

**FORMANDO
PESQUISADORES PÓS-
BOLONHA EM PORTUGAL:
relações entre a formação
de graduação e o campo da
pesquisa/investigação**

**FORMING POST-BOLOGNA
RESEARCHERS IN PORTUGAL:
relations between undergraduate
training and the field of research**

**FORMANDO INVESTIGADORES
POST-BOLONIA EN PORTUGAL:
relaciones entre la formación de
graduación y el campo de la
investigación**

**Francisco Gilson Rebouças Porto Junior¹
Nelson Russo de Moraes^{2, 3}**

RESUMO

A análise efetuada neste trabalho teve como objeto compreender as relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação, partindo de entrevistas com professores e gestores em universidades portuguesas. A percepção dos a(u)tores sobre esse movimento nos ajuda a

¹ Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo (ULBRA) e Pedagogia (UnB). Atualmente é líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: gilsonporto@uft.edu.br.

² Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia, Brasil Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Tupã - SP, Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento (UNESP/Tupã). E-mail: nelsonrusso@tupa.unesp.br

³ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT). Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 Plano Diretor Norte, CEP: 77001-090, Palmas/TO, Brasil.

vislumbrar elementos constitutivos dos processos envolvidos nas mudanças curriculares. Conclui-se que o Processo de Bolonha marcou a Europa e o mundo com a robustez de propostas formativas mais condensadas que deram rápidas respostas às demandas profissionais da sociedade, o que fez com que surgissem questionamentos sobre a maturidade científica dos mestres e doutores formados pelo desdobramento deste processo e sobre a fragilidade metodológica absorvida pelos profissionais de primeiro ciclo.

PALAVRAS-CHAVE: Bolonha; Formação científica; Ciclos; Graduação; Investigação.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the relationships established between initial training (first cycle) and research / research, starting with interviews with teachers and managers in Portuguese universities. The perception of the actors about this movement helps us to glimpse constituent elements of the processes involved in the curricular changes. It is concluded that the Bologna Process marked Europe and the world with the robustness of more condensed formative proposals that gave quick responses to the professional demands of society, which caused questions to arise about the scientific maturity of the masters and doctors formed by the unfolding of this process and about the methodological fragility absorbed by first cycle professionals.

KEYWORDS: Bologna; Scientific training; Cycles; University graduate; Investigation.

RESUMEN

El análisis efectuado en este trabajo tuvo como objeto comprender las relaciones establecidas entre formación inicial (primer ciclo) y la investigación / investigación, partiendo de entrevistas con profesores y gestores en universidades portuguesas. La percepción de los actores sobre ese movimiento nos ayuda a vislumbrar elementos constitutivos de los procesos involucrados en los cambios curriculares. Se concluye que el Proceso de Bolonia marcó Europa y

el mundo con la robustez de propuestas formativas más condensadas que dieron rápidas respuestas a las demandas profesionales de la sociedad, lo que hizo surgir cuestionamientos sobre la madurez científica de los maestros y doctores formados por el desdoblamiento de este proceso y sobre la fragilidad metodológica absorbida por los profesionales de primer ciclo.

PALABRAS CLAVE: Bolonia; Formación científica; Ciclos; Graduación; Investigación.

Recebido em: 29.07.2017. Aceito em: 12.09.2017. Publicado em: 01.10.2017.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, muito se têm escrito sobre formação em pesquisa e a prática investigativa na formação inicial da graduação (em Portugal, primeiro ciclo), associada ou não à extensão universitária (BOTOMÉ, 1996; MELLOUKI; GAUTHIER, 2004; SANTOS, 2005; DEMO, 2006; NEIVA; AUGUSTO, 2015; BASTOS; CUNHA, 2017; GEHLEN; REINO; BUENO, 2017).

Entendemos que, apesar da percepção sobre os processos formativos ser ampla – e muitas vezes antagônica com os projetos pedagógicos anunciados oficialmente – essa é uma prática essencial no âmbito da formação inicial de graduação, sendo muitas vezes ignorada ou tratada como menos importante na formação dentro dos cursos.

No artigo, discutimos a percepção quanto às relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação, partindo de entrevistas com professores e gestores em universidades portuguesas. Essa é, na percepção dos autores, uma questão importante, pois reforça o caráter formativo consistente que deve haver entre graduação e pós-graduação.

Detalhamento do corpus e dos procedimentos de pesquisa

A pesquisa relatada neste artigo é de cunho qualitativo e interpretativo. A análise efetuada neste trabalho teve como objeto compreender as relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação. Foram quatro universidades portuguesas pesquisadas, a saber: Universidade da Beira Interior, Universidade do Minho, Universidade do Porto e a Universidade Fernando Pessoa (PÔRTO JR., 2012). Selecionaram-se as universidades que possuíam turmas nos três ciclos (Licenciatura - 1º ciclo, Mestrado - 2º ciclo e

Doutorado - 3º ciclo) adequadas (ou em processo final) à Bolonha, *expertise* na implantação das mudanças e que fossem representativas dos modelos portugueses de gestão universitária (pública, mista e particular).

Cada instituição de ensino superior foi tratada sob a óptica de um estudo de caso para compreensão situacional. A opção pelo estudo de caso se deu devido à contribuição desse método para a compreensão dos fenômenos individuais, grupais e organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2010; DUARTE, M., 2005). Com isso em mente, optou-se, nesta pesquisa, mesmo tratando cada universidade como “um caso”, com suas especificidades e seus momentos, tratá-las de forma integrada e holística em suas características no momento de apresentar os resultados.

Decidiu-se por utilizar a entrevista semiestruturadas, com perguntas abertas, em que cada informante tivesse liberdade de desenvolver suas ideias e percepções a partir de questões de norteamiento (DUARTE, J., 2005). Foram entrevistados, em cada instituição universitária, professores-gestores (coordenadores de cursos de graduação/licenciatura, coordenadores de programas de mestrado e doutorado, diretores de cursos/faculdades, Pró-Reitores) que participaram ativamente nas diversas fases de implantação e implementação do Processo de Bolonha desde 1999 até 2012. Aplicou-se um instrumento de coleta de informações, percepções e experiências do informante, nomeado “roteiro de entrevista” que foi dividido em três blocos: Bloco 1 – dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica; Bloco 2 – processos formativos; e Bloco 3 – impacto dos processos macro de ajustes educacionais/jurídicos. Os dois primeiros blocos foram constituídos de três perguntas cada e o último de duas perguntas. Os blocos foram separados propositadamente de acordo com os objetivos de pesquisa, visando a facilitar

ao pesquisador o processo de organização e compreensão das diversas falas e percepções (MARTINS; THEÓPHILO, 2007; DUARTE, J., 2005).

As hipóteses de pesquisa foram testadas na medida em que se realizaram as entrevistas e colheram-se as falas dos atores formadores, que são também, nesse processo, "autores-criadores" de novas práticas formativas. Daí a opção de entendê-los como "a(u)tores", já que, mesmo sendo "criadores" de um novo fazer formativo-pedagógico, alguns não se compreendiam plenamente nesse papel.

A percepção dos a(u)tores sobre esse movimento nos ajuda a vislumbrar elementos constitutivos dos processos envolvidos nas mudanças curriculares. Optou-se por apresentar a fala⁴ dos sujeitos "a(u)tores" sobre cada tema entrecruzada das referidas análises. Com isso, procura-se compreender como a "[...] realidade [...] revela tudo que os afasta" das mudanças formativas essenciais no âmbito de Bolonha (WOLTON, 2004, p. 37). Longe de objetivarem a exaustão, tais falas são indicativas de possibilidades que permearam as percepções dos entrevistados, servindo de exemplificações dos questionamentos ora apresentados. Para tanto, resguarda-se a identidade dessas universidades, apontando cada uma delas com as letras "A" a "C", e os a(u)tores, por números, optando-se por manter a titulação e indicação de atividades desenvolvidas durante o processo de implantação de Bolonha.

⁴ Optou-se por manter as falas dos autores no português com as variantes existentes em Portugal. Dessa forma, algumas construções não seguem a norma gramatical praticada atualmente, além de conter os próprios vícios de linguagem dos entrevistados. Interpolações são incluídas para dar sentido a algumas palavras. Elas são marcadas com colchetes ([]).

Algumas Pistas sobre a formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação

Indagou-se aos a(u)tores a percepção quanto às relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação. Notadamente, essa é uma questão importante, pois reforça o caráter formativo consistente que deve haver entre graduação e pós-graduação. Como partes de uma mesma moeda, graduação e pós-graduação deveriam imprimir, nos processos formativos, competências e habilidades complementares, que se desenvolveriam em uma educação ao longo da vida. Nesse item, vê-se como cada a(u)tor, como parte intrínseca de uma representatividade docente/gestora, entende e percebe essas possíveis relações.

A prof.^a Dr.^a 1, da Universidade A, entende que “[...] A relação entre investigação e graduação é tênue, não é muito grande, estamos a tentar promover uma maior ligação. As pessoas que lecionam na graduação fazem investigação e pertencem ao laboratório. Os alunos de graduação muito raramente são envolvidos nessas atividades. No mestrado, isso já acontece com mais frequência, no doutoramento essa ligação é total, porque os alunos estão a fazer os seus trabalhos, que [é] produzir as suas dissertações nas suas linhas de investigação dos laboratórios. No doutorado, o envolvimento é total, no mestrado não excessivamente animador o panorama, e na licenciatura é vago é muito tênue. Não será fácil de fazê-lo, porque neste momento os estudantes de licenciatura não estão nem preparados, nem sensibilizados para a investigação. O que temos que fazer é primeiro dar a preparação básica, isto fazemos na licenciatura. E, portanto, ao nível de licenciatura quase não há investigação”.

A fala da a(u)tora revela uma realidade que parece ser comum em Portugal entre os cursos de Comunicação Social/Jornalismo estudados: a ausência de uma compreensão clara sobre a importância da inserção do

alunado nas práticas de investigação/pesquisa. Gradim reconhece que entre os docentes a investigação/pesquisa é praticada, também o é no segundo e no terceiro ciclos de formação. Um elemento interessante na fala da a(u)tora é que, no primeiro ciclo, os “[...] os estudantes de licenciatura não estão nem preparados, nem sensibilizados para a investigação”. De fato, a falta de preparação para a investigação/pesquisa entre graduandos e, no caso de Portugal, na licenciatura, é notória, mas não justificável, se há interesse em encaminhá-los à continuidade de estudos.

Esclarecendo e agregando outros elementos, o prof. Dr. 2 indica que “[...] Digamos que em Portugal há umas bolsas para jovens investigadores que são justamente para integrar os alunos nos laboratórios de investigação, mas duas a três bolsas têm um valor extremamente baixo, só para os alunos começarem nas investigações. No nosso caso, a investigação funciona mais a nível do mestrado e do doutoramento. A licenciatura hoje em dia é de três anos, é um período muito curto. O primeiro ano é de adaptação dos alunos; no segundo, eles já percebem um pouco o funcionamento da universidade, começam a dar-se conta daquilo que é; daí, entramos no terceiro ano, e eventualmente poderíamos falar neste campo da investigação, só [que], quando chegamos ao terceiro ano, os alunos estão fundamentalmente preocupados em encarar o seu curso. E, portanto, não há [...] este tempo disponível para aquilo que é a investigação. Daí porque nós façamos mais este trabalho ao nível do segundo ciclo e terceiro ciclo. [...] o meio investigatório é uma porta aberta [a] isso, não impede que esporadicamente os alunos não venha[m] ter conosco, não peçam p[a]ra entrar nos projetos de investigação e não acabem por entrar nos projetos de investigação [...]. Não é tanto [que] o Laboratório que vai atrás de alunos que participem, são mais os alunos que olhando p[a]ra sua disponibilidade temporal [e] dizem – ‘ok, eu consigo aqui arranjar um período em que vou investigar e

colaborar com o Laboratório'. Portanto, a investigação está muito concentrada no segundo e no terceiro ciclos. Onde o estudante do primeiro ciclo toma contato com a nossa investigação é fundamentalmente nas conferências e nas aulas, nomeadamente dos professores que entregam os resultados das suas investigações dentro do próprio ensino [...]".

O prof. Dr. 2 indica que existe até um programa de bolsas para jovens investigadores, mas que o valor é baixo e o quantitativo de vagas é bem pequeno. Também indica que a procura pela investigação/pesquisa não é uma realidade entre os alunos de primeiro ciclo, já que o tempo formativo é encarado como muito curto para a criação de uma cultura de pesquisa entre eles. O a(u)tor também agrega uma informação importante: esporadicamente acadêmicos do primeiro ciclo procuram por projetos de investigação/pesquisa, querendo participar. Mas, como bem indicou o prof. Dr. 2, é uma prática contrária ao que se vivencia entre os acadêmicos do primeiro ciclo. A investigação/pesquisa para esses alunos é apenas a título de conhecimento geral em conferências e nas aulas, quando os professores expressam os resultados de seus próprios trabalhos.

Reforçando o que os professores 1 e 2 indicaram, o prof. Dr. 3 conclui: "[...] Não, até porque o primeiro ciclo, já no sistema pós-Bolonha, ele é de uma preparação, de fornecer as bases e, ao mesmo tempo, de uma formação profissional. Um jovem, ao fim de três anos de licenciatura, tem que estar capacitado, de alguma forma, para o mercado de trabalho, isso uma formação de base e ao mesmo tempo uma preparação profissional. E, portanto, a pesquisa efetivamente pertence à pós-graduação, no segundo e no terceiro ciclo, ou seja, no mestrado e no doutorado. [...] Propriamente não há [...] movimentos que podem ser considerados nesses aspectos, prepara-se até bolsas de iniciação à investigação científica. E, portanto, digamos, que não é o

objetivo primeiro do primeiro ciclo, embora toda formação [na] universidade deve ser feita em proximidade da investigação, isto é, de que é um saber não estático, de um saber em enriquecimento de produção e mudança. Portanto, o jovem vai se dar conta disso com [a] reformulação dos currículos, com a atualização curricular permanente, e na própria maneira como os cursos são lecionados de modo diferente. Eu diria que, nas universidades que têm centros de pesquisa nos cursos, estão ligados de alguma forma a grupos de pesquisa, o aluno ele fica muito em contato com a 'atmosfera de pesquisa'. E é isso que distingue os cursos universitários dos politécnicos em Portugal, e a ideia que está na lei é de o cursos universitário[s], eles são de cadeiras mais científic[a]s e, portanto, mais virados p[a]ra pesquisa do que os cursos politécnicos, mais virados para a profissionalização".

A visão do prof. Dr. 3 é clara: o primeiro ciclo formativo é direcionado para o desenvolvimento de bases teóricas e de formação profissional. Em sua concepção, a investigação/pesquisa pertence à pós-graduação, não sendo intrínseco à formação de graduação/licenciatura. O a(u)tor reforça a informação do prof. Dr. 2 sobre a oferta de algumas bolsas de "iniciação à investigação científica", mas sua existência e divulgação são restritas. O prof. Dr. 3 agrega que o acadêmico de Comunicação Social/Jornalismo vivencia no âmbito da investigação/pesquisa na Universidade 1 propriamente uma "atmosfera de pesquisa", que perpassa pelo currículo de forma permanente e nas ações docentes em sala de aula.

Na Universidade B, a situação encontrada não foi tão diferente assim. Segundo a prof.^a Dr.^a 4, "[...] Nós temos também bolsa para a licenciatura, mas, sobretudo, para mestrado e doutoramento. Apostamos mais, porque a formação dos alunos licenciados, muitas vezes, é ainda realmente muito frágil. E a colaboração ao objeto de investigação, apesar de tudo, exige já alguma

maturidade acadêmica e [...] mesmo até pessoal. Portanto, nós também temos, volta e meia, bolsas para licenciados, para a execução de tarefas em projetos [...]. E os alunos têm uma disciplina que se chama Métodos de Investigação I, depois II, e no quadro dessas disciplinas, e também são iniciais quanto às tecnologias, quanto às técnicas de investigação. Muitas estão sensibilizadas para projetos de investigação, que estão de fato a concorrer, em que serão apresentados como exemplo etc. Mas digamos que há aqui uma primeira introdução à investigação na licenciatura, mas temos frequentemente os alunos do mestrado e do doutoramento que colaboram com os nossos projetos de investigação do centro”.

A prof.^a Dr.^a 4 reforça o que encontramos na primeira universidade estudada: a ausência de uma cultura de investigação/pesquisa como pertencente ao primeiro ciclo. Indica, em sua fala, a existência de bolsas de pesquisa para a licenciatura e até projetos de investigação em sua fase final. Mas deixa claro que essa é uma prática comum e incentivada no segundo e no terceiro ciclos de formação. Na visão da a(u)tora, a ‘aposta’ formativa, apesar da existência de disciplinas e dessa prática em torno das diversas atividades teóricas e práticas, não é significativa no primeiro ciclo, visto os acadêmicos ainda não terem conhecimentos sólidos.

Para o prof. Dr. 5, “[...] Em princípio, a investigação é uma componente do ensino universitário e nós assumimos isso. Como é que isso se faz? É evidente que a vertente da investigação está mais presente no segundo e [no] terceiro ciclo[s]. Há primeiro a iniciação aos processos de investigação. Há, por outro lado, nas várias disciplinas, uma valorização da atitude investigativa, nos processos de avaliação. Bolonha incentiva essas metodologias mais do que o apelo à capacidade de assimilar o que o professor diz, é um trabalho em torno do aluno e de grupo de alunos, numa perspectiva de pesquisa. Eu, por exemplo,

dou a disciplina de História da Comunicação e dos Média, logo no primeiro ano, primeira disciplina que os alunos têm. E nós procuramos que eles contatem pesquisas sobre os materiais e não apenas conheçam a história, que seja uma experiência de investigação também. Isso acontece noutras disciplinas. E há um fator que acredito que seja interessante, nós temos criado a ideia aqui de que a investigação é importante, hoje a investigação é um caminho de emprego. Eu costumo dar exemplo aqui, nós ouvimos, nós [...] temos dado empregos a umas duas dezenas de pessoas em trabalhos de investigação alunos, o Ministério da Educação [a] mais de três dezenas. O Ministério criou uma linha de bolsas de integração em investigação para alunos que, logo no primeiro ciclo, queiram começar a colaborar em projetos para os quais tem uma bolsa, que é pequena, mas é um incentivo para que comecem aí, e depois, isso lhes dá currículo para concorrer a bolsas de investigação em projetos grandes do segundo ciclo, depois a bolsas de doutoramento, depois a bolsa de pós-doc. Portanto, há aqui um caminho de ganha a vida num contexto em que eles estão hoje com dificuldade de entrar no mercado de trabalho, para aqueles que se interessam mais pela investigação de começarem a ganhar vida na investigação”.

O prof. Dr. 5, em uma visão um pouco mais diferenciada do que a prof.^a Dr.^a 4, indica que há iniciação aos processos de investigação/pesquisa, quer dentro das disciplinas, quer nos processos de avaliação. Mas essa iniciação é muito mais no campo da “[...] valorização da atitude investigativa” do que propriamente em atividades de pesquisa em si, ou mesmo de atribuição de bolsas. O a(u)tor indica que o Ministério da Educação de Portugal tem liberado um quantitativo expressivo de bolsas para acadêmicos do primeiro ciclo com a finalidade de incentivar a investigação/pesquisa. Mas, ao mesmo tempo em que isso parece mudar a perspectiva, um vislumbre de mudança na cultura e na compreensão da investigação/pesquisa, é enterrado no pragmatismo da ação.

Isto é, a prática e o incentivo à investigação/pesquisa têm como foco ser “[...] um caminho de emprego”, uma estratégia de inserção profissional, como forma de escape, não de uma política de inserção gradual na pesquisa/investigação direcionada a formar quadros de cientistas da área.

Já para a prof.^a Dr.^a 6, sua percepção da relação entre primeiro ciclo e investigação/pesquisa é que “[...] poderiam ser mais complementares [...], mas acho particularmente que nós temos que seguir esse caminho [...]. Por exemplo, nesse projeto de investigação [...], ele surgiu precisamente do ensino, nós criamos o projeto e nós começamos a dar uma disciplina em ciclo antigo antes Bolonha, de jornalismo [...] criamos um projeto de investigação, precisamente p[ar]a avaliar os usos dos média que fazem os estudantes daqui, a forma como eles se alteram no percurso da licenciatura. Como é que eles entram, como é que eles saem [...], que se tem sobre o jornalismo que se fa[z] em Portugal. [...] [uma forma] de atualizar o ensino é fazendo reverter sobre o ensino os resultados da investigação. E, por outro lado, uma coisa muito importante é tornar o ensino comum, tornar o ensino tema da investigação. Porque há muita coisa que nós podemos mudar na forma como damos aula, como construímos os programas, como construímos os currículos, como concebemos a formação de jornalistas, [es]tá sendo informada com resultados vários da investigação. Uma coisa é nós termos uma percepção, outra coisa é nós passarmos tempo a estudar aquilo para chegarmos a ele, acho que ser muito importante”.

A a(u)tora externa, particularmente, que o primeiro ciclo/graduação e a investigação/pesquisa poderiam ser mais complementares, mas aceita a construção feita pelos colegas na forma como o currículo é praticado. É interessante que Marinho compreende a importância da investigação e de sua relação com o ensino, a ponto de ter um projeto específico para estudar essas relações, junto com outro colega. Mas em nenhum momento, ao falar dessa

construção, expressa que acadêmicos poderiam fazer parte desse processo. É importante a análise de Marinho de que ensino e investigação devam se alimentar em um processo contínuo, para permitir mudanças na forma como são concebidos programas, currículos e a própria formação de jornalistas. É pena que essa percepção, partilhada não apenas por ela mas por todo o coletivo dos a(u)tores até aqui, deixe de fora a riqueza da relação com o alunado, que permitiria aumento no amadurecimento de suas próprias formações.

Na mesma linha das instituições anteriores, na Universidade C, o prof. Dr. 7 indica que as práticas e as relações entre investigação e primeiro ciclo não ocorrem, elas se processam “[...] mais entre a investigação e pós- graduação. A investigação que se produz na licenciatura é reduzida, mas faz-se alguma. Os alunos são motivados e obrigados também a fazer vários trabalhos ao longo da sua graduação nas diferentes disciplinas, trabalho[s] que envolvem muitas vezes a investigação, a pesquisa, métodos de trabalho, de aplicação [...]. Isso exige-se mais ao nível do mestrado, nomeadamente, até porque eles têm que fazer a dissertação. O Processo de Bolonha trouxe menos tempo para as pessoas, há uma espécie de ‘trabalhete’ que atingiu os professores de cobrarem, cobrarem mais trabalhos do[s] alunos, esse ‘trabalhete’ que atingiu os professores diminuiu o tempo que os alunos efetivamente têm para a pesquisar”.

O a(u)tor, assim como os demais formadores/gestores de processos formativos na área de Comunicação Social/Jornalismo, externa a quase inexistente relação entre primeiro ciclo e investigação/pesquisa sistematizada. Ela é presente como prática pedagógica, no âmbito das disciplinas, como “trabalhos” que reforçam ao alunado de Jornalismo a importância da prática em si em seu fazer jornalístico. Mas, assim como percebido, não há uma sistematização para criar a cultura de pesquisa como parte da ação intelectual

no primeiro ciclo. Ela é deixada para os ciclos subsequentes, caso o aluno prossiga os estudos. Souza ainda externa que, com Bolonha, o tempo ficou mais reduzido e uma “cultura do trabalhete” parece ter sido instaurada como forma de fazer os acadêmicos pesquisarem.

Na Universidade D, o prof. Dr. 8 indica que “[...] Há uma preocupação nesse sentido até. Nota-se isso pelas cadeiras de metodologia nos primeiros ciclos e no segundo ciclo também temos. Há uma preocupação de pelo menos dar a eles instrumentos, aos alunos, para desenvolvimento da investigação. [...] A nível da licenciatura, entre dois professores, e cada professor gera a sua forma de preparar os alunos. Da parte institucional, o curso começa com crédito, depois cada professor vai gerindo nas suas disciplinas. Isso tudo vai potencializando aqueles alunos que têm que mostra[r] mais apetência para a investigação. [...] os professores, depois com os interesses dos alunos, vão potenciando, vão puxando mais p[ar]a a investigação. Os alunos vão criando neles o apetite de investigar, mas essa é outra questão que nos faz pensar”.

O prof. Dr. 8 indica que, no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade D, há uma preocupação quanto à pesquisa, mas é direcionada, assim como nas demais, para os aspectos mais técnico-operacionais/instrumentais presentes e incentivados nas disciplinas. O a(u)tor indica que há uma tentativa de selecionar os acadêmicos durante esse processo formativo, procurando ver quem desenvolve melhor o desejo para a investigação/pesquisa. Mas isso ocorre de forma geral, não havendo programas de pesquisa que os acadêmicos possam se inserir em seu processo de formação no primeiro ciclo.

Já para o prof. Dr. 9, também da Universidade D, primeiro ciclo/graduação e investigação/pesquisa “[...] São duas carreiras paralelas, docência e investigação de graus acadêmicos. Para se conseguir os graus

acadêmicos, tem que ser pelas vias do grau de investigação. Acho que todos os cursos do país, e o nosso também, têm uma cadeira de métodos de investigação, portanto, faz-se alguma investigação, mas ainda é pouco”.

A visão do prof. Dr. 9 reforça a tradicional separação entre ensino e pesquisa. Em sua fala, fica evidente o que os demais a(u)tores tiveram a polidez de dar a entender: não há relação estabelecida entre investigação/pesquisa de forma institucionalizada para o primeiro ciclo. Não apenas pela ausência de recursos (eles até existem em programas específicos), mas pela própria cultura de que a pesquisa é direcionada para a aquisição de titulação. Pesquisar no primeiro ciclo, como esclarecem os professores 8 e 9, na Universidade D, é desenvolver competência e habilidades técnicas no âmbito das disciplinas com vistas ao êxito desta etapa.

No que se refere às relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação, percebe-se uma falta de relação clara e prevista entre ambas. As falas indicam que isso é premeditado e aceito como parte da cultura formativa em Portugal, estando difundida e legitimada entre gestores e professores.

Na Universidade A, entre os a(u)tores entrevistados, fica evidente a ausência de uma compreensão clara sobre a importância da inserção do alunado nas práticas de investigação/pesquisa. A investigação/pesquisa é encarada como pertencente à pós-graduação, não sendo intrínseca à formação de graduação/licenciatura. Isso é reconhecido entre os docentes a título de segundo e terceiro ciclos de formação. No curso, foi verificada a existência de um programa de bolsas para jovens investigadores, mas cujo valor não é atrativo, além do quantitativo de vagas ser bem pequeno.

Constata-se ainda nas falas que, no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade A, a procura pela investigação/pesquisa não

é uma realidade entre os alunos de primeiro ciclo, já que o tempo formativo é encarado como muito curto para a criação de uma cultura de pesquisa entre eles. Referências a essa atividade, segundo os a(u)tores, se processam a título de conhecimento geral, em conferências e nas aulas, quando os professores expressam os resultados de seus próprios trabalhos. O foco das atividades formativas no primeiro ciclo formativo é direcionado para o desenvolvimento de bases teóricas e de formação profissional.

Na Universidade B, as posições dos a(u)tores indicam uma ausência da cultura de investigação/pesquisa como pertencente ao primeiro ciclo. Também há a presença de bolsas de pesquisa para a licenciatura e até projetos de investigação em sua fase final. Mas, assim como na anterior, essa é uma prática comum e incentivada no segundo e no terceiro ciclos de formação. A visão geral é que os acadêmicos ainda não têm conhecimentos sólidos para desenvolver atividades de pesquisa/investigação.

O que parece ocorrer, de forma geral, é a “valorização da atitude investigativa”. Atividades de pesquisa em si ocorrem apenas entre docentes, muitas vezes em parceria nos colegiados dos cursos. Quando se vislumbram atividades de investigação/pesquisa, elas são vistas como ação de preparação para um possível mercado de trabalho, não como uma política de inserção gradual na pesquisa/investigação, direcionada a formar quadros de cientistas da área.

Já na Universidade C, a noção de investigação/pesquisa no primeiro ciclo ocorre somente como prática pedagógica, no âmbito das disciplinas, no formato de “trabalhos”. Eles têm como foco a preparação para a prática jornalística e para o mercado. Parece ficar evidente a percepção de que o aluno não tem condições e tempo para o exercício da investigação/pesquisa sistemática, com presença de trabalho de campo e/ou relatórios/artigos. Assim

como nas demais, não há uma sistematização para criar a cultura de pesquisa como parte da ação intelectual no primeiro ciclo. Essa ação é deixada para os ciclos subsequentes, caso o aluno prossiga os estudos, sendo que a preparação e a preocupação no primeiro ciclo são somente para o mercado de trabalho.

Na Universidade D, parece haver uma preocupação quanto à pesquisa no discurso dos a(u)tores, mas é direcionada para os aspectos mais técnico-operacionais/instrumentais, presentes nas disciplinas. O esforço praticado no curso da Universidade D é para selecionar os acadêmicos durante o primeiro ciclo, procurando ver quem desenvolve melhor o desejo para a investigação/pesquisa. Não há programas de pesquisa que incluam sistematicamente o alunado como parte do processo de iniciação à investigação. De fato, pelas falas, fica clara a tradicional separação entre ensino e pesquisa.

De um modo global, nas quatro universidades pesquisadas, a cultura geral é de que o alunado de primeiro ciclo em Comunicação Social/Jornalismo deve ser preparado para enfrentar o mercado de trabalho. Não há uma preocupação clara – que seja materializada com propostas e editais de fomento – com o desenvolvimento de projetos de pesquisa que envolvam acadêmicos, nem com o exercício dessa prática como um fazer intrínseco ao ensino. Quando há núcleos de pesquisa, eles agregam professores e pesquisadores de segundo e terceiro ciclos, mas quase nunca ocorre a participação de alunos de primeiro ciclo. A pesquisa no primeiro ciclo (graduação) se resume à concepção mais ampla da noção de investigação, de que ela é necessária no processo de formação de base e de que o alunado ainda não tem a maturidade necessária para quaisquer atividades mais sistematizadas.

Resultados e Discussão

O debate acerca da inserção do pensamento sistematizado e dos métodos à tessitura da formação universitária encontra coro na maioria das nações do planeta, que procuram preparar profissionais na graduação, mas também estruturar bases para a manutenção e ampliação do eixo docente-pesquisador das escolas e universidades. A preocupação das universidades europeias vai ao encontro dos anseios do mercado de trabalho, mas oportuniza dúvidas acerca de um possível vácuo de maturidade à pesquisa/investigação na formação inicial (PÔRTO JUNIOR, 2012, 2014, 2016a, 2016b).

Observa-se, nas falas dos entrevistados, o surgimento de um problema importante, mas não necessariamente ligado ao processo de formação de Bolonha, mas sim atrelado a um certo nível de imaturidade científica que acaba sendo a opção para os primeiros níveis e ciclos formativos amplamente voltados ao mercado de trabalho.

Deve-se então, trazer à baila desta reflexão o aumento das demandas da sociedade por bens (serviços ou produtos) que advenham de projetos de processo e processos de produto com sustentabilidade ascendente. Ora, segundo Moraes et al (2015), desde os anos da década de 1980 (e a partir de então em curva crescente) os consumidores desejam ou optam por bens que se pautem sobre matérias primas renováveis, que tenham menor impacto sobre o meio e que as organizações sustentem um capital reputacional real e pautado nos princípios da governança, da ética e da responsabilidade social. Este padrão ascendente pressiona a academia a formar melhores profissionais e também mais eficientes, exigindo das academias, em seus primeiros ciclos (graduação) que se atentem primordialmente a formação de profissionais para o mercado.

Neste alinhamento de resposta objetiva às demandas humanas, obviamente o enfoque formativo é menos científico e nesta seara os

investimentos em bolsas para iniciação científica parecerão insuficientes para reverter o interesse de estudantes ávidos por ingressar ao mercado de trabalho, mas lhes serão fundamentais para o desenvolvimento de habilidades (às vezes não perceptíveis) de seu labor.

Fourez (1995) vai estabelecer que princípios filosóficos, por exemplo, sustentam reflexões acerca da aplicação do código moral em julgamentos onde a ética de cada indivíduo é testada, sendo pano de fundo para trabalhos científicos mínimos (como pequenos projetos de iniciação científica) e contribuindo enormemente para a estruturação do pensamento subjetivo que faz a robustez das decisões humanas. Pode-se afirmar, neste íterim, que a teoria sociológica weberiana de que o homem é agente de transformação de seu meio se sustenta em uma importante parte pelas inserções filosóficas (e metodologia é filosofia), uma vez que o mesmo é o responsável pela decisão que ocorre no espaço temporal que vai da motivação à ação propriamente dita.

Aos passos mais largos, olhar para a sustentação do processo científico e a realimentação de seus docentes e pesquisadores, não implica em somente depender da formação em primeiro nível, afinal nos parece óbvio que a percepção de problemas e a busca de soluções para o mercado não – necessariamente – passa pelos métodos científicos, mas sim por processos mais práticos e ligados às especificidades profissionais. Porquanto, no campo da docência e da pesquisa, outros níveis de substratos de conhecimento são necessários, afinal os problemas a serem enfocados serão mais complexos e respostas simples não respondem problemas complexos.

Os sistemas e os valores culturais, segundo Livermore (2012) foram maneiras que a sociedade estruturou para a busca de soluções para seus problemas. Neste sentido, a robustez teórico-científica e o poder de abstração e entendimento metodológico para a tratativa de problematizações de cunhagem

científica serão absorvidas pelos estudantes nos anos seguintes à formação profissional de primeiro ciclo.

Compreende-se, pelas entrevistas, que a passagem pelo primeiro ciclo é importantíssima para a formação de um olhar mais multirreferencial e complexo, mas que não se desatrele da tessitura social, de suas organizações e da maneira como a sociedade trilha a sua sustentação. A formação do docente mestre e do cientista doutor passa pelo momento de amadurecimento onde se observam e se estudam o entorno, a sociedade como um todo e a sua divisão social e técnica no mundo do trabalho, culminando no amadurecimento para os níveis superiores já com a opção de área de atuação. Mas tudo isso é – e deveria ser – construído ainda no primeiro ciclo formativo.

Considerações finais

Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, a sociedade tem buscado a reengenharia de diversos processos produtivos, não obstante o cenário da produção de conhecimento e por decorrência de bons pesquisadores também sofre alterações consideráveis. Nas últimas décadas fenômenos como a internet, a nanotecnologia e a extrema divisão social e técnica do trabalho impelem a academia a dar respostas a novas, diversas e mais complexas demandas.

O Processo de Bolonha marcou a Europa e o mundo com a robustez de propostas formativas mais condensadas que deram rápidas respostas às demandas profissionais da sociedade, o que fez com que surgissem questionamentos sobre a maturidade científica dos mestres e doutores formados pelo desdobramento deste processo e sobre a fragilidade metodológica absorvida pelos profissionais de primeiro ciclo (PÔRTO JUNIOR, 2012, 2014, 2016a, 2016b).

Este trabalho destaca, observando a literatura posta, a importância de sistemas de bolsas e fomento à iniciação científica no primeiro ciclo, mesmo que não haja – visual – aprofundamento ou opção científica pelos estudantes, uma vez que a participação em pequenos ou grandes projetos expõe os mesmos a um grande gama de informações subjetivas que contribuem para a sustentação ética do seu exercício profissional.

Por fim, mestres e doutores, professores e pesquisadores passarão pelo ciclo inicial como docente tendo a experiência e a aproximação com fronts práticos das profissões, aprofundando em searas de interesse. Coaduna-se a isso, a formação mais jovem, aumentando o período de vida útil e de respostas à sociedade, ampliando-se o êxito do qualitativo e quantitativo do Processo de Bolonha.

Referências

- BASTOS, Ana Maria de Matos Ferreira; CUNHA, Jorge. A programação no 1.º ciclo do ensino básico: o projeto-piloto em duas escolas do Concelho do Seixal, Portugal. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 331-363, jul. 2017. ISSN 2447-4266. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3473>>. Acesso em: 27 set. 2017. doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p331>.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996
- CGU. **Position Paper the Coimbra Group and European Higher Education after Bologna 2010**. Brussels: Coimbra Group Universities (CGU), 2009. p. 1-8.
- CHIECHER, A. C.; FICCO, C. R.; PAOLONI, P. V.; GARCÍA, G. A. ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. **Revista Observatório**, v. 2, n. 2, p. 301-326, 30 maio 2016.

- DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: ____; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: atlas, 2005. p. 62-83.
- DUARTE, Marcia Y. M. Estudo de caso. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: atlas, 2005. p. 215-235.
- FERNANDES, Preciosa; MOURAZ, Ana; SAMPAIO, Marta. Tendências da formação contínua de professores da Universidade do Porto em período pós-Bolonha: uma análise focada nos discursos "oficiais". **Repositório Aberto da Universidade do Porto**, Porto: Universidade do Porto, 2012, p. 5048-5065.
- FERNANDES, Preciosa. O Processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto: Universidade do Porto/Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), n. 28, p. 161-173, 2009.
- FERNANDES, Sarah V. A. **O princípio da subsidiariedade nas políticas de ensino superior da União Europeia**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.
- FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.
- FROMENT, Eric. The European Higher Education Area: a New Framework for the Development of Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVIII, n. 1, p. 27-31, 2003.
- FRONZAGLIA, Maurício L. **Políticas públicas internacionais**: o caso do Processo de Bolonha. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de Campinas / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2011.
- GARCÍA, Xosé López. Tendências na formação dos jornalistas nos âmbitos hispanos e lusófonos do século XXI: história de algumas semelhanças e diferenças entre os planos de estudo de Brasil, Espanha e Portugal. **Revista Brazilian Journalism Research**, v. 1, n. 1, p. 6-30, semestre 2 - 2008.
- GEHLEN, Marco Antônio; REINO, Lucas Santiago Arraes; BUENO, Thaisa Cristina. Elias Machado discute a formação do docente e do estudante de jornalismo na contemporaneidade. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 3, p. 619-633, maio 2017.

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3117>>. Acesso em: 27 set. 2017. doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n3p619>.

HAMELINE, Daniel. **Os professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade?** Porto: Edições ASA, 2000. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

HAUGH, Guy; KIRSTEIN, Jette. **Trends in Learning Structures in Higher Education (TRENDS I)**. Bolonha: Confederation of European Union Rectors'/Conferences and the Association of European Universities (CRE), 1999. p.1-69. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990607TREND_I.PDF>. Acesso em: 16 set. 2011.

KOHOUTEK, Jan. Quality Assurance in Higher Education: a Contentious yet Intriguing Policy Issue. In: KOHOUTEK, Jan (Ed.). **Implementation of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the Central and East-European Countries – Agenda Ahead**. Bucharest: UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, 2009. p. 21-50.

LINDBERG, Matti E. Higher Education-to-work Transitions in the Knowledge Society: the Initial Transition and Positional Competition Point of View. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 4, p. 375-385, 2008.

LIVERMORE, David. **Inteligência cultural**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2012.

LOPES, P.; PEREIRA, S.; MOURA, P.; CARVALHO, A. Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. **Revista Observatório**, v. 1, n. 2, p. 42-61, 8 dez. 2015.

LOURTIE, Pedro. **Furthering the Bologna Process: Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries**. Praga: Report commissioned by the Follow-Up Group of the Bologna Process, 2001. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0105Lourtie_report.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2011.

MALIZIA, Guglielmo. La riforma universitária in Italia: problemi e prospettive. **Revista Educación y futuro**, Espanha, n. 16, p. 59-84, 2007.

MARINHO, Sandra C. S. M. **Formação em Jornalismo numa sociedade em mudança: modelos, percepções e práticas na análise do caso português**. 2011. f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

MARTINS, Gilberto de A; THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologias da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, Manuel. Bolonha: pessimismo ou realismo? **Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**, Universidade do Porto, Porto, n. 185, p. 116-7, 2009. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21114>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.** [online]. 2004, vol.25, n.87, pp.537-571. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>. Acesso em: 10 de junho de 2017

MIRANDA-PINTO, M. S.; MONTEIRO, A. F.; OSÓRIO, A. J. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DE ROBÔS PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ ESCOLAR: 3 A 6 ANOS. **Revista Observatório**, v. 3, n. 4, p. 302-330, 1 jul. 2017.

MORAES, N.R.; BRAGA JÚNIOR, S.S; LOURENZANI, A.E.B.S. Diálogo acerca dos conceitos de responsabilidade social empresarial (rse) e marketing para causas sociais (mcs) no âmbito do investimento social corporativo (ISC). **Revista Brasileira de Marketing – REMARK**. vol.14, nº 2, 2015. Disponível em <http://www.revistabrasileirmarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/view/2923/pdf_225>. Acesso em 10 de junho de 2017.

NARTOWSKI, Andrzej S. A Tale of Two Industries: Mass Media and Higher Education. Higher Education in Europe, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVIII, n. 1, p.113-122, 2003.

NAZARKO, Joanicjusz; KUŹMICZ, Katarzyna Anna; SZUBZDA-PRUTIS, Elżbieta; URBAN, Joanna. The General Concept of Benchmarking and its Application in Higher Education in Europe. **Higher Education In Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 497-510, 2009.

NEAVE, Guy. Anything goes: or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions. **Tertiary Education and Management**, v. 8, n. 3, p. 181-197, 2002.

NEIVA, Ivany Câmara; AUGUSTO, Aluízio. Comunicólogo que brinca comunica mais?. **Revista Observatório**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 43-62, set. 2015. ISSN 2447-4266. Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/161>>

4>. Acesso em: 27 set. 2017. doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n1p43>.

PAULOS, Margarida R. Tendências futuras de evolução das qualificações na Europa. **let Working Papers Series**, Lisboa, n. WPS01/2008, p. 1-16, 2008.

PINHO, Maria de F. D. de A. **Mobilidade transnacional e competências profissionais**: um estudo de caso com alunos envolvidos no Programa Erasmus. 2002. 318 f. (Dissertação de Mestrado em Ciências e Tecnologia da Educação e da Formação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre comunicação e educação**: o processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – UFBA/Faculdade de Comunicação, Salvador, 2012.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Implementação do quadro de qualificações europeu na formação e no ensino de comunicação social e jornalismo: Estudo das estratégias de aplicação em Portugal. **Revista Estudos de Jornalismo**, v. 6, p. 7-21, 2016b.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Novas geografias curriculares na União Europeia: o processo de Bolonha e a formação em Comunicação Social/Jornalismo. **Revista Interin**. Curitiba, v. 17, n.1, p. 11 - 95, jan. /jun. 2014.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Processos de investigação/pesquisa em Comunicação Social/Jornalismo: pistas sobre as mudanças pós-Bolonha. **Contemporânea** (UFBA. Online), v. 14, p. 269-285, 2016a.

SANTOS, Arlindo C.; GUERRA, Ana I. C. C.; BARROSO, Bárbara C. V. B. Multimédia: formação superior adequada ao Processo de Bolonha. **IADIS International Conference e-Society**. Espanha: International Association for Development of the Information Society (IADIS), p. 1-6, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, B. D. DA; ALVES, E. J.; PEREIRA, I. C. A. DO QUADRO NEGRO AO TABLET: Desafios da docência na era digital. **Revista Observatório**, v. 3, n. 3, p. 532-560, 1 maio 2017.

SILVA, B. D.; SARTORI, A. S.; MARTINI, R. G. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO AGENTES DE INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO COM A GLOBALIDADE. **Revista Observatório**, v. 3, n. 4, p. 387-406, 1 jul. 2017.

SILVEIRA JUNIOR, P. M. DA. Teoria, conhecimento e pragmática da comunicação: o paradigma pulsional. **Revista Observatório**, v. 1, n. 2, p. 136-155, 8 dez. 2015.

SILVESTRI, Paolo. La riforma dei cicli formativi nel processo di decentramento e autonomia delle università. In: UNIVERSITÀ DI MODENA. **Associazione Mario Del Monte - Rapporto 2002**. Modena: CAPP, Centro di Analisi delle Politiche Pubbliche / Dipartimento di Economia Politica / Università di Modena e Reggio Emilia, 2003. p. 1-16.

SOMMER, M. R. R. G.; DE PINHO, M. J. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: em favor de uma formação transdisciplinar. **Revista Observatório**, v. 3, n. 5, p. 301-320, 1 ago. 2017.

TREVISAN, M. K.; DE PRÁ, E. B.; GOETHEL, M. F. Meme: intertextualidades e apropriações na Internet. **Revista Observatório**, v. 2, n. 1, p. 277-298, 1 maio 2016.

VIANA, J.; COSTA, F. A.; PERALTA, H. APRENDIZAGENS PESSOAIS EM CONTEXTOS INFORMAIS: oportunidades criadas pela Internet. **Revista Observatório**, v. 3, n. 4, p. 190-231, 1 jul. 2017.

WOLTON, Dominique. **Pensar a comunicação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.