Contudo, esta implementação não está sendo plenamente realizada, em função de restrições orçamentárias das instituições”*.

Pedimos que os entrevistados classificassem o nível de concordância com esta afirmação e em seguida demonstrassem suas impressões. Houve um acentuado equilíbrio nas respostas. Dois participantes afirmaram que *Concordam Totalmente*, outros dois que *Concordam Parcialmente*, e ainda outros dois afirmaram *Discordar Parcialmente* e apenas um participante disse *Discordar Totalmente*. Este equilíbrio também foi encontrado nos depoimentos sobre o estágio, o que demonstra a diversidade de contextos da região amazônica.

Na fala do Entrevistado 1 percebemos um cenário bastante desfavorável para o estágio em função de questões financeiras da instituição: *“A restrição orçamentária alcança a falta de implantação de um laboratório ou empresa júnior adequados para atividades de estágio assim como impossibilita a contratação de mais professores para atender a carga horária que se eleva. Assim, as supervisões de estágio não se realizam adequadamente. Não há acompanhamento por parte dos professores, relatórios ou avaliações. É um esforço*

muito pessoal aquele que consegue". Assim, de acordo com o entrevistado questões orçamentárias impactam em dois aspectos na implementação do estágio nesta instituição. Na construção de uma infraestrutura adequada e na contratação de novos professores uma vez que o estágio faz surgir novas demandas que reivindicam mais tempo.

O Entrevistado 2 traça um cenário completamente diferente ao apontar que o fato de sua instituição formar apenas uma turma por ano facilita a execução do estágio: *"Temos diferentes realidades também na Região Norte. No Acre existe apenas uma turma anual de Jornalismo e, desta forma, conseguimos vagas para todos os alunos interessados no mercado de trabalho - que inclui jornais, TV, rádios locais e assessorias de comunicação (dos governos estadual e municipal, da justiça e instituições como Embrapa, Sebrae e Federação de Indústria e comércio). Na instituição as vagas são oferecidas somente na Assessoria de Comunicação da Ufac*". Aqui vemos que a UFAC, apesar de não citar nominalmente a instituição como destino de estagiários em seu projeto pedagógico também os recebe em sua assessoria de comunicação.

Seguindo a mesma linha o Entrevistado 3 demonstra que em seu estado há vagas para todos os estudantes: *"Pelo contrário, aqui em Macapá, o mercado já contrata alunos de jornalismo desde os primeiros semestres, ainda que o nosso curso não valide estes estágios tão cedo, nos primeiros semestres, os discentes já vão para o mercado. Em Macapá é comum que nossos alunos façam rádio, TV e impresso antes mesmo de se formar, até a GLOBO-AP têm alunos*

fazendo matérias ao vivo etc., nosso mercado sempre precisa de jornalistas. Porém, vale destacar que a remuneração é bem baixa, ainda que seja um valor aproximado, jovens jornalistas aqui em Macapá ganham em média de 1200 a 1600 reais, paga-se mal aqui!". Na fala desse entrevistado vemos que apesar de não haver problemas com vagas a remuneração é considerada baixa. Essa inserção precoce no mercado pode ser um dos responsáveis pelos mecanismos de convalidação de estágio para alunos que já estão no mercado que vimos presente em alguns projetos pedagógicos.

O Entrevistado 4 lança o olhar não para o mercado externo, mas para um possível e pouco explorado mercado interno em sua instituição: *"Há, dentro da universidade, vários espaços e canais onde os alunos poderiam fazer o estágio. No entanto, falta informação e sensibilidade dos próprios setores internos para se abrir a esta possibilidade"*. O Entrevistado 5 também procura lançar o olhar para os locais onde o Jornalismo é silenciado e poderia ser um potencial receptor de estagiários: *"Há sim um problema a ser resolvido. No entanto, ao criar o PPC, foram criadas condições laboratoriais para o pleno exercício do estágio, no próprio curso. O que na prática não ocorre por entenderem que apenas as empresas podem fazer este papel. Acredito que se isso se aplicasse para outras áreas a formação de profissionais aconteceria apenas em espaços preestabelecidos para o exercício. Há que se pensar em descentralizar os cursos para onde o jornalismo é silenciado e nem sequer é reconhecido. Eis o desafio de um curso, ser agente de transformação social e não serviçal de um mercado estabelecido"*. Nessa perspectiva o eixo de

Prática Laboratorial poderia ser utilizado para o cumprimento das horas de estágio, mas nesse aspecto estaria em sentido contrário ao que orientam as novas diretrizes: “é vedado convalidar como estágio curricular supervisionado os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso” (BRASIL, 2013, p. 7).

O Entrevistado 6 não concorda com a supervisão do estágio: *“O estágio em jornalismo não necessita ser supervisionado, pois o treinamento deve focar-se na cultura organizacional”*. Nesse sentido as organizações moldariam o estagiário de acordo com seus modelos de trabalho, sem uma parceria com a universidade.

O Entrevistado 7 mostra que em sua instituição a implementação do estágio não está ocorrendo ainda porque não há turmas que necessitem da disciplina e a instituição não tem feito movimentos no sentido de colocar em prática: *“A primeira turma que conta em sua grade com o Estágio como componente curricular obrigatório... deverá concluir o curso no primeiro semestre de 2019. Mas... até o presente momento nenhum movimento foi feito pela Coordenação do Curso para implementar o referido estágio (seja através de meios institucionais próprios e/ou avulsos) ... apesar de ele constar como componente obrigatório na matriz curricular hoje vigente.”* Assim, o regulamento e o PPC foram aprovados, estão disponíveis no portal da instituição, mas localmente não está plenamente implementado.

Iniciamos este tópico com o objetivo de demonstrar como as instituições organizaram o estágio curricular em seus projetos pedagógicos para verificar se nossa segunda hipótese se

confirmaria. Depois da pesquisa nos documentos e das respostas ao questionário podemos confirmar apenas em parte porque há um equilíbrio nos resultados da pergunta e nos depoimentos.

Efetivamente as questões orçamentárias atingem algumas instituições o que pode ser evidenciado em algumas falas. Contudo, temos casos como o dos entrevistados 2 e 3 que demonstram haver mercado em seus estados e este mercado está absorvendo os estagiários, a despeito de algum investimento em infraestrutura que precise ser feito. Assim, não podemos categoricamente afirmar que há escassez de vagas onde o curso de Jornalismo é oferecido na Região Norte.

Por outro lado, confirmamos na análise documental que as instituições desenvolveram mecanismos para suprir a demanda por vagas ao permitirem que os estágios aconteçam nos projetos de pesquisa e extensão que tenham o Jornalismo como escopo. Assim, um duplo movimento é realizado, enfatiza-se que a carreira acadêmica também é um destino para os egressos e pode-se suprir a demanda por vagas de estágio que porventura o mercado não consiga prover. A não obrigatoriedade do diploma para atuação na área também altera o modelo de estágio em algumas instituições que reconhecem e convalidam as horas executadas pelos profissionais com vínculos empregatícios.

Não podemos afirmar que a implementação do estágio não está ocorrendo porque apesar das dificuldades apontadas por alguns entrevistados movimentos estão sendo realizados. Por outro lado também vemos a falta de movimentos como demonstrou a fala

do entrevistado 7. Em sua instituição não há turmas que necessitem da disciplina de estágio ainda, mas também não há movimentos nesse sentido. Até o momento efetivamente o estágio está apenas no papel do projeto pedagógico.

A confirmação, mesmo que parcial, desta hipótese demonstrou novamente que apesar das inúmeras mudanças propostas pelas novas diretrizes estes dois primeiros tópicos de análise apresentaram resultados permeados a todo o momento por questões locais. Quando uma questão local e uma diretriz se opuseram, as instituições preferiram seguir na direção da resolução de questões locais, como exemplificamos na permanência do nome do curso oferecido pela UFRR.

Assim, nesta pesquisa realizamos um processo de ir e vir entre o que foi aprovado pelo MEC e adotado pelas instituições. O objetivo foi entender as alterações ocorridas por consequência das novas diretrizes e realizamos um processo que demonstrou a existência de um contexto local que influenciou decisivamente nas alterações dos novos projetos pedagógicos. Continuaremos este processo na análise do próximo tópico para entender as mudanças ocorridas nas disciplinas que compõem o currículo destas cinco universidades.

3.3 Análise curricular: relação entre disciplinas, ementas e eixos das DCN's

Neste tópico discutimos semelhanças em alguns aspectos do currículo, principalmente no que diz respeito ao momento de

contato do aluno com a prática, que ocorre de forma tardia. Contudo, o espaço dedicado ao Jornalismo e sua profissionalização é maior do que o espaço dedicado à Comunicação.

Realizamos uma análise nos currículos para apontar semelhanças e diferenças entre as instituições pesquisadas e caracterizar a participação do Jornalismo e da grande área da Comunicação nos PPC's. O objetivo também foi verificar o momento de contato do aluno com a prática durante seu processo formativo. Foram enviados questionários para os coordenadores de curso para ilustrar seus posicionamentos sobre a inserção das novas tecnologias e os motivos para as alterações propostas pela comissão de especialistas.

No documento das novas diretrizes aprovadas em 2013 os primeiros artigos tratam de indicativos e elementos estruturais da organização curricular que darão origem ao perfil de egresso desejado. Assim, a organização do currículo deve contemplar conteúdos que atendam estes indicativos perpassando por seis eixos de formação. O modelo de construção curricular por meio de eixos é comum também em outras áreas, como em Relações Internacionais, Cinema e Audiovisual (BRASIL, 2006; 2017).

Assim, a análise e o teste das hipóteses que realizamos foram baseados nestes eixos. Sua carga horária, suas mudanças e outras alterações é que nos permitiu verificar as semelhanças e diferenças, o momento do contato com a prática e o espaço da Comunicação, do Jornalismo e de sua profissionalização nos currículos.

A estrutura dos eixos é concatenada com o objetivo de oferecer ao aluno conhecimentos sobre a grande área da Comunicação, do Jornalismo, suas teorias e técnicas. No primeiro, chamado de *Fundamentação Humanística*, a comissão de especialistas buscou uma nova orientação para as disciplinas das Ciências Humanas em relação à compreensão da realidade. Assim, estas disciplinas devem oferecer não apenas conceitos introdutórios de Sociologia, Psicologia ou Antropologia, uma vez que o Jornalismo não é um curso de Ciências Sociais apenas, mas de Ciências Sociais Aplicadas.

Dessa forma, é importante que os alunos tenham acesso a disciplinas e autores que expliquem a realidade. Portanto, o conhecimento repassado pelas disciplinas que compõem este eixo deve buscar entender a realidade para dotar o egresso da capacidade de fazer uma leitura do mundo (FORUM, 2014). Assim, este primeiro eixo, ainda não aborda o Jornalismo em suas especificidades, mas suas discussões movimentam-se sempre com o Jornalismo e a Comunicação em mente. Este é o momento de criar a base intelectual e de leitor do mundo no egresso.

O segundo eixo, chamado de *Fundamentação Específica*, tem o objetivo de promover o conhecimento sobre o Jornalismo, tanto o das Ciências Humanas como o de uma cultura jornalística. Nesse ponto busca-se ter clareza conceitual sobre o que é o Jornalismo, suas teorias e as tradições europeias, americanas e latino-americanas. Todo este cenário pode ser considerado uma cultura jornalística. Deve-se aprender vendo os melhores exemplos e não

apenas criticando os piores modelos (FORUM, 2014). Este momento do processo formativo deve dotar o egresso para responder a questão "O que é Jornalismo?". A resposta a essa questão foi tema de debate nas audiências públicas para a construção do novo currículo e foi contemplado neste ponto. Este eixo também deve receber disciplinas que abordam a história do Jornalismo, os aspectos de sua ética e deontologia, assim como modelos de Jornalismo praticado.

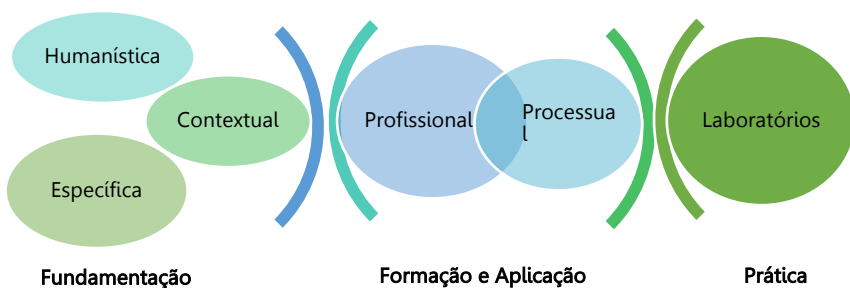
No processo formativo o aluno também deve ter contato com disciplinas que expliquem a área maior onde o Jornalismo atua. Com esse objetivo foi criado o eixo de *Fundamentação Contextual* que procura mostrar precisamente as teorias da Comunicação. Também está no escopo de estudo deste eixo as disciplinas que trabalham temas como Cibercultura e regulamentação dos sistemas midiáticos (BRASIL, 2013).

O próximo eixo é denominado de *Formação Profissional* e tem como objetivo congrega temas que darão os elementos gerais da profissão. Neste momento o aluno deve ter contato com disciplinas de redação, apuração, técnicas de entrevistas e de capacitação para redigir textos de acordo com os gêneros jornalísticos. O eixo de *Aplicação Processual* tem o objetivo de demonstrar e aplicar os métodos para mídias específicas, em disciplinas como *Telejornalismo*, *Radiojornalismo* ou aquelas que enfoquem o Jornalismo impresso. O aluno, até aqui, aprendeu o que é apuração, agora será o momento de apurar para meios específicos. Por fim, temos o eixo de *Prática Laboratorial* que é precisamente o

momento de colocar em execução tudo o que aprendeu nos eixos anteriores. (FORUM, 2014).

Portanto, podemos dividir o processo formativo proposto pelas novas diretrizes em três etapas. Uma primeira formada pelos eixos de *Fundamentação Humanística, Específica e Contextual*, que buscam dar clareza ao aluno da realidade social, do contexto em que o Jornalismo se insere e de suas especificidades. Numa segunda etapa temos os eixos de *Formação Profissional e Aplicação Processual* que dotarão o egresso da capacidade de entender os processos gerais da profissão e começar a aplicá-los em mídias específicas. A terceira etapa é responsável por utilizar todos os conhecimentos em laboratório como forma de aproximar o aluno do que é feito no cotidiano jornalístico. A Figura 5 demonstra as três etapas do processo formativo baseado nestes eixos.

Figura 5 – As três etapas do processo formativo baseadas nas novas diretrizes



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Brasil (2013)

Analisando a Figura 5, percebe-se uma harmonia no processo formativo. Contudo, na construção dos currículos estes eixos mesclam-se em dimensões verticais e horizontais. As disciplinas de um eixo são ofertadas em momentos distintos e aproximadas às disciplinas de outros eixos o que complexifica a análise que nos propusemos a realizar.

Assim, para elaborar a análise e ter uma visão prática do percurso formativo recorreremos às tabelas de equivalência. Este elemento está presente nos projetos pedagógicos para facilitar o itinerário dos alunos na migração entre o novo currículo e o anterior. As tabelas de equivalência são utilizadas também para minorar problemas relacionados ao cadastramento das disciplinas nos sistemas das pró-reitorias de graduação, órgãos que normalmente congregam a burocracia dos currículos das instituições federais de ensino superior.

Ademais, na tabela de equivalência foi possível verificar alguns direcionamentos dos currículos na medida em que determinada disciplina pode ter uma alteração simples na nomenclatura, mas podem ocorrer também mudanças relevantes que apontam para uma direção formativa. Em nossa pesquisa uma direção que pode ser maior para o Jornalismo e menor para a grande área da Comunicação.

Na análise que realizamos das tabelas de equivalência classificamos as alterações nas disciplinas de acordo com três categorias, que interessam ao nosso objetivo de pesquisa.

Quadro 13 – Categorias utilizadas na análise das tabelas de equivalência

Categoria	Aplicação
Alterações simples de nomenclatura	Alterações que não mudaram a direção da disciplina. Exemplo: mudança de <i>Jornalismo Impresso</i> para <i>Laboratório de Jornalismo Impresso</i>
Alterações de nomenclatura que demonstram um claro redirecionamento para o Jornalismo	Alterações que claramente mudaram a direção da disciplina. Exemplo: mudança de <i>Estudos Contemporâneos</i> para <i>Jornalismo Regional</i>
Adição de novas disciplinas	Disciplinas que não estavam presentes no currículo anterior

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

O Quadro 13 apresenta o percentual de alteração na nomenclatura das disciplinas com base nestas categorias, por eixo e por instituição. Os currículos da UFT e da Unifap apresentam alterações por fusão de disciplinas, mas por questões sistêmicas algumas instituições não conseguem cadastrar duas equivalências para a mesma disciplina. Assim, este valor não está descrito na contagem apresentada abaixo.

Quadro 14 – Alteração na nomenclatura das disciplinas por eixo de formação (%)

Eixo/Instituição	UFAC	UNIFAP	UFRR	UNIR	UFT	Média
Fundamentação Humanística	50	16,7	28,6	80	66,7	48,4
Fundamentação Específica	66,7	62,5	80	42,9	85	67,5
Fundamentação Contextual	60	100	78	50	100	77,6
Formação Profissional	66,7	87,5	72	71,4	100	79,5
Aplicação Processual	100	50	0	75	75	72
Prática Laboratorial	100	57,1	0	100	100	89,2
Média	73,9	71,3	43,1	69,9	87,7	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A UFRR não apresenta o percentual de alteração nas disciplinas que compõem os eixos de *Apliação Processual* porque não os adotou em seu currículo. Já o eixo de *Prática Laboratorial* foi mesclado ao de *Formação Profissional*, dando origem ao eixo de *Formação Profissional/Laboratorial*. Os números apresentados nesta análise são relativos à contagem das alterações em 18 disciplinas. A instituição também não adotou o eixo de *Fundamentação Contextual*, mas criou o de *Fundamentação Teórico- Metodológica* que reúne disciplinas de teorias do Jornalismo e Comunicação, muito semelhante à classificação das outras instituições. Por isso, para efeito de análise, os consideramos como eixos análogos.

Como demonstra o Quadro 14, o eixo de *Fundamentação Humanística* teve a menor média de alterações, ou seja, menos disciplinas mudaram de nome ou redirecionaram-se especificamente para o Jornalismo. Destacam-se neste segmento as alterações em disciplinas que têm como foco a Amazônia, sua história e ligação com as demais regiões brasileiras. Na Unir, por exemplo, *Estudo da Cultura da Amazônia* corresponde no novo currículo à disciplina de *Antropologia Cultural*. Mas a Amazônia continua a ser estudada com a adição da disciplina *Realidades brasileiras Contemporâneas* que tem como um de seus focos o estudo da região e as migrações a partir da década de 1970 (BRASIL, 2015). Esta foi a única disciplina adicionada no eixo de fundamentação humanística em todas as universidades.

O eixo de *Fundamentação Humanística* possui 28 disciplinas nas cinco universidades pesquisadas (Ver Apêndice D). Foram realizadas 13 alterações, das quais nove, foram apenas simples modificações nos nomes, como na Unifap que transformou a disciplina *Filosofia da Comunicação Ética, Sociedade e Comunicação* em *Filosofia da Comunicação* ou UFRR em que a disciplina *Economia e Colonialismo na AM* tem como correspondente no novo currículo *História da Amazônia*.

Apenas na UFT foi identificado um redirecionamento para o Jornalismo, nas demais houve apenas pequenas alterações de nomenclatura. Destaca-se a alteração da disciplina *Psicologia aplicada à Comunicação* para *Jornalismo e Psicologia*, um indicativo da especialização no Jornalismo e não mais na grande área da Comunicação (BRASIL, 2015). Podemos citar ainda a alteração das disciplinas *Estudos Contemporâneos* e *Sociologia da Comunicação*, com temas mais gerais, para as disciplinas *Jornalismo Regional e Crítica da Mídia* que têm como foco o Jornalismo de proximidade e a construção de um embasamento teórico sobre a cobertura da mídia (BRASIL, 2015). Esta última lembra a disciplina de *Comunicação Comparada*, que fazia parte do rol de optativas no currículo anterior. Assim, estas duas disciplinas apresentam objetivos para além do que pede este eixo de fundamentação humanística. Abordam a estrutura da mídia tratando temas como os observatórios de imprensa e as ouvidorias, importantes mecanismos democráticos.

Neste ponto podemos identificar uma materialização da fala de Marcondes Filho (2014) para quem as novas diretrizes teriam pouca alteração nas universidades públicas que possuem autonomia para administrar e construir seus currículos. Contudo, no específico caso das humanidades este percentual baixo de alterações pode ser fruto de um modelo de ensino que busca respostas para o emaranhado de perguntas que o fenômeno global gera. Estas respostas somente podem advir das discussões e dos estudos das humanidades, que detêm um conhecimento visto como um patrimônio e não um saber que é substituído por um novo experimento ou uma nova tecnologia (MARCOVITCH, 2002). Há, portanto, uma perenidade maior nos conhecimentos oferecidos pelas disciplinas das humanidades.

Nas discussões sobre a alteração dos currículos de Jornalismo e especificamente no tratamento das disciplinas de humanidades o professor Marcos Palácios, da UFBA, apontou que o caminho de aproximação entre campos é possível. Como exemplo citou o caso colocado em prática ainda no começo do século XXI em sua instituição para oferecer a capacidade de leitura de mundo ao egresso:

[...] na última reforma fizemos um movimento, no que diz respeito ao ensino das "Humanidades", que vale a pena mencionar: a aproximação das disciplinas de "Humanidades" com a Comunicação. Assim, **substituímos Introdução à Sociologia, Antropologia, Filosofia, Política** (disciplinas que, muitas vezes, eram

ministradas por colegas dos cursos específicos na UFBA, centrando-se nos “Primórdios” ou em questões muito específicas de teoria sociológica ou do pensamento político ou filosófico) **por um conjunto de disciplinas que pretende aproximar as Humanidades da Comunicação**. Assim, temos como peças basilares do currículo de Jornalismo as disciplinas Comunicação e Tecnologia (com conteúdos de Sociologia e Antropologia), Comunicação e Política, Comunicação e Atualidade I e II (com conteúdos de História e Análise de Conjuntura) e Estética da Comunicação. Volto a insistir que não se trata de um modelo perfeito, mas certamente **essa aproximação** com a Comunicação, no ementário, **evita (por exemplo) que estudantes de jornalismo passem um semestre inteiro discutindo as diferenças entre as ideias de Comte e Durkheim que, por mais importantes e instrutivas que possam ser, têm pouca proximidade com a área específica de formação de um jornalista** (PALÁCIOS, *apud* CHRISTOFOLETTI, 2009, grifo nosso).

Portanto, vimos que esta aproximação é possível e foi o que a comissão de especialistas objetivou ao buscar uma readequação das disciplinas humanísticas para que ao egresso fosse proporcionada uma maior capacidade de compreensão do mundo e não apenas oferecidos conceitos introdutórios das teorias clássicas. Contudo, Marcovitch (2002) aponta que muitos estudiosos das Ciências Humanas não possuem aptidões para ampliar seus horizontes e seus campos de atuação acadêmica, o que os leva a uma permanência no mesmo campo. Esta permanência pode gerar

uma espécie de ética da convicção que impede uma mudança em direção a outros campos que poderiam trazer ganhos para o curso, uma vez que muitos alunos se perguntam sobre a aplicabilidade de determinados princípios filosóficos ou sociológicos.

A permanência no mesmo campo e a relutância em alterar suas práticas podem ser as respostas para as poucas alterações no eixo de humanidades. Mas pode contribuir também o fato deste eixo já estar contemplado nos currículos. Christofolletti (2009) aponta que se pensarmos em cinco escolas de Jornalismo e pesquisarmos seus projetos pedagógicos encontraremos disciplinas como Sociologia, Antropologia, História, Filosofia e Psicologia. Conforme demonstra o Quadro 15, todas as universidades pesquisadas têm em seus currículos estas disciplinas.

Quadro 15 – Disciplinas que compõem o Eixo de Fundamentação Humanística

UFT	UNIFAP	UFRR	UNIR	UFAC
Filosofia	Filosofia da Comunicação	Introdução à Filosofia	Filosofia e Comunicação	Fundamentos da Filosofia
Sociologia	Sociologia da Comunicação	Introdução à Sociologia	Sociologia e Comunicação	Sociologia da Comunicação
Jornalismo e Psicologia	Comunicação Política	Introdução à Ciência Política	Realidades brasileiras Contemporâneas	Formação Social da Amazônia
Antropologia	Antropologia Cultural	Introdução à Antropologia	Antropologia Cultural	Comunicação e Cultura
Jornalismo Regional	Formação Sociocultural da Amazônia	História da Amazônia	Realidade Regional em Comunicação	
Crítica da Mídia	Metodologias de Pesquisa Social	Cibercultura		
		Introdução à Economia		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015)

Assim, o problema não reside na inserção de mais disciplinas de humanidades, mas em sua reorientação para ajudar o egresso a entender a realidade. Para isso seria necessária uma integração destas disciplinas com a profissão e suas especificidades. Uma maneira de verificar esta possibilidade de integração é comparar em que momento são oferecidas estas disciplinas e paralelas a que eixos.

As quatro disciplinas do eixo de humanidades oferecidas pela UFAC são ministradas nos dois primeiros semestres (*Fundamentos da Filosofia* e *Sociologia da Comunicação*) e as outras duas apenas nos sexto e sétimo semestre (*Formação Social da Amazônia e Comunicação e Cultura*). Já a UFRR oferece todas as disciplinas do eixo de humanidades nos três primeiros semestres. Em seguida o currículo volta-se primordialmente para a profissionalização promovendo um processo desarticulado.

Movimento semelhante ocorre na UFT e Unir. Apenas a Unifap optou por promover uma integração entre o eixo das humanidades e as demais disciplinas específicas do Jornalismo e da Comunicação. De acordo com o PPC da instituição este modelo tem o intuito de garantir ao discente uma “capacitação sobre o exercício intelectual de seu ofício de produtor e difusor da informação e do conhecimento com fins sociais e humanísticos” (BRASIL, 2015, p. 23). Esse processo pode ajudar o egresso a entender a construção de uma pauta, a conjuntura onde o assunto encontra-se e ser capaz de realizar entrevistas mais ricas e com um maior embasamento teórico.

Christofoletti (2009) aponta, contudo, que o problema das

formações em Jornalismo não é a presença das disciplinas humanistas, mas a formação específica na profissão que precisa ser reforçada. Nas instituições pesquisadas há 186 disciplinas, das quais 138 receberam algum tipo de alteração, um percentual de 74% de mudanças. Destas alterações o Quadro 14 demonstrou que nos eixos mais voltados para a profissionalização (*Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboratorial*) houve a maior média de alteração o que denota uma movimentação em torno destas disciplinas.

Na UFT, por exemplo, os eixos de *Formação Profissional e Prática Laboratorial* tiveram 100% de alteração. Mas estas alterações não promoveram uma participação maior destas disciplinas nos currículos, o que demonstra que houve um trabalho maior em temas ligados à profissionalização, tecnologia e novas formas de fazer Jornalismo. Se pensarmos no percurso formativo como uma construção, podemos dizer que foi feita uma reforma que deu outra visão, mas os alicerces foram mantidos. As disciplinas já existiam e foram apenas encaixadas em seus eixos e algumas nomenclaturas alteradas. O Quadro 16 demonstra que há um equilíbrio entre a carga horária destinada a cada eixo.

Quadro 16 – Distribuição da carga horária por eixo (%)

Eixo	UFAC	UNIFAP	UNIR	UFRR	UFT
Fundamentação Humanística	13	14	15	19	17
Fundamentação Específica	20	18	21	14	19
Fundamentação Contextual	16	16	18	19	14
Formação Profissional	19	18	21	48	17

Aplicação Processual	16	18	10	0	19
Prática Laboratorial	16	16	15	0	14
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

À exceção da UFRR, em todas as universidades, o eixo de *Fundamentação Específica* ocupa uma carga horária ligeiramente maior que o eixo de *Fundamentação Contextual* que tem como escopo a grande área da Comunicação. O equilíbrio encontrado na distribuição da carga horária é preconizado pelas novas diretrizes que assinalam que “é valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação” (BRASIL, 2013, p. 05).

Demonstramos acima que as mudanças nas disciplinas do eixo de humanidades foram, em sua maior parte, apenas simples alterações de nomenclatura. Quando analisamos os eixos voltados para a profissionalização percebemos o mesmo cenário. Nestes três eixos (*Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboratorial*) 76% das alterações são simples mudanças de nomenclatura.

Um importante atributo nas disciplinas que compõem os eixos voltados para a profissionalização é o momento de contato do aluno com aspectos da prática e do cotidiano do Jornalismo. Para uma melhor visualização deste cenário montamos o Figura 6 que apresenta o percentual de cada eixo até o quarto semestre do curso.

Figura 6 – Distribuição da carga horária por eixo até o quarto semestre (%)



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Na UFAC os eixos de *Fundamentação Específica* e *Formação Profissional* ocupam 54% da carga horária até o quarto semestre. Assim, já nos primeiros semestres o aluno tem contato com a especificidade do Jornalismo e tem a possibilidade de produzir materiais que simulam o cotidiano da profissão. As disciplinas desse período enfocam a prática da escrita com *Oficina de Produção Textual em Comunicação I e II*, *Redação Jornalística I e II*, *Planejamento Gráfico* e *Introdução à Fotografia*. Em laboratório apenas a disciplina *Assessoria 2*.

Outro cenário é encontrado na Unir onde as disciplinas dos eixos de *Fundamentação Específica e Humanística* ocupam 53% da carga horária. Assim, até o quarto período o aluno tem contato com as disciplinas de Sociologia, Antropologia, Filosofia e os conteúdos relacionados à comunicação feita na Amazônia e à deontologia do Jornalismo. Enquanto a UFAC oferece 27% de sua carga horária para disciplinas práticas, no mesmo período a Unir oferece apenas 9%. As disciplinas de *Jornalismo Impresso*, *Design Gráfico* e *Fotografia* / aproximam o aluno da profissão. Do eixo de *Prática Laboratorial* apenas a disciplina *Laboratório de Jornalismo Impresso*.

A UFT é a universidade que apresenta o maior equilíbrio entre os eixos até o quarto semestre. Apenas o eixo de *Fundamentação Contextual* destoa do equilíbrio dos demais. Além do contexto do campo maior da Comunicação, sob este eixo a instituição classificou disciplinas como *Narrativas Jornalísticas*, *Cultura*, *Estética e Mídia* e *Introdução ao Audiovisual*. Também é ministrada a disciplina *Radiojornalismo*, diminuindo uma tendência para as práticas textuais que vemos na Unir e na UFAC.

Na Unifap vemos o mesmo movimento que apontamos na UFAC. As disciplinas dos eixos específicos do Jornalismo e da profissão compõem 47% da carga horária. Além das teorias do Jornalismo a universidade ainda oferece disciplinas de *Radiojornalismo* e *Telejornalismo*. Das universidades analisadas a Unifap é a única a oferecer a disciplina de *Telejornalismo* já no segundo ano do curso.

A UFRR é a universidade que oferece a maior carga horária relacionada aos eixos de formação profissional. Mas, como apontamos acima, isto se deve ao fato da instituição não ter adotado todos os eixos que preconizam as diretrizes e ter promovido a junção do eixo da prática com o eixo dos laboratórios. Também como apontamos acima, nesta instituição todas as disciplinas do eixo de *Fundamentação Humanística* são oferecidas até o terceiro período. Assim, os primeiros 18 meses do curso são eminentemente teóricos.

Continuando a focar nos aspectos da profissionalização nos currículos verificamos que nos três eixos relacionados à temática foram adicionadas 11 novas disciplinas. Destas, cinco abordam empreendedorismo e assessoria de imprensa. O que está em consonância com o que preconiza as novas diretrizes que orientam as universidades a enfatizar o espírito empreendedor e inserir nos currículos as rotinas das assessorias que são importantes campos de atuação para os jornalistas (BRASIL, 2015).

Até aqui vimos que os aspectos que tiveram mais mudanças nos currículos dizem respeito à profissionalização e ao cotidiano do Jornalismo, modificado pelos novos cenários da globalização e da tecnologia. Conforme apontamos no Capítulo 3, antes das alterações provocadas na ditadura militar a formação em Jornalismo tinha uma participação maior do mercado e havia uma independência da área em relação à Comunicação. Questionamos os coordenadores de curso se estas alterações promovidas pelas novas diretrizes não seriam, na verdade, uma tentativa de retorno à uma época que a especificidade do Jornalismo era mais aparente. Neste cenário a

tecnologia inserida seria apenas uma adequação oportuna, mas não a condição que levou à propositura das mudanças.

Apresentamos e pedimos que os coordenadores comentassem a seguinte afirmação: *As mudanças propostas com as novas diretrizes não foram provocadas pela tecnologia ou mudanças estruturais do Jornalismo, mas por uma tentativa de volta à um modelo anterior à 1969, onde o mercado e a academia estavam mais próximos. Assim, a tecnologia foi inserida nos currículos por serem novas competências ou formas de trabalhar, mas não foram essenciais para as alterações, não foram a base das mudanças.*

Para a Entrevistado 1 o cenário anterior a 1969 não era de proximidade, mas ocorreu uma provocação do mercado para qualificar seus quadros. A presença da tecnologia em sua fala pareceu indispensável nos currículos em função das alterações que provocou: *Anterior à 1969, penso que não estavam próximos mercado e academia. O mercado provocou a universidade a compor seus cursos de jornalismo. Não havia uma hierarquia de diálogo ou igualdade existia um mercado funcionalista crescente e uma chance no mercado da educação. A tecnologia insere-se, pois, altera-se a linguagem assim como o mundo social agora provoca o Jornalismo e a Comunicação sobre seus campos de saberes, pois a tecnologia de massa individual tornou toda e qualquer pessoa uma "potente comunicadora". A informação e a comunicação estão afetadas pelas tecnologias eletrônicas, de massa, apropriadas individualmente e caberá aos cursos saber como orientar estes estudos e competências aos seus estudantes. Inclusive, não apenas na capacidade prática ou*

de produção; mas, sobretudo nas questões reflexivas e teóricas que envolvem também as ciências sociais.

Para o Entrevistado 2, as mudanças não foram basicamente pela tecnologia, mas sua instituição aproveitou o momento para promover a adequação do currículo ao cotidiano jornalístico: *“Os argumentos principais para as mudanças nas diretrizes realmente não estão nas mudanças provocadas pela tecnologia, mas internamente aproveitamos a oportunidade para fazer essa inserção e tomamos essas mudanças como muito relevantes para a aproximação do curso com a realidade atual”.*

O Entrevistado 3 acredita na aproximação entre mercado e academia, do contrário o curso teria permanecido como habilitação da Comunicação Social: *“Não acho que o currículo, mesmo com a preocupação com as tecnologias, não promove de fato a aproximação entre o mercado e a academia. Se não, não seria um curso de Jornalismo, pelo contrário, permaneceria de Comunicação”.* Esta ideia alinha-se com a da comissão de especialistas para quem o curso de Jornalismo deve formar para uma profissão e não para uma área do saber (BRASIL, 2009).

Na fala do Entrevistado 4 vemos uma abordagem sobre o valor do Jornalismo para a democracia. Ele não concorda que há um retorno aos primórdios, mas uma tentativa de resgatar um profissionalismo capaz de ajudar a sociedade: *“Não vejo que há um retorno ao modelo dos primórdios do surgimento do Jornalismo em nosso país. Acredito que houve uma tentativa de fazer acontecer o Jornalismo de fato, o da vida real, visto que ao se distanciar das suas*

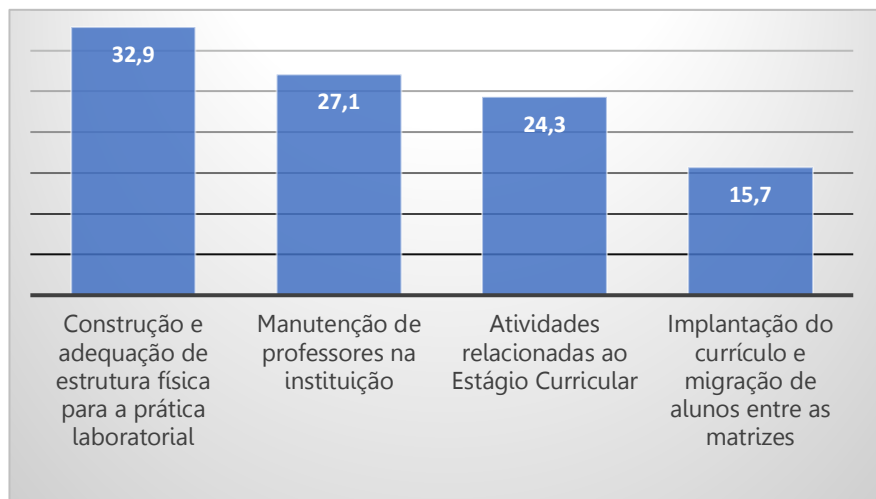
origens, entenda-se: " uma prática profissional fundamental para as sociedades democráticas", esbarrou-se demasiado na mercantilização e comprometeu-se em demasia com o mercado e não com a sociedade, assim, aquele ideal jornalístico esmoreceu nas últimas gerações. Acredito que a Novas Diretrizes tentam fazer ressurgir essa fagulha de maior valia ao profissionalismo jornalístico. Porém, há muita incompreensão disso. Um papel que muita gente entende como apenas prática sem sequer tê-lo praticado em algum momento".

Os Entrevistados 5 e 6 não comentaram sobre a questão. Acima apontamos na fala de Christofolletti (2009) que as disciplinas de humanidades já estavam contempladas nos currículos anteriores, as novas diretrizes apenas propuseram uma reorientação. Na fala do Entrevistado 7 percebemos também um movimento de promover as alterações no currículo como complemento a modelos que já estavam contemplados anteriormente: *"Um dos movimentos que procuramos realizar com a mudança da matriz curricular (provocada pelas novas diretrizes) foi trazer/criar disciplinas práticas e aplicadas já para os primeiros semestres do curso - algo que não havia na matriz anterior. E... é obvio... que estas disciplinas práticas criadas, prioritariamente, estiveram relacionadas às novas tecnologias de mídia e as novas formas de fazer jornalístico que elas possibilitam... até porque as "velhas" formas já estavam contempladas na matriz anterior".*

Fazer este movimento de inserir disciplinas que atendam às novas tecnologias e modos de fazer Jornalismo requer investimento

por parte das instituições em equipamentos de infraestrutura e na contratação e manutenção de recursos humanos. E estes são os principais desafios apontados pelos coordenadores entrevistados, como demonstra o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Principais desafios para a implantação do PPC



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Demonstramos anteriormente que a infraestrutura pode ser um fator determinante para promover a fixação dos doutores em determinada região e que o PIB de um local está diretamente ligado ao número de doutores atuando. Assim como demonstramos em H1, aqui as dificuldades para a plena implementação também sofrem influência do local. As universidades precisam de investimentos em infraestrutura para colocar em prática as especificidades do Jornalismo e simular o cotidiano alterado pela tecnologia. A migração dos alunos entre as matrizes foi considerada como o

menor dos desafios entre as alternativas oferecidas aos entrevistados. Esse movimento ocorre apenas durante alguns anos e é uma parte mais burocrática que depende menos dos cursos e mais da burocracia técnica das universidades.

Os resultados aqui apresentados confirmam apenas parcialmente nossa terceira hipótese. Há muitas semelhanças nos currículos principalmente em relação à mudança de nomenclatura de disciplinas que teve um alto percentual, seja nos eixos mais teóricos ou práticos. O redirecionamento de disciplinas para o Jornalismo teve um percentual menor. Encontramos semelhanças também nas opiniões dos coordenadores sobre a influência dos aspectos locais na plena implementação dos currículos.

Contudo, supúnhamos inicialmente que o contato com a prática seria feito de forma tardia, mas esta parte hipótese não se confirmou. O eixo de *Formação Profissional* ocupa em média 24,6% da carga horária até o quarto período. Em algumas universidades como nas federais do Acre e do Amapá a soma dos eixos profissionalizantes ocupa mais de 50% da carga horária. Portanto, as semelhanças que encontramos não percorrem a direção que supúnhamos. O modelo de prática adotado até o quarto período valoriza a escrita nos diversos gêneros jornalísticos. Esse efeito também é resultado da maior carga horária para o eixo de *Formação Profissional* que é composto por disciplinas que abordam a apuração e a redação jornalística.

Um ponto de nossa terceira hipótese foi confirmado quando analisamos o espaço da Comunicação, do Jornalismo e sua

profissionalização. Os resultados mostraram que a área maior onde o Jornalismo está continua preservada nos currículos. Encontramos esse resultado quando levantamos o espaço que os eixos ocupam na carga horária. Assim como presumimos, o eixo que trata das especificidades do Jornalismo estende-se por uma carga horária superior em quatro das cinco universidades analisadas. Mas não largamente superior a ponto de inferirmos que o Jornalismo tem um espaço maior, nesta análise curricular. Mas se somarmos os eixos das especificidades do Jornalismo com os de suas práticas profissionais conseguimos confirmar a hipótese porque em todas as universidades analisadas os eixos profissionalizantes ocupam carga horária superior a 40% do total do curso.

3.4 UFAM e UFPA: análise dos projetos pedagógicos de 2002 e 2008

O objetivo deste livro foi verificar como estão organizados os projetos pedagógicos dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo após a alteração nos currículos promovida em 2013. Assim, analisar os PPC's das universidades federais do Pará e do Amazonas pode aparentar uma discrepância com o objetivo maior da pesquisa porque ambas não promoveram mudanças em seus projetos pedagógicos.

Contudo, um objetivo adicional permeou toda esta dissertação – desde os tópicos iniciais sobre o ensino superior no Brasil e os números e histórico da Região Norte até a aproximação

com o material produzido pelos docentes – que foi precisamente complementar os estudos sobre formação em Jornalismo no Norte do Brasil e ampliar os conhecimentos sobre a região.

Destarte, apresentar um estudo sobre os projetos pedagógicos da UFPA e UFAM (aprovados em 2002 e 2008, respectivamente) segue esta linha que orientou nosso estudo e confere um caráter exploratório à pesquisa. Apresentamos abaixo a estrutura dos projetos pedagógicos das duas instituições.

Quadro 17 – Resumo da estrutura dos projetos pedagógicos da UFPA e UFAM

Tópico no PPC	UFAM	UFPA
Dados do Curso: Carga Horária/Tempo Integralização/Turno/Nº Vagas/Campus	X	X
Composição dos membros da comissão de elaboração	X	
Documento com capa e Brasão da instituição	X	X
Sumário	X	X
Justificativa		X
Resolução de aprovação do Conselho Superior		
Apresentação: Histórico da instituição e do Curso/Contextualização institucional/Regional	X	X
Perfil do curso	X	X
Perfil do egresso	X	X
Formas de ingresso	X	
Habilidades e Competências	X	X
Estrutura curricular: lista de disciplinas e ementas	X	X
Tabela de equivalência		
Formas de avaliação do processo de ensino	X	X
Listas de docentes/NDE		
Estrutura de física de laboratórios	X	X
PPC disponível no portal da instituição	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Assim como nos PPC's das demais instituições alguns elementos importantes não foram encontrados. Nos dois projetos analisados não estão listadas as formas de ingresso, as tabelas de equivalência e os docentes do NDE. A ausência das tabelas de equivalência pode ser justificada porque este foi o primeiro projeto aprovado após a extinção dos currículos mínimos. Por meio da Resolução CNE/MEC Nº 16 de março de 2002, foram aprovadas novas diretrizes com o intuito de flexibilizar a estruturação do curso e estabelecer não mais as disciplinas, mas orientações sobre sua criação. Por este motivo as instituições tiveram a liberdade para acrescentar disciplinas para atender suas realidades locais que inevitavelmente em muitos casos não se equivaleriam às disciplinas obrigatórias dos currículos anteriores. No específico caso dos docentes do NDE esta ausência justifica-se por uma questão temporal. A presença do NDE nos cursos de graduação foi normatizada apenas em 2010 por meio do Parecer CONAES nº 4 e da Resolução MEC nº 01, ambos publicados em 17 de junho.

No PPC da UFAM não encontramos delineada de maneira clara as justificativas para a alteração no currículo. Na apresentação do documento a instituição informa que desde 1995 processos de modificação foram iniciados, sem conclusão que alterasse o currículo. A modificação ocorrida em 2008 começou a ser discutida em 2005, durante um período de greve na instituição. A mudança no currículo foi acompanhada de uma reforma na estrutura administrativa do curso para sustentar as mudanças pedagógicas. O

documento aponta ainda que a última alteração no currículo ocorreu em 1984 e “por si só, o tempo sem nenhuma mudança no currículo já indica a necessidade de reforma na estrutura curricular que padece, exatamente, da falta de atualidade” (BRASIL, 2008, p. 4).

Na UFPA o tópico *POR QUE QUEREMOS MUDAR* elenca vários fatores que contribuíram para a necessária alteração curricular. Depois de uma breve contextualização do curso, criado em 1976 e reconhecido em 1981, o documento aponta que sua estrutura sofreu, como resultado das políticas públicas executadas na década de 1990, um duro sucateamento. Os problemas estruturais estão na origem do curso, criado em meio ao regime militar e o intenso aumento de escolas de Jornalismo, instaladas muitas vezes sem capacidade estrutural mínima para atender as necessidades pedagógicas (BRASIL, 2002).

O PPC aprovado na UFPA em 2002 foi resultado de dois anos de discussões que buscaram atualizar o curso para atender as necessidades contemporâneas da profissão. A despeito da falta de estrutura que à época da aprovação ainda era sentida, o corpo docente estava em plena qualificação o que levou a instituição a ter conceito *muito bom* neste quesito na avaliação do MEC. Contudo, à estrutura física e ao currículo foi atribuído conceito *insuficiente*. O que levou o curso, de acordo com o PPC de 2002, a correr sério risco de descredenciamento⁴⁰. Entre os anos de 2000 e 2002, porém,

⁴⁰ Apenas três meses após a aprovação das novas diretrizes, em setembro de 2013, o vestibular para o curso de Jornalismo da UFPA foi suspenso pelo MEC. Os alunos concluintes do curso boicotaram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE em 2012 por o desconsiderarem como um instrumento válido para avaliar seu desempenho e aproveitamento do curso. Poucos dias depois, em janeiro de 2014, a Justiça Federal liberou o certame. Este

alguns avanços foram conquistados como as reformas realizadas nos laboratórios e as compras de equipamentos (BRASIL, 2002).

O documento da UFPA está em sintonia com as diretrizes aprovadas em 2001. No mesmo documento estão delineadas as propostas formativas para as habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Assim, nas 53 páginas do documento há de forma recorrente uma divisão entre as especificidades de cada área. Mas no PPC há uma busca pelo rompimento com um modelo formativo que historicamente vigorou no país e privilegiava a divisão curricular em dois grandes blocos, um profissional e outro básico. Para distanciar-se desse modelo o percurso formativo aprovado busca na interdisciplinaridade um modelo indissociável entre ensino teórico e profissionalizante. Para isso o currículo privilegia as disciplinas optativas e a participação do aluno em projetos de extensão e na complementação dos créditos com atividades extraclasse (BRASIL, 2002).

No PPC aprovado pela UFAM em 2008 não há mais a presença de divisões das habilitações de Comunicação Social, o documento aborda exclusivamente o curso de Jornalismo. Apesar de seguir as diretrizes aprovadas em 2001, o PPC defende que o perfil apontado como ideal nas diretrizes não atende as necessidades do mercado e da formação profissional do próprio curso. Assim, na elaboração do documento foram convidados alunos, professores e

movimento de boicote ocorreu em diversas instituições como nas universidades federais de Santa Catarina e Santa Maria (DUTRA, 2013).

representantes da sociedade civil organizada para uma série de debates que definiram o currículo que melhor atenderia as especificidades da formação e do local (BRASIL, 2008).

Com o objetivo de romper com a falta de identidade provocada pela dicotomia teoria/prática, a UFAM decidiu criar o curso de Jornalismo e o profissional formado agora recebe o título de jornalista. O documento reconhece os problemas na formação em Jornalismo no Brasil e um deles é exatamente esta dicotomia entre o saber prático e teórico que o documento pretende romper com a aprovação de um sistema de módulos que privilegia a interligação entre teoria e prática. Esta nova proposta inverte a ordem comum aos cursos de Comunicação Social, onde predominam experiências teóricas nos anos iniciais. No PPC aprovado em 2008 os cinco primeiros módulos são predominantemente práticos e os três últimos teóricos. Para que haja êxito as experiências interdisciplinares e transdisciplinares são fundamentais (BRASIL, 2008).

Para auxiliar o aluno no percurso formativo e em suas escolhas foi criada a figura do professor-orientador vocacional do Curso de Jornalismo. Além da carga horária do curso o aluno poderá matricular-se em quaisquer dos componentes curriculares oferecidos dentro da UFAM ou em quaisquer das universidades e faculdades estabelecidas no estado, desde que não ultrapasse a carga horária de 300 horas e tenha aprovação do professor-orientador. Assim, o aluno poderá transitar entre os módulos e cursar

outras disciplinas para complementar seu percurso formativo escolhido com o auxílio do tutor (BRASIL, 2008).

Na UFPA também há uma busca pela interdisciplinaridade para que seja encerrada a dicotomia teoria/prática. Para isso os semestres foram desenvolvidos como blocos interligados. Assim, os professores envolvidos nas disciplinas oferecidas em cada semestre farão convergir suas atividades para objetivos comuns. Dessa forma, os produtos finais das práticas laboratoriais refletirão os conteúdos ministrados em sala de aula (BRASIL, 2002). O Quadro 18 apresenta as especificidades das duas estruturas curriculares.

Quadro 18 – Estruturas curriculares das universidades federais do Amazonas e do Pará

IES	UFAM	UFPA
Carga horária Total	2700 horas	2700 horas
TCC	270 Horas	315 Horas
Estágio	Não há. Compensado com a realização do TCC	Incluído nas atividades complementares não podendo exceder 20% da carga horária total do curso
Atividades Complementares	180 horas	540 horas
Disciplinas optativas	Não há	Seis
Quantidade de disciplinas	39	23

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Expomos no tópico 5.2 que o estágio em Jornalismo foi proibido ainda na ditadura militar, mas a aprovação da Lei 11.788 de

25 de setembro de 2008 abriu um precedente para a contratação de estagiários em todas as áreas, inclusive no Jornalismo. Os PPC's aqui analisados são anteriores à essa legislação, por isso não desenvolvem plenamente as questões relacionadas ao estágio. O PPC da UFAM aponta que:

O Decreto-Lei 972/1969 estabelece as funções privativas do jornalista, cujo registro profissional é solicitado nas Delegacias Regionais do Trabalho. A mesma legislação veta a realização do Estágio em Jornalismo. Assim sendo, para efeito de estruturação curricular, o estágio será compensado com a realização do: TCC em Jornalismo (BRASIL, 2008, p. 22).

Assim, o curso não promove uma interligação com o mercado por meio do estágio. Mas reconhece que a absorção dos profissionais pelas empresas de Comunicação ocorre já nos primeiros semestres. Este foi um dos motivos pelos quais a instituição resolveu inserir módulos eminentemente práticos já nos primeiros anos do curso, "pois os estudantes de Jornalismo, em Manaus, embora ainda nem tenham começado a cursar disciplinas práticas, são absorvidos pelo mercado de trabalho" (BRASIL, 2008, p. 17). Dessa forma, mesmo não havendo o estágio para promover uma aproximação com o fazer cotidiano do Jornalismo o curso alterou-se para atender esta demanda.

Na UFPA o estágio está inserido no escopo das atividades complementares. Assim, na mesma carga horária total de 540 horas o aluno pode realizar o estágio, supervisionado por um docente, e atividades como participação em eventos, premiações ou

publicações, o que pode comprometer o contato com a prática. Contudo, na execução do TCC ao aluno é oferecida a oportunidade de um contato maior com a prática.

Quatro anos após a aprovação do PCC, a UFPA publicou a Resolução Nº 02/2006 de 15 de março para fixar normas complementares para a realização do TCC nas habilitações Jornalismo e Publicidade e Propaganda do curso de Comunicação Social. A análise deste regulamento demonstra que há aspectos bastante semelhantes com as diretrizes aprovadas em 2013 para os cursos de Jornalismo.

De acordo com o documento o TCC pode ser teórico ou prático, desde que acompanhado de uma fundamentação teórica e realizado no último semestre letivo. Antes de sua produção o aluno deve participar de dois seminários de Comunicação para aprimorar sua discussão teórica. Para trabalhos teóricos a produção pode ser realizada em dupla e até três alunos no caso de produções práticas. O orientador, desde que aprovado pelo colegiado, pode ser externo ao curso e à UFPA. A carga horária é de 315 horas (BRASIL, 2002).

Na UFAM encontramos um modelo de TCC também próximo ao aprovado pelas novas diretrizes de 2013. O trabalho pode ser apenas um projeto experimental em Jornalismo, inovador, e que não necessariamente deve ser acompanhado de uma monografia tradicional, pois “com o novo currículo e seguindo a filosofia de flexibilidade proposta, orientador e estudante decidirão se apresentam uma monografia ou um Projeto Experimental”. A carga horária é de 270 horas (BRASIL, 2008, p. 18).

Como apontado acima o objetivo desta análise dos projetos pedagógicos das universidades federais do Amazonas e Pará era aumentar o conhecimento sobre a formação na região, mesmo em estados que não modificaram seus currículos. Vimos, nesta rápida análise dos projetos pedagógicos, discussões que estiveram presentes nos debates para aprovação das novas diretrizes instituídas em 2013, como a dicotomia teoria/prática e a ligação maior ou menor com o mercado por meio da instrumentalização do estágio e do trabalho de conclusão de curso. Foi possível apontar diferenças entre ambos os projetos. No PPC da UFPA, aprovado ainda em 2002, vimos um documento que apresenta um tronco comum entre Jornalismo e Publicidade e Propaganda, mas que tenta desenvolver mecanismos para resolver os problemas da formação. Na UFAM encontramos um documento mais focado no Jornalismo, sem divisões e com uma proposta modular que pretende oferecer uma oportunidade maior de ligação entre academia e mercado.

Contudo, estes documentos devem ser substituídos por novos baseados nas novas diretrizes aprovadas em 2013. As duas instituições estão há três anos além do prazo estabelecido pelo governo para implementação dos novos currículos, o que demonstra que o tempo da academia pode não ser o mesmo do Estado que a regula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este estudo o objetivo era compreender como estão organizados os projetos pedagógicos dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo na Região Norte após a aprovação das novas diretrizes em 2013. Em todos os momentos da realização desta pesquisa tencionamos prover novos conhecimentos que complementassem os estudos realizados no campo comunicacional da Amazônia brasileira.

No desfecho desta pesquisa estamos cientes de que este objetivo foi alcançado principalmente porque nossas convicções prévias, materializadas em três hipóteses, mostraram-se parcialmente incorretas, o que, para nós, desempenhou papel fundamental na apresentação de novos conhecimentos sobre a região, ao nos ajudarem a articular e promover um diálogo entre as teorias e a observação dos documentos que compuseram o corpus da pesquisa.

Discutimos na fundamentação concepções teóricas sobre a importância do Jornalismo e sua formação e trouxemos informações sobre processos formativos para além de nosso universo de

pesquisa, como as alterações ocorridas na Europa e suas possíveis influências em práticas brasileiras.

Apresentamos ainda dados sobre a criação do curso de Jornalismo no Brasil compaginado com a luta histórica da universidade para se firmar no país. Vimos que o estabelecimento do ensino superior sofreu muitas influências do momento político do Brasil, o que inegavelmente refletiu na formação em Jornalismo.

Seguindo o intuito de prover novos conhecimentos em todos os momentos da pesquisa, ainda em sua fundamentação apresentamos informações sobre a relevante presença das universidades federais na Região Norte. Os resultados demonstraram que historicamente há forte presença das instituições públicas na oferta de ensino superior em Comunicação Social/Jornalismo, mesmo com a abertura do mercado a partir da década de 1990.

Demonstramos um rico panorama sobre a produção científica, com uma predominância dos eventos científicos e dos artigos de periódico. Entre os níveis da formação, mostramos que a pós-graduação responde por 70% de toda a produção realizada entre os anos de 2015 e 2017. Os artigos de periódico são considerados os canais formais da ciência (MEADOWS, 1999). Nesta categoria há também hegemonia da pós-graduação, que respondeu por 81,7% da produção no triênio pesquisado. Estes artigos foram divulgados em sua maioria em revistas com Qualis B1 e B2, o que atesta a qualidade da produção no período. Apesar da qualidade da produção e de sua hegemonia em relação à graduação, os docentes

dos diferentes programas de pós-graduação não têm realizado trabalhos cooperativos entre si, considerando apenas a produção de artigos científicos que são os mais valorizados produtos de divulgação científica.

A despeito da evolução tecnológica ser capaz de diminuir distâncias e facilitar a cooperação, estes instrumentos não têm sido utilizados, é o que mostra o resultado da análise. E na Região Norte que é caracterizada pelas grandes dimensões o uso da tecnologia e do trabalho cooperativo é de suma importância para o desenvolvimento da ciência regional.

Tão vasta como é a Região Norte pode ser uma pesquisa que utilize o verbo compreender em seu objetivo geral. Por isso o estreitamos em três objetivos específicos para conseguirmos fechar a pesquisa. Para cada um destes apontamos uma hipótese e estamos satisfeitos por não conseguirmos confirmá-las categoricamente. Os elementos que encontramos ao longo do tempo de pesquisa foram responsáveis por reconstruir nossas convicções e abrir novas possibilidades de pesquisa ao refutar parte das hipóteses.

As respostas dos entrevistados demonstraram que acontecimentos e realidades diversas influenciam no processo formativo. Entrevistar os atores do processo reforçou a importância do estudo não ter apenas um caráter documental, o que deu uma nova matiz à pesquisa.

O primeiro objetivo deste estudo teve a função de analisar como a academia entendeu as novas diretrizes e o que foi aprovado, quais os motivos para esta alteração. Os resultados demonstraram

que houve uma relevante presença dos aspectos locais na construção dos novos PPC's.

Com a utilização do software *Iramuteq* foi possível reconstruir o texto dos PPC's e apresentá-lo de outra maneira que mostrou uma distância maior entre as palavras Jornalismo e Comunicação na construção textual da fundamentação dos documentos. O que, de acordo com a análise de conteúdo, denota um distanciamento na mente do locutor. Ademais, o aspecto profissionalizante, uma preparação maior para o mercado também foi visualizada neste momento da pesquisa. Entre as duas categorias que criamos a que tratava da *Preparação para o mercado profissional* teve menções 50% maiores que *Compreensão da realidade social*.

O segundo objetivo era entender como as universidades instrumentalizaram os estágios que se tornaram obrigatórios com a aprovação das novas diretrizes. A hipótese não foi categoricamente confirmada porque previamente criamos que a Região Norte é marcada pela escassez de vagas, mas os depoimentos de parte dos entrevistados demonstraram que há realidades diversas na região e não apenas esta que aponta para a escassez de vagas.

E nestas realidades diversas há instituições, como as universidades federais do Amapá e Rondônia, que optaram por permitir a realização de estágios em seus projetos de pesquisa em Jornalismo. Assim, aponta-se que a carreira acadêmica é um caminho possível e pode-se suprir a demanda por vagas.

Por fim, o terceiro objetivo e sua hipótese foram parcialmente confirmadas. Os resultados demonstraram que os eixos profissionalizantes respondem por cerca de 50% da carga horária até o quarto período. O modelo de prática adotado é mais voltado para a escrita nos diversos gêneros jornalísticos. Confirmamos nesta hipótese que o espaço dado ao Jornalismo na formação é superior ao oferecido à Comunicação e suas teorias.

Todas estas confirmações ou refutações foram realizadas nas cinco universidades federais que alteraram os projetos pedagógicos até 2017. As duas mais tradicionais instituições da Região Norte, UFAM e UFPA, ainda não realizaram suas alterações, descumprindo o que preconizam as diretrizes do Estado que as regula. Mas não deixamos de apresentar uma análise sobre seus PPC's, ainda que separada. Esta decisão foi tomada para cumprirmos nosso objetivo inicial de compreender como estão os PPC's após as aprovações de 2013 e ampliar os conhecimentos sobre a região.

O estudo demonstrou que apesar da aprovação dos documentos ser baseada nas diretrizes de 2002, há algumas inovações e semelhanças com as diretrizes aprovadas em 2013. Como no PPC da UFAM que não mescla as habilitações da Comunicação. O documento é exclusivo da formação em Jornalismo. E o aluno tem seu percurso formativo executado de maneira modular, sem pré-requisitos.

Durante a realização desta pesquisa encontramos poucos obstáculos metodológicos. Os sistemas utilizados mostraram-se eficazes para a coleta e interpretação dos dados e onde surgiram

obstáculos a Lei de Acesso à Informação conseguiu suplantar. Possivelmente a maior dificuldade encontrada foi conseguirmos a autorização para entrevistarmos os coordenadores/vice coordenadores dos cursos. Em alguns casos foi preciso aguardar quatro meses pela assinatura do documento que autorizasse a entrevista, por e-mail, com servidores da instituição.

Mas conseguimos suplantar estas dificuldades e alcançamos o objetivo geral da pesquisa. Contudo, o alcançar deste objetivo deixou algumas portas abertas. Pesquisas futuras podem utilizar a metodologia aqui aplicada e além de toda a análise dos currículos adicionar uma maior participação dos docentes que construíram os PPC's.

Há diversas possibilidades de pesquisa com os temas aqui tratados. Apontamos na fundamentação o quanto se produz na Região Norte, mas o que se produz? Que temas da Comunicação são mais fortemente abordados? Sobre o estágio pesquisas longitudinais podem acompanhar como as mudanças estão impactando a formação em Jornalismo. Outros estudos podem demonstrar também os novos PPC's das universidades federais do Amazonas e Pará, que não alteraram os currículos até o fechamento desta pesquisa.

Ao finalizarmos a análise dos PPC's das sete instituições percebemos que os aspectos locais já vinham influenciando alterações em curso, sejam nas cinco que atualizaram seus currículos ou na duas que ainda não o modificaram. E estes aspectos locais são alterados pela presença de docentes que percebem que alterações

são necessárias para acompanhar as modificações nas dinâmicas globais. São os docentes os executores das orientações preconizadas pelos documentos do Estado.

Assim, estudos futuros também podem analisar seus saberes em sala de aula e suas inovações pedagógicas no ensino de Jornalismo. E este aspecto é especialmente importante na Região Norte onde encontramos em alguns PPC's informações sobre dificuldades estruturais que para serem superadas precisam de inovação e criatividade.

Diante destes resultados espera-se que algumas ideias apresentadas aqui sejam utilizadas pelos estudos em Comunicação ou em outras áreas que pretendam analisar projetos pedagógicos uma vez que a metodologia aplicada não é exclusiva da área aqui estudada. Importante é continuar a estudar a Região Norte que carece de novos estudos e olhares para apresentarem a diversidade que a marca em todos os sentidos, não apenas biológico.

Estas pesquisas futuras podem mostrar resultados diferentes uma vez que os conhecimentos científicos são provisórios e parciais (FRANCELIN, 2014). As mudanças analisadas aqui estão no início e podem não representar verdadeiras mudanças estruturais, mas apenas uma readequação do que já é realizado para responder a uma exigência do Estado.

Por isso é necessário o desenvolvimento de novos trabalhos para continuar mostrando a realidade da Região Norte, principalmente trabalhos cooperativos. Há um emaranhado de informações, sistemas, legislação que prescindem de vários

pesquisadores para entender e produzir estudos com novos olhares.
É assim, com cooperação e divulgação que a ciência se desenvolve.

REFERÊNCIAS

-
- ABI. **Celso Kelly (1964-1966)**. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/institucional/historia/celso-kelly-1964-1966/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade**. *Temporalis*, [s.l.], v. 16, n. 32, p.123-140, 13 fev. 2017. *Revista Temporalis*.
<http://dx.doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p123-140>. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>>. Acesso em: 05 mar. 2018.
- AGUIAR, Leonel. **As diretrizes curriculares e a formação específica em jornalismo**. *Alceu*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p.162-175, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <revistaalceu.com.puc-rio.br/media/12alceu27.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- ALBUQUERQUE, Afonso de; ROXO, Marco Antonio. **As Diretrizes Curriculares de Jornalismo e o modelo cartorial de ensino universitário**. *Questões Transversais: Revista de epistemologia da Comunicação*, São Leopoldo, v. 3, n. 5, p.27-35, jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/10654>>. Acesso em: 05 mar. 2018.
- AMARAL FILHO, Otaécílio; CASTRO, Fábio Fonseca de; SEIXAS, Netília Silva dos Anjos (Org.). **Pesquisa em comunicação na Amazônia**.
-

Belém: UFPA, 2010. 211 p. v. 1. (Série Comunicação, Cultura e Amazônia, n.1). Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/120>>. Acesso em: 13/09/2018.

ANDIFES. **Universidades Federais Patrimônio da Sociedade Brasileira**. 2017. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Andifes-VERSAO-DOWNLOAD-REDES-SOCIAIS-E-WHATSAPP.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

ANDRADE, Viviane Toraci Alonso de. **Política de comunicação científica em rede: repositórios institucionais como dispersão**. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação, Brasília, v. 6, n. 2, p.1-16, dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/10250>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método**. Educação e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p.29-35, jun. 2005. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 376 p.

ANTONIOLI, Maria Elisabete. **Diretrizes Curriculares e cursos de Jornalismo: a formação do jornalista à luz da legislação educacional**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Brasília, v. 04, n. 15, p.182-197, dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/368/229>>. Acesso em: 03 maio 2017.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**. 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. **Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis**. Revista Brasileira de Pós-graduação, [s.l.], p.1-18, 11 ago. 2016. Disponível em: <CAPES. <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.947>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. **A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14018/1/Cláudia Barreto Dissertação A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14018/1/Cláudia%20Barreto%20Dissertação%20A%20reestruturação%20da%20UFBA%20a%20partir%20do%20Reuni%20e%20seus%20nexos%20com%20o%20Processo%20de%20Bologna.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2017.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Disponível em: <[www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso de washington.pdf](http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Cap. 8. p. 189-207.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 512 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 266 p.

_____. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 141 p.

_____. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 138 p.

_____. **Legisladores e Intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 279 p.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 228 p.

BENTES, Ivana. **O fim do jornalismo crítico?** 2014. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/_ed790_respeitosamente_vandala/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BERGAMO, Alexandre. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Ufsc (Org.). **Quem é o Jornalista Brasileiro?: Perfil da Profissão no País**. 2012. Em convênio com a Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ. Disponível em: <<http://perfildojornalista.ufsc.br/files/2013/04/Perfil-do-jornalista-brasileiro-Sintese.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUÍ, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco,

2008. 45 p. Disponível em:
<unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>.
Acesso em: 16 jan. 2017.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 1986. 472 p.

BORDIN, Andréa Sabedra; GONÇALVES, Alexandre Leopoldo; TODESCO, José Leomar. **Análise da colaboração científica departamental através de redes de coautoria**. Perspectivas em Ciência da Informação, [s.l.], v. 19, n. 2, p.37-52, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/1796>

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão: seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 143 p.

_____. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Unesp, 2004. 85 p.

BRAGA, José Luiz. **INTERAGINDO COM FOUCAULT Os arranjos posicionais e a Comunicação**. 2018. Disponível em:
<http://www.compos.org.br/data/arquivos_2018/trabalhos_arquivo_TUYEGGUY90CMV19NHPB9_27_6300_08_02_2018_10_58_00.pdf>.
Acesso em: 01 jun. 2018.

BRANCO, Roberto da Cunha Castello. **Os Brics: oportunidades e desafios**. 2015. FGV Crescimento. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14087>>.
Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 323, de 16 de novembro de 1962**. Currículo Mínimo Para o Curso de Jornalismo. Brasília, DF, 16 nov. 1962.

_____. **Parecer nº 984, de 19 de abril de 1966.** Currículo Mínimo Para o Curso de Jornalismo. Brasília, DF, 16 nov. 1965.

_____. **Parecer nº 02, de 30 de janeiro de 1978.** Aprovação de Currículo Mínimo para o curso de Comunicação Social. Brasília, DF, 30 jan. 1978.

_____. **Parecer nº 480, de 06 de outubro de 1983.** Aprovação de Currículo Mínimo para o curso de Comunicação Social. Brasília, DF, 06 out. 1983.

_____. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.. Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação (Org.). **Evolução da Educação Superior – Graduação 1980-1998.** 2000. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 16/2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Brasília, DF.

_____. **Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Comunicação Social.** Belém, PA, 2002. Disponível em: <http://facom.ufpa.br/?page_id=232>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Jornalismo**. Manaus, AM, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.ufam.edu.br/attachments/article/256/PPC%20Jornalismo.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Conheça as dimensões do Reuni**. 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Edital nº 03, de 09 de dezembro de 2015**. Edital de seleção de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras para a universidade em rede do Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do sul). Edital. Brasília, DF, Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/10122015-Edital-Versao-Final-BRICS.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. **Carta de Brasília**. 2015. Países integrantes dos Brics. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17160-declaration-2meeting-brics-moe-03mar&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL, Raquel Mourão. **A trajetória da comunicação e o ensino do jornalismo**. Comunicação e Informação, Goiânia, v. 2, n. 1, p.28-42, jun. 1999. Semestral. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/22843>>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 01/2013**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo**, remetidas pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, para apreciação da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação. Brasília: publicado no D.O.U. de 12/9/2013, Seção 1, Pág. 10. Brasília, DF.

_____. **RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO**. 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/5555_relatorio_de_avaliacao.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso nº 1, de 2016. Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Projeto Pedagógico de Curso. n. 1**. Disponível em: <<http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/UFSB-PPC-BI-Artes-2016.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Acesso à Informação**. 2018. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943. Institue o curso de jornalismo no sistema de ensino superior do país, e dá outras providências.. Decreto**. Brasília, DF, 13 maio 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação (Org.). **Censo da Educação Superior 2016**. 2016. Disponível em: <

<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **Dá organização ao Curso de Jornalismo..** Decreto Lei. Brasília, DF, 06 dez. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22245-6-dezembro-1946-341023-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Altera o Decreto nº 22.245, de 6 de Dezembro de 1946, que deu organização ao Curso de Jornalismo..** Decreto Lei. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-24719-29-marco-1948-454081-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Reestrutura o Curso de jornalismo da Faculdade de Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil..** Decreto. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28923-1-dezembro-1950-329269-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências.** Resolução. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/21_03_11_nucleo_docente_e_struturante_resolucao_conaes_1_17_junho_2010.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____. **História da Ufam.** 2012. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/historia-da-ugm>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. **Histórico e Estrutura da UFPA**. 2018. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/index.php/universidade>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. **Novo desenho garante melhorias à Plataforma Sucupira da Capes**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. **História da UFT**. 2018. Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/index.php/acessoainformacao/institucional/historia>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. **Histórico da UNIFAP**. 2018. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/reitoria/2015/10/09/historico-da-unifap/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. **Carta de Belém**. 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/Carta de Belem.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/Carta%20de%20Belem.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação (Org.). Censo da Educação Superior 2016. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **APCN: Propostas de Cursos Novos à CAPES**. 2017. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Sistema E-Mec: Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **CNPQ. Sobre a plataforma Lattes.** 2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica.** 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/grupos-por-regiao>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Resultado dos Pedidos de Reconsideração.** 2018. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-dos-pedidos-de-reconsideracao>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

_____. **Sobre o Sistema CEP/CONEP.** 2018. Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BUCCI, Eugênio. **A imprensa e o dever da liberdade: a independência editorial e suas fronteiras com a indústria do entretenimento, as fontes, os governos, os corporativismos, o poder econômico, e as ONGs.** São Paulo: Contexto, 2009. 139 p.

Brazilian Journalism RESEARCH,. **Sobre a revista.** 2018. Disponível em: <<https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/about>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: O mundo como teatro - estudos de antropologia histórica. 1. ed. Lisboa: Difel, 1992

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M.. **IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais.** Temas em Psicologia, [s.l.], v. 21, n. 2, p.513-518, 2013. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2013.2-16>.

CAMPOS, Álvaro de. **Ode triunfal**. 1914. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/2459>>. Acesso em: 15 ago. 2017

CANAVILHAS, João Manuel Messias. Ensino do jornalismo: o digital como oportunidade. In: **jornalismo: mudanças na profissão, mudanças na formação**, 2008, Braga, Portugal. Atas. Braga: Ceacs, 2008. p. 49 - 56. Disponível em: <<http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/jornalismo08/article/view/404/378>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CARVALHO, Guilherme. **A caminho da regulamentação? O estágio em jornalismo no Brasil**. Revista Brasileira de Ensino em Jornalismo. REBEJ. Brasília. v.3. p. 146-167. jul./out.. 2013.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política**. In: DEBATES - Presidência da República, 1., 2005, Lisboa. A Sociedade em Rede. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. p. 17 - 31. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

CLARIVATE ANALYTICS. **What we do**. 2018. Disponível em: <<https://clarivate.com/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Documento da comissão moderniza diretrizes, mas alonga cursos**. 2009. Disponível em: <<https://christofoletti.com/tag/diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COELHO, Pedro. **Jornalismo e Mercado: os novos desafios colocados à formação**. Covilhã: Labcom Ubi, 2015. 652 p. (Pesquisas em Comunicação). Disponível em: <www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20150223-2015_08_pedro_coelho.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

COMPÓS. **Posicionamento da Compós sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Jornalismo**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/M4hgTw>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

CRESWELL, John W.. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia Universitária. Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. 144 p.

CURRAN, James. **Entretendo a democracia na era do neoliberalismo**. Brazilian Journalism Research, Brasília, v. 12, n. 2, p.14-31, fev. 2016. Trimestral. Disponível em: <<https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/viewFile/864/794>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

DINIZ, Lidiane. **Costa Rego e o Curso Pioneiro de Jornalismo da Universidade do Distrito Federal**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. Artigo. Caxias do Sul: Intercom, 2010. p. 1 - 15. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3085-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil**. 1998. Disponível em: <nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

DUTRA, Manuel. **Curso de Jornalismo da UFPA: protesto, boicote e nota baixa**. 2013. Disponível em: <<http://blogmanueldutra.blogspot.com/2013/12/cursos-de->

jornalismo-da-ufpa-protesto.html?q=vestibular>. Acesso em: 05 mar. 2018.

EHEA. **EHEA Ministerial Conference Paris 2018**. 2018. Disponível em: <<http://www.ehea2018.paris/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

ENECOS. **Nota Oficial da Enecos sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (NDJ)**. 2009. Disponível em: <<http://www.enecos.org/blog/enecos-e-a-ndj/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **As três economias políticas do welfare state**. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, [s.l.], n. 24, p.85-116, set. 1991. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64451991000200006>.

FENAJ. **Programa nacional de estímulo à qualidade da formação em jornalismo**. Fenaj, Brasília, 2008.

_____. **Contribuições finais da FENAJ às novas Diretrizes Curriculares do Jornalismo**. 2009. Disponível em: <Contribuições finais da FENAJ às novas Diretrizes Curriculares do Jornalismo>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Ministro diz que regulamentação não compete ao MEC e propõe revisão curricular**. 2009. Disponível em: <<http://fenaj.org.br/ministro-diz-que-regulamentacao-nao-compete-ao-mec-e-propoe-revisao-curricular/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FERREIRA, José Brites. **Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 01, p.229-242, jun. 2006. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10317/9580>>. Acesso em: 02 out. 2017.

FONSECA, André Azevedo da. **A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Brasília, v. 3, n. 13, p.168-184, abr. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgf5MAB/a-pedagogia-paulo-freire-projeto-pedagogico-jornalismo>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

FÓRUM Diretrizes Curriculares Nacionais – **Curso de Graduação de Jornalismo**. Realização de Eca Usp. São Paulo: Usp, 2004. P&B. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video-playlist.action;jsessionid=C01C2A5500971CA58016C9730850B4A6?iDPlaylist=21827&tPlaylistIndex=4>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

FRANCISCATO, C. E. **Desafios para pensar a geração de conhecimento no campo do jornalismo**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., 2008, Natal. Anais eletrônicos... Natal: Intercom, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0924-1.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FRANCO, Édson Raymundo de Souza. **Universidade da Amazônia**. In: TRAJETÓRIAS da Universidade privada no Brasil: depoimentos ao CPDOC - FGV / Organizadoras: Luciana Heymann & Verena Alberti. Brasília, DF.: CAPES; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC, 2002. v.1. p. 35-77.

GALVÃO, Laila Maia. **Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935 - 1939) e as transformações da Era Vargas**. 2017. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23956>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

GE3S. **Declaração de Sorbonne**. 1998. Disponível em: <https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120 p. (Educação a Distância). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: Para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987. 230 p. Disponível em: <<http://www.adelmo.com.br/index1.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2017

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. 112 p.

GOFF, Jacques Le; NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. 193 p

GONÇALVES, Elizabeth Moraes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. **O ensino de comunicação: o desafio de vencer a lacuna entre o discurso e a prática**. *Revista Comunicação & Sociedade*. São

Bernardo do Campo: Pós Com-Umesp, a. 27, n. 44, p. 57-68, 2o. sem. 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Portinho Cavalcanti, 1982. 244 p. (Série Filosofia).

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D.. **Amazônia indígena: conquistas e desafios. Estudos Avançados**, [s.l.], v. 19, n. 53, p.237-255, abr. 2005. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142005000100015>

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos Pela Memória**. 2. ed. Aeroplano: Rio de Janeiro, 2000. 116 p.

INTERCOM. **Conselho Curador**. 2018. Disponível em:
<<http://www.portalintercom.org.br/conselho>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

KALLAS, Fernanda Marcos. **Direito da União Europeia e Direito da Integração**. Texto & Contextos, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 74-86, jan./jun. 2014.

KARAM, Francisco José Castilhos. **Jornalismo, ética e liberdade**. 4. ed. Summus: São Paulo, 2014. 232p.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. **Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha**. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 57, p.33-47, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/0101-4360.42038>. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000300033&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 02 out. 2017.

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: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [s.l.], v. 13, n. 1, p.7-36, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772008000100002>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002>. Acesso em: 02 out. 2017.

LOPES, Fernanda Lima. **Ser jornalista no Brasil: Identidade profissional e formação acadêmica**. São Paulo: Paulus, 2013. 272 p.

LUKINA Maria, VARTANOVA, Elena. **Journalism Education in Russia: How the Academy and Media Collide, Cooperate, and Coexist**. In: GOODMAN, Robyn S.; STEYN, Elanie. *Global Journalism Education In the 21st Century: Challenges and Innovations*. Austin: Wjec, 2017. Cap. 7. p. 155-174. Disponível em:

<<https://knightcenter.utexas.edu/books/GlobalJournalism.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Um passo atrás na formação do jornalista brasileiro**. 2014. Disponível em:

<<http://revistacult.uol.com.br/home/2014/05/um-passo-atras-na-formacao-do-jornalista-brasileiro>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MALCHER, Maria Ataíde et al (Org.). **Comunicação Midiatizada na e da Amazônia**. Belém: Fapesp, 2011. 312 p. (Comunicação, Cultura e Amazônia). Disponível em:

<<http://www.ppgccom.ufam.edu.br/attachments/article/418/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Midiatizada%20na%20Amaz%C3%B4nia.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

MALCHER, Maria Ataíde et al. **Memória da história do campo comunicacional no Norte do Brasil**. In: MELO, José Marques de; CASTRO, Daniel (Org.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil*. Brasília: Ipea, 2012. Cap. 2. p. 169-190. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6864>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MARTINELLI, Pedro. **Há um tesouro à sua espera**. Aproveite. Fature. Enriqueça com o Brasil. 2009. Disponível em:
<<http://www.pedromartinelli.com.br/blog/ha-um-tesouro-a-sua-espera-aproveite-fature-enriqueca-com-o-brasil/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MARCOVITCH, Jacques. **Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo**. *Estudos Avançados*, [s.l.], v. 16, n. 46, p.223-243, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142002000300017>.

MARINHO, Sandra Cristina dos Santos Monteiro. **Formação em Jornalismo e Mercado de Trabalho: questões e dúvidas de uma relação inevitável**. In: SEMINÁRIO "JORNALISMO: MUDANÇAS NA PROFISSÃO, MUDANÇAS NA FORMAÇÃO, 1., 2009, Braga. Do Seminário "JORNALISMO: Mudanças na Profissão, Mudanças na Formação". Universidade do Minho (Braga): Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).. Braga: Cecs, 2009. p. 33 - 39. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29864?mode=full>>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. **Formação em Jornalismo numa sociedade em mudança - modelos, percepções e práticas na análise do caso português**. 2011. 546 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Ciências Sociais,

Ciências da Comunicação, Universidade do Minho, Braga, 2011.
Disponível em:
<repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19819>. Acesso em:
12 jul. 2017.

MARQUES, Adriana Aparecida. **Amazônia: pensamento e presença militar**. 2007. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Ciência Política, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-30112007-153256/pt-br.php>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes. **A Revolução dos Cravos e a historiografia portuguesa**. Estudos Históricos (rio de Janeiro), [s.l.], v. 30, n. 61, p.465-478, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s2178-14942017000200009>.

MARTINO, Luiz C.. **Abordagens e representação do campo comunicacional**. In: EPISTEMOLOGIA DA COMUNICAÇÃO, 15., 2006, São Paulo. **Dossiê**. São Paulo: Compós, 2006. p. 33 - 54. Disponível em:
<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidi aeconsumo/article/viewFile/5034/4658>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Escritos sobre epistemologia da Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2017. 334 p.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **A ilusão teórica no campo da comunicação**. Famecos, Porto Alegre, n. 36, p.11-117, ago. 2008. Quadrimestral. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4423>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação &

Sociedade, [s.l.], v. 30, n. 106, p.15-35, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000100002>.

MARTINS, Gerson Luiz. **Diretrizes de Jornalismo e o estágio obrigatório**. 2013. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/_ed767_diretrizes_de_jornalismo_e_o_estagio_obrigatorio/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **MEC vai definir currículo para Jornalismo**. 2014. Disponível em: <<http://www.gersonmartins.jor.br/artigo-jornal/mec-vai-definir-curriculo-para-jornalismo-621>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MCQUAIL, Denis. **Teoria das Comunicações de Massa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 573 p.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos livros, 1999. 268p.

MELO, José Marques de. **Poder, Universidades e Escolas de Comunicação**. In: MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Org.). **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Cap. 2. p. 31-41.

_____. **Os primórdios do ensino de jornalismo. Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p.73-83, jun. 2004. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Jornalismo Político: Democracia, Cidadania, Anomia**. Famecos, Porto Alegre, v. 1, n. 35, p.90-94, abr. 2008. Quadrimestral.

MEDINA, Cremilda. **Ciência e Jornalismo**: Da herança positivista ao diálogo dos afetos. São Paulo: Summus Editorial, 2008. 120 p.

MEDITSCH, Eduardo. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** In: CONFERÊNCIA FEITA NOS CURSOS DA ARRÁBIDA - UNIVERSIDADE DE VERÃO, 1., 1997, Lisboa: Bocc, 1997. p. 1 - 13. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo**. 2002. Disponível em: <<http://www.sopcom.pt/actas/meditsch-eduardo-dilema-historico-jornalismo.html>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.41-62, abr. 2007. Disponível em: <https://azslide.com/novas-e-velhas-tendencias-os-dilemas-do-ensino-de-jornalismo-na-sociedade-da-inf_5a41436a1723dd8a6f030497.html>. Acesso em: 27 dez. 2017.

MENDES, Felismina Rosa Parreira et al. **Representações sociais dos estudantes de enfermagem sobre assistência hospitalar e atenção primária**. Revista Brasileira de Enfermagem, [s.l.], v. 69, n. 2, p.343-350, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690218i>.

_____. **O ensino de Comunicação os desafios da sociedade contemporânea**. In: MATTOS, S. (Org.). O ensino de Comunicação: os desafios da sociedade contemporânea. Salvador: Edufba, 2005. Cap. 1. p. 17-31. (Sala de aula). Disponível em: <<books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943-03.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2017.

MELO, Ana Souto e. **Enquadramento histórico legal do processo de bolonha e o seu impacto no sistema de ensino superior português.** Revista Observatório, [s.l.], v. 3, n. 6, p.75-141, 1 out. 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p75>. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4239>>. Acesso em: 03 out. 2017.

MORETZSOHN, Sylvia. **Duas surpresas na audiência do MEC.** 2009. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/duas-surpresas-na-audiencia-do-mec/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MORAES JÚNIOR, Enio; MALULY, Luciano Victor Barros; OLIVEIRA, Dennis de (Org.). **Antes da pauta: linhas para pensar o ensino do jornalismo no século XXI.** São Paulo: Eca Usp, 2013. p. 57-67. Disponível em: <<http://www.cienciasnuevns.com.br/site/wp-content/uploads/2014/03/antesdapauta.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MORGADO, José Carlos. **Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado.** Educação & Sociedade, [s.l.], v. 30, n. 106, p.37-62, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000100003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MOTA, Luis Carlos Martins de Almeida; FERREIRA, António Gomes. **A formação de professores em portugal no quadro do espaço europeu de ensino superior.** Revista Observatório, [s.l.], v. 3, n. 6, p.38-74, 1 out. 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p38>. Disponível

em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4091>>. Acesso em: 03 out. 2017.

NEVEU, Erik. **As notícias sem jornalistas: uma ameaça real ou uma história de terror?** Brazilian Journalism Research, Brasília, v. 6, n. 1, p.29-57, jun. 2010. Disponível em:
<<https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/246>>. Acesso em: 16 maio 2016.

NORA, Pierre. **O retorno do fato.** In: NORA, Pierre; GOFF, Jaques Le. História Novos Problemas. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. Cap. 9. p. 179-194.

_____. **Entre a memória e história: A problemática dos lugares.** Revistas Eletrônicas da Puc-sp, São Paulo, v. 1, n. 1, p.07-28, out. 1993. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 11 set. 2017.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 25, n. 1, p.11-20, jun. 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

NÓVOA, Antônio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. **1º Congresso Brasileiro de Jornalistas.** 2001. Disponível em:

<<http://observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/1o-congresso-brasileiro-de-jornalistas/>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

PALÁCIOS, Marcos. Ruptura, **Continuidade e Potencialização no Jornalismo Online: o Lugar da Memória**. In: MACHADO, Elias; PALÁCIOS, Marcos. Modelos do Jornalismo Digital. Salvador:: Editora Calandra, 2003. p. 17. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2003_palacios_olugardamemoria.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. **Convergence and memory: journalism, context and history**. Matrizes, [s.l.], v. 4, n. 1, p.37-50, 15 dez. 2011. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v4i1p37-50>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38274>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PEREIRA, Fábio Henrique. **A elite dos jornalistas brasileiros: Representatividade e legitimidade dentro do grupo profissional**. 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-fabio-elite-dos-jornalistas-brasileiros.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling; SILVA, Robson santos. **Retrato do ensino em Comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM; Taubaté: Unitau, 2003.

PINTO, Manuel. **O ensino e a formação na área do jornalismo em Portugal: "crise de crescimento" e notas programáticas**. Comunicação e Sociedade, Braga, v. 5, p.49-62, jan. 2004. Semestral. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1245>>. Acesso em: 04 jan. 2018

PREVIDELLI, Maria de Fatima Silva do Carmo. **A Comunidade Econômica Européia e a economia portuguesa, 1986-2005**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, A Comunidade Econômica Européia e A Economia Portuguesa, 1986-2005, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-01112011-134913/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social**. 2012. 614 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>>. Acesso em: 16 maio 2016

_____. **Processo de Bolonha: História, formação e ensino na União Europeia**. Porto Alegre: Fi, 2017. 429 p. (Comunicação, Jornalismo e Educação). Disponível em: <<https://www.editorafi.org/215opaje>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. LEITE, Joselma Rodrigues de Sousa. **Contexto de criação e consolidação da universidade no Brasil**. In: PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças; SOUSA, Poliana Macedo de. *Universidade(s) no Brasil: Estudos e Olhares*. Porto Alegre: Fi, 2016. p. 65-93. Disponível em: <<http://www.editorafi.org/product-page/universidade-s-no-brasil-estudos-e-olhares>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. MORAES, Nelson Russo de. **Formando pesquisadores pós-Bolonha em Portugal: relações entre a formação de graduação e o campo da pesquisa/investigação**. *Revista Observatório*, [s.l.], v. 3, n. 6, p.202-228, 1 out. 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p202>. Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4240>>. Acesso em: 03 out. 2017.

_____. COLFERAI, Sandro. **Por novas fronteiras na Amazônia: tecendo e compartilhando pesquisas**. Aturá Revista Pan - Amazônica de Comunicação, Palmas, v. 1, n. 1, p.09-14, abr. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio**. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 40, n. 2, p.325-346, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014061843>.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROCHA, Cíntia Lins; VAIDERGORN, José. **Processo de Bolonha: a criação de um espaço europeu de ensino superior e possíveis influências nas universidades brasileiras**. 2011. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/.../3248 acesso em 18 out 2015>. Acesso em: 02 out. 2017.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências sociais**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

_____. **Pela mão de alice: O social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999. 299 p.

_____. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 572 p.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades**. *Póiesis Pedagógica*, [s.l.], v. 8, n. 2, p.4-17, 26 abr. 2011. Universidade Federal de Goiás.
<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>.

_____. **O legado educacional do regime militar**. *Cadernos Cedes*, [s.l.], v. 28, n. 76, p.291-312, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622008000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008. Miséria da ideologia. 141 p.

SEIBEL, Erni J.. **O declínio do welfare state e a emergência do estado prisional: Tempos de um novo puritanismo?**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 05, n. 01, p.93-107, jun. 2005. Semestral. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/742/74250106/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEIXAS, Pablo Sousa et al. **Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise**. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s.l.], v. 17, n. 1, p.113-122, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572013000100012>.

SEIXAS, Netília Silva dos Anjos; COSTA, Alda Cristina Silva da; COSTA, Luciana Miranda (Org.). **Comunicação: visualidades e diversidades na Amazônia**. Belém: FADESP/UFPA, 2013. 324 p. (Série Comunicação, cultura e Amazônia, 6). Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/171>>. Acesso em: 13/09/2018

SER EDUCACIONAL. **Apresentação de Resultados 3T17**. 2017. Disponível em: <http://ri.sereducacional.com/sereducacional/web/download_arquivos.asp?id_arquivo=4C15457C-CCDB-4175-8DF9-E3BBBD7C6BD8>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SIEBIGER, Ralf Hermes. **O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais**. 2013. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/4713354/O_processo_de_Bolonha_e_a_universidade_brasileira_aproximações_a_partir_da_análise_de_documentos_referenciais>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. **A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica**. Transinformação, [s.l.], v. 28, n. 1, p.15-32, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892016002800002>.

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**. Educação & Sociedade, [s.l.], v. 34, n. 122, p.247-263, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302013000100014>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101->

73302013000100014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat; PINHEIRO, Liliâne Vieira. **Avaliação da produtividade científica dos pesquisadores nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 13, n. 2, p.193-222, dez. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/97/1567>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

SOCHACZEWSKI, Jacques; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos. **Desenvolvimento da proteção social e transformações no welfare state pós-industrial**. Uniabeu, Belford Roxo, v. 07, n. 15, p.289-304, abr. 2014. Quadrimestral. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/1293/pdf_77>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014. 323 p.

SOARES, Antonio Goucha. **A União Europeia como potência global?** As alterações do Tratado de Lisboa na política externa e de defesa. Revista Brasileira de Política Internacional, [s.l.], v. 54, n. 1, p.87-104, 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-73292011000100006>.

SOUSA, Jorge Pedro. **Desafios do ensino universitário do jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI**.2004. BOCC. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-desafios-do-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

TÁRCIA, Lorena; MARINHO, Simão Pedro P.. **Desafios e novas formas de ensino do jornalismo em tempos de convergência das mídias**. Brazilian Journalism Research, Brasília, v. 1, n. 1, p.31-56,

maio 2008. Semestral. Disponível em:
<<https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/163>>. Acesso em: 16 maio 2016.

TEIXEIRA, Patrícia Oliveira. **O ensino do jornalismo em Portugal: breve história e panorama curricular, ao virar da primeira década do século XXI**. Estudos em Jornalismo e Mídia, [s.l.], v. 9, n. 2, p.407-424, 3 dez. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2012v9n2p407>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n2p407>>. Acesso em: 04 out. 2017.

THOMPSON, John B.. **A mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 261 p.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo: A tribo jornalística - uma comunidade interpretativa transnacional**. Florianópolis: Insular, 2005. 216 p. Volume II

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. **A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin**. Revista Brasileira de Enfermagem, [s.l.], v. 65, n. 4, p.561-565, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672012000400002>.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais**. Cadernos Cedes, [s.l.], v. 26, n. 70, p.373-391, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622006000300006>.

SILVA, Gislene. **De que campo do jornalismo estamos falando?** Matrizes, São Paulo, v. 3, n. 1, p.197-212, jan. 2009. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38248/41038>>.
Acesso em: 30 mar. 2017.

SILVA, Giuslane Francisca da. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013. Aedos: Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p.247-253, ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/viewFile/59252/38241>>. Acesso em: 17 maio 2018.

SOARES JÚNIOR, José Roberto. **Peter Burke um historiador da cultura e da sociedade: as muitas faces de um intelectual polímata**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Estudos Pós-graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19440/2/Jos%c3%a9%20Roberto%20Soares%20Junior.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

SOUSA, Poliana Macedo de; PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Divulgação científica: mapeamento da produção científica dos docentes do curso de Jornalismo do estado do Tocantins**. In: PÔRTO JUNIOR, Gilson et al (Org.). Comunicação, ensino e tecnologia: Experiências e discussões pertinentes à formação do profissional. Porto Alegre: Fi, 2017. Cap. 3. p. 53-64. (Comunicação, Jornalismo e Educação).

UNESCO. **BRICS Construir a educação para o futuro: Prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional**. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229602por.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 2018. Disponível em:

<<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VAL, Adalberto Luis. **Formação e fixação de recursos humanos – ações essenciais para a Amazônia.** Cienc. Cult., São Paulo, v. 58, n. 03, p.41-44, set. 2006. Trimestral. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000300017&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VICENZI, Lectícia Josephina Braga de. **A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil.** *Forum Educacional.* Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul./set. 1986.

VIEIRA, Lívia de Souza. **Erro jornalístico: contextos e conceito.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 12., 2014, Santa Cruz do Sul. Anais. Santa Cruz do Sul: Sbpjor, 2014. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://soac.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJor/paper/viewFile/3551/676>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

VIEIRA, Lívia de Souza; CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Por uma política de correção de erros no jornalismo on-line brasileiro.** In: GUERRA, Josenildo Luiz; ROTHBERG, Danilo; MARTINS, Gerson Luiz (Org.). *Crítica do Jornalismo no Brasil: Produção, qualidade e direito à informação.* Covilhã: Labcom.ifp, 2016. Cap. 1. p. 15-33. (Jornalismo). Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/201612291659-201618_criticajornalismo_jguerra.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

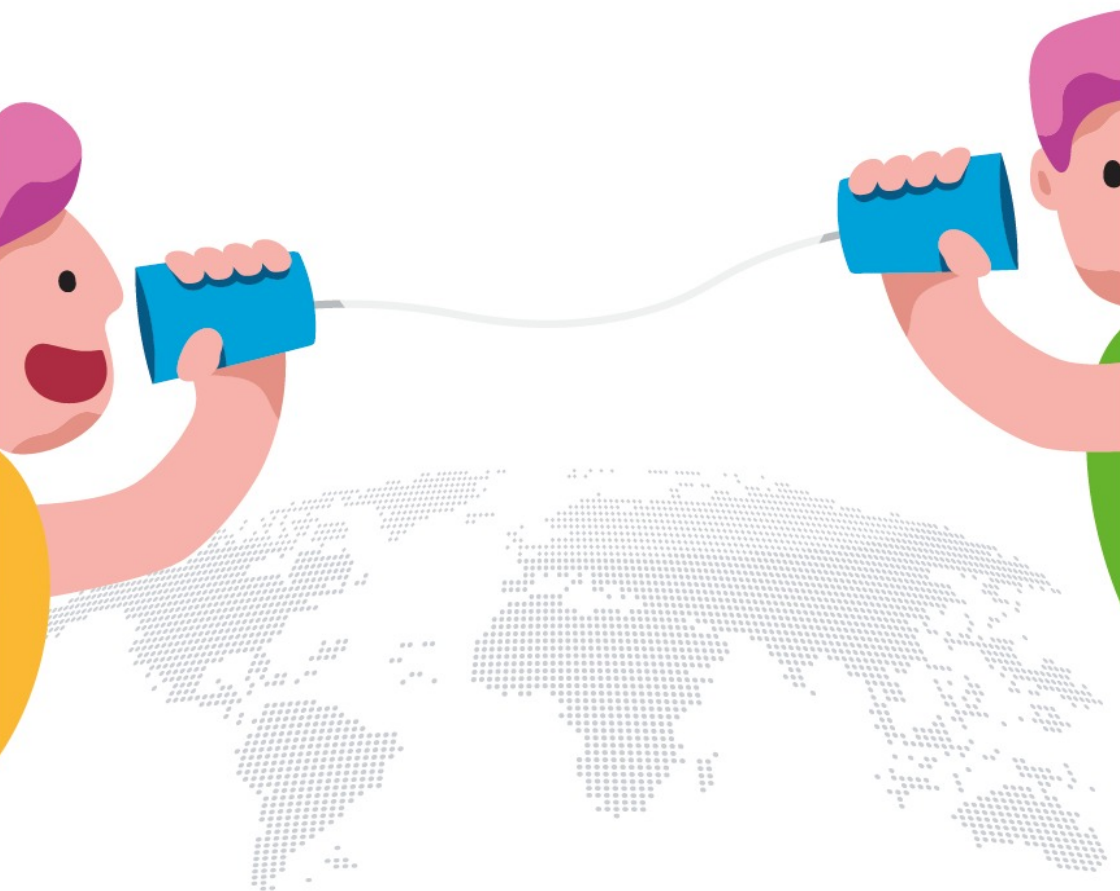
WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Internacionalização da educação superior: a Europa no centro da questão.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [s.l.], v. 18, n. 67, p.215-234, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362010010700001>. Disponível

em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0104-40362010010700001>. Acesso em: 15 ago. 2017.

WEBER, Max. **A "objetividade" dos conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006. 112 p.

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Unb, 2004. 544 p. (Comunicação)



Formação em Comunicação Social/ Jornalismo na Região Norte

Um estudo sobre alterações nas
universidades federais a partir de 2013

Sinomar Soares de Carvalho Silva