

PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO/PESQUISA EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO: PISTAS SOBRE AS MUDANÇAS PÓS-BOLONHA

RESEARCH PROCESS IN SOCIAL COMMUNICATION / JOURNALISM: CLUES ABOUT THE CHANGES AFTER BOLOGNA

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior*

RESUMO:

O Processo de Bolonha tem recebido a atenção de pesquisadores do mundo inteiro. Trata-se de uma transformação dos processos formativos como nunca antes vivenciado. Com isso, estudos e pesquisas têm apontado para as modificações necessárias a fim de transformar uma perspectiva de educação em realidade formativa em todo o continente europeu. O curso de Comunicação Social/Jornalismo, desenvolvido em quatro universidades portuguesas, torna-se ilustrativo dos desafios vivenciados em âmbito nacional. Dessa forma, este texto mergulhou em diversos aspectos do Processo de Bolonha, tendo como objetivo: compreender que mudanças foram percebidas por entrevistados como mais impactantes na relação entre formação e investigação/pesquisa após a inserção do Processo de Bolonha. Conclui-se que, ao longo dos anos, as instituições universitárias envolvidas no Processo de Bolonha vêm desenvolvendo expertise nos processos de formação. Apesar dos avanços significativos na implantação e na implementação das políticas em torno de Bolonha, as universidades pesquisadas apresentam dificuldades no alinhamento pedagógico de suas estruturas curriculares, próprio de uma transformação pedagógica dessa magnitude.

PALAVRAS-CHAVE: Bolonha, Pesquisa, Comunicação.

ABSTRACT:

Bologna Process has attracted the attention of researchers from all over the world. It deals with a changing in educational processes never seen before. As a result, studies and researches have pointed out changes needed in order to advance from an educational perspective to an educational reality all over the European continent. Social Com-

* Bolsista de Produtividade/UFT. Pós-Doutorado em Jornalismo e Sociedade (PPG-UnB). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT). gilsonportouft@gmail.com. Pesquisa realizada com o apoio financeiro do CNPq/Edital Universal.

munication/Journalism courses, held in four Portuguese universities, evidence the challenges faced at national scope. Therefore, this study investigates the several aspects of Bologna Process, aiming to: understand which changes were perceived by respondents as the most striking in the relationship between training and research after insertion of the Bologna Process. We find out that, along the years, the universities implicated in Bologna Process have developed expertise in educational processes. Besides the meaningful advances in policies implementation regarding Bologna, the Portuguese universities present difficulties in instructional alignment of their curriculum, common to educational changes reaching this dimension. At the same time, Social Communication/Journalism courses we approached have outlined in a different manner their practices searching to be closer to the results stated in Bologna Process.

KEYWORDS: Bologna Process, Research, Communication.

INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha tem se constituído em um rico espaço de pesquisa. As mudanças ocasionadas para a criação de um ‘sistema europeu’ de ensino superior têm movimentado as mais de cinco dezenas de países que compõem o acordo. Porém, mesmo com todo o desenvolvimento e planejamento executados desde a constituição do acordo com a Declaração de Bolonha (1999) e as posteriores declarações de Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012), a compreensão do espaço da investigação/pesquisa na formação ainda é problemática.

Entende-se que, a formação em pesquisa é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma intelectualidade em nível superior, e, principalmente das nações envolvidas no Processo de Bolonha, que almejam mão de obra altamente especializada. É claro que esses processos eram diferenciados no início da implantação de Bolonha. LOURTIE (2001) apontou em seu estudo que diversos países utilizavam modelos de ensino ainda com fortes influências da educação medieval. A mudança para Bolonha e a atualização de práticas mudou o retrato do que se fazia em educação no cenário europeu (PORTO JR., 2014; 2012)

Nesse artigo, se apresentam os processos desenvolvidos e a avaliação que professores-gestores fazem dos processos de formação desenvolvida e a relação com a investigação/

pesquisa após a inserção do Processo de Bolonha praticados em universidades portuguesas pesquisadas.

O PROCESSO DE BOLONHA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS

Nascido com a Declaração de Bolonha, o chamado “Processo de Bolonha” se configura em torno de quatro campos de aproximação que representam a linha mestra de todas as mudanças, a saber: 1. mudança da estrutura do ensino superior, 2. sistema de títulos homologáveis a nível europeu, 3. organização de sistema de créditos e 4. mobilidade de estudantes e docentes. Posteriormente, cada um desses pilares é reforçado e ampliado por outras especificidades, em um esforço de aperfeiçoamento do que se espera de cada país-membro (PÔRTO JR., 2012).

Em linhas gerais, o primeiro pilar que se refere à mudança da *estrutura do ensino superior* envolveu a criação de dois ciclos de formação, sendo um no âmbito da graduação e o outro no da pós-graduação¹. O primeiro ciclo, em média com três anos, assumido por diversos países, tais como Portugal, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, entre outros, têm orientações generalistas, permitindo ao egresso uma formação mínima para a continuidade de estudos pós-graduados ou sua inserção “mais qualificada” no mercado de trabalho². O segundo e terceiro ciclos conduziram o egresso a estudos pós-graduados em âmbito de cursos de mestrado e doutorado. Em Portugal, o segundo ciclo é composto de até dois anos para o curso de mestrado e, no terceiro ciclo, de até três anos para o processo de doutoramento.

Quanto ao segundo pilar, *sistema de títulos homologáveis* a nível europeu, a Declaração de Bolonha previa o reconhecimento dos títulos em todo o espaço europeu. Esse reconhecimento permitiria uma maior inserção laboral de egressos, criando um “novo” fluxo de profissionais. Com isso, países com maior massa de profissionais formados (e crescente-se, fora do mercado formal de trabalho, na maioria) poderiam tê-los em outro mercado, com fácil acesso e admissão, tão necessários em diversos países do bloco europeu. É claro que isso traria também desafios aos países-membros, que transformariam o Processo de Bolonha em uma arena de disputas políticas e sociais. A principal, indicada por alguns autores (PORTO JR., 2012; SERRALHEIRO, 2005; NEAVE, 2002; VLĂȘCEANU; PURSER, 2002; CROXFORD, 2001; DREW; BENSLEY, 2001; PEACH, 2001), é a homogeneização linguística, cultural e de conteúdos, de cunho globalizante.

O terceiro pilar, a *organização de um sistema de créditos*, permitiria que os currículos nacionais fossem aproximados e tivessem comunicação entre eles, em âmbito de um espaço comum europeu. Quando vemos esse pilar, não parece, *a priori*, uma questão problemática. Mas a prática revelou um imenso abismo na forma de se entender formação. Havia países que praticavam a formação do Jornalista em 5-7 mil horas de aula, em outros, em 3 mil horas de aula ou menos. Essas diferenças dificultavam e, em muitos casos, impediam qualquer diálogo entre currículos. Além disso, ainda pressupunha “abrir mão” de diversos elementos histórico-sociais específicos no processo formativo, em prol de “algo comum”, uma conclamada visão europeia. Também, nesse modelo previsto, com menos tempo formativo, os alunos deveriam ter maior grau de inserção na vida acadêmica, o que geraria dificuldades em países com menor grau de estabilidade econômica.

O quarto pilar, a *mobilidade de estudantes e docentes*, permitiria que professores, alunos e técnicos tivessem momentos de ampliação de conhecimentos por meio da inserção em ambientes diferenciados. Essa mobilidade, por um lado, oxigenaria os processos formativos nacionais, ampliando o olhar para o “outro”, seja país, comunidade ou universidade. Mas, por outro, traria também dificuldades em sua efetivação, já que a mobilidade acabaria sendo, por si só, seletiva, quando apenas poucos economicamente privilegiados teriam acesso a ela.

Como destaca Porto Jr. (2014, p. 85)

Esses quatro campos, por si só, quando vistos de um ponto exclusivamente pedagógico-formativo, parecem agregar valor aos processos formativos. Mas eles não podem ser vistos apenas nessa óptica. O estopim da criação desse espaço comum, como expresso pela Declaração de Bolonha, não foi, *a priori*, pedagógico-formativo, mas econômico. A empregabilidade dos cidadãos europeus e o desenvolvimento social e econômico já eram pautados mesmo antes de Bolonha [...]. A Declaração de Sorbonne, de 25 de maio de 1998, já expressava o mesmo desejo, de um espaço comum, que permitisse a empregabilidade e a mobilidade, com modificações e diminuições nos ciclos formativos, criando mais competitividade europeia.

Esses quatro pilares foram complexificados, desenvolvendo uma rede de transformações nas estruturas curriculares nos diversos países da União Europeia, sobretudo nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, como demonstra Porto Jr. (2012).

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 que mudanças foram percebidas pelos entrevistados como mais impactantes na relação entre formação desenvolvida e investigação/pesquisa após a inserção do Processo de Bolonha em Comunicação Social e Jornalismo. 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 ótica 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 semiaberta, com perguntas abertas, em que cada informante tinha 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 fala³ 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 “D”, e os a(u)tores, por números de I a VIII em vez de seus nomes, optando-se por manter a titulação e indicação de atividades desenvolvidas durante o processo de implantação de Bolonha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Indagou-se aos a(u)tores sobre as práticas formativas e os processos de investigação/pesquisa. O objetivo foi compreender que mudanças foram percebidas pelos entrevistados como mais impactantes na relação entre formação e investigação/pesquisa após a inserção do Processo de Bolonha.

Sobre os impactos nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa, a prof.^a Dr.^a I, da Universidade “A”, indica que, após a inclusão do curso em Bolonha,

[...] não se pratica tanto quanto poderia, e é provável que isso venha a ser um atraso no futuro próximo. Não é fácil, porque são cursos [...] de três anos, e os alunos precisam aprender tanta coisa, tanto conceito básico em três anos que de fato não sobra [tempo], e a preparação deles muitas vezes não é brilhante, não é melhor. E, no meio disso tudo, de-sejar as competências básicas do licenciado e da comunicação e, no meio disso tudo, temos ainda a fazer investigação científica. Não será nada fácil, será muito difícil fazer sair daqui alunos com competências mínimas para exercer as profissões. [A] área da Comunicação já

é suficientemente difícil para que uma tarefa adicional como essa, não posso encarar isso com otimismo, embora seja desejável, não sei qua[is] vão ser os resultados, nem sequer se vai haver receptividade por parte dos alunos a isso, porque pode nem haver.

A prof.^a Dr.^a I., da Universidade “A”, aponta a dificuldade real de desenvolver uma relação clara e profícua entre formação inicial no primeiro ciclo e investigação/pesquisa. A premissa de Bolonha é que esses elementos são complementares, estão dentro do próprio ensino. Mas a concepção que impera entre todos os pesquisados é de a investigação/pesquisa ser algo externo, ímpar o suficiente para ser vista como outro elemento formativo. Dessa forma, a a(u)tora não encara com otimismo a possibilidade real de desenvolver essa atividade no primeiro ciclo. É interessante que a a(u)tora aponta alguns motivos de não se praticar a investigação/pesquisa: tempo de integralização curricular muito curto, preparação acadêmica não condizente e um conjunto de competências/habilidades traduzidas nos conteúdos que precisa ser desenvolvido em um período de integralização reduzido. Esses elementos, na visão da a(u)tora, dificultam a prática consistente da investigação/pesquisa, além de externar que os acadêmicos podem rejeitar essa atividade.

Avaliando os mesmos impactos, o prof. Dr. II., também da Universidade “A”, é incisivo quando indica que,

[...] Não, nesse caso Bolonha não tem uma influência direta não na forma como pesquisamos, há outros fatores de influência na forma como nós pesquisamos, há outros fatores que têm influência, nomeadamente esta recente implementação do regime de avaliação dos docentes, que é uma coisa muito recente, que está sendo implementada neste momento. Este regime de avaliação é feito de acordo com um regime de critérios que foram definidos. Um dos critérios ou uma das partes que é avaliada tem a ver com a investigação, e dentro do critério de avaliação tem algo especificamente [...] com publicações. E aí sim, porque as publicações que são pedidas são publicações onde a máxima classificação é obtida quando nós falamos de publicações ‘ISI’. E para conseguir publicar neste tipo de revista, com estes índices de impacto, é preciso obedecer a um determinado padrão, que é um padrão mais anglo-saxônico, que é aquilo que vimos há pouco, a esmagadora maioria do trabalho que é feito é feito com estudos empíricos. E isso é claro nos obrigar a alterar o nosso padrão de investigação, porque quem fizer essa investigação exploratória, investigação básica e quem fizesse esse tipo de trabalho da forma que vamos ser avaliados, agora toda gente terá tendência para este tipo de investigação, neste modelo, porque é a única forma de ter a revista ‘ISI’. É a forma de publicar nestas revistas que vão os tais pontos, que vão permitir progredir na carreira. Portanto, mais do que Bolonha, a nova avaliação veio moldar a forma como nós investigamos.

A percepção do prof. Dr. II indica que os impactos na formação e nos processos de investigação/pesquisa são sentidos não por conta de Bolonha em si, mas pela assunção de um regime de avaliação dos docentes. Essa avaliação tem como critério central a publicação em revistas indexadas. A aprovação nessas revistas, assim como ocorre no Brasil, respalda o trabalho docente. Porém se assume nesses periódicos um padrão hegemônico, que é o padrão anglo-saxônico, voltado para estudos empíricos. O a(u)tor defende que essa avaliação, que por sinal é fruto das mudanças a que Portugal teve de se adequar, teve mais impacto que o próprio processo em si na formação de primeiro ciclo.

De fato, deve-se entender o contexto que o prof. Dr. II aloca seu pensamento. Ao ser indagado sobre o pesquisar/investigar no primeiro ciclo (graduação), fase inicial de formação, ele aponta para algo que está além. O próprio docente, já plenamente formado e com titulação, para ser avaliado de forma positiva, deve apresentar um escopo de produções de investigação/pesquisa publicadas em revistas indexadas internacionalmente. Isso se tornou algo difícil para o docente que está em sala de aula, quanto mais para acadêmico em formação, com suas lacunas e dificuldades inerentes à entrada na área de Comunicação/Jornalismo. Dessa forma, fazer investigação/pesquisa básica e/ou exploratória tornou-se algo quase que exclusivo de quem está à procura de subir na carreira docente, e não uma prática cotidiana de quem está na universidade.

Na Universidade “B”, a prof.^a Dr.^a III., ao ser indagada sobre a formação e os processos de investigação/pesquisa após a inclusão em Bolonha, apontou que,

[...] A partir de Bolonha, cria[-se] sobretudo uma coisa: acompanhamento mais personalizado, mais contínuo, mais individualizado a tempo em si. Ora isto é incompatível com a massificação do sistema neste sentido. Portanto, nós lidamos com turmas de setenta a oitenta alunos, ou às vezes mais, e estão em nível de licenciatura e ao nível de mestrado. Porque temos os nossos, nós temos limite de vaga de sessenta, depois há os alunos que passaram, e há os que vêm por via de transferência, os que vêm por via de Erasmus etc., etc. [...] Como aplicar um sistema de acompanhamento contínuo e até individualizado, com a figura da tutoria, não é? Falava-se muito quanto à figura do tutor e da tutoria com setenta e tal aluno[s]. Com esta contenção de custos, há cada vez menos docentes. Porque agora temos a oferta. Em lugar de uma licenciatura, agora temos três ou quatro. Aqui há muitas esquizofrenias a querer muito o céu e a terra. Aqui há muito disto. Portanto, de fato estas são as contradições de Bolonha, em isto eu não concordo para a qualidade do ensino, é óbvio. E acho que está atrás das exigências, que também desceram muitíssimo. O mestrado hoje não tem nada a ver com o que era o mestrado. [...] a titulação hoje quer dizer muito pouco, e também se desvalorizou esta mesma titulação, em termos de grau de dificuldade que

o mestrado representava para o acadêmico antes de Bolonha, esse grau de dificuldade que se existe agora para o mesmo grau. Portanto, com muitíssima mais facilidade se faz hoje um mestrado. E daí são estas questões todas que fazem todo o sentido.

A prof.^a Dr.^a III, ao discorrer sobre os processos de formação e a relação com a pesquisa/ investigação, aponta que houve agregações importantes, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento personalizado, contínuo e individualizado. Esse é um dos elementos preconizados por Bolonha. Espera-se que as instituições de ensino superior desenvolvam mecanismos de incentivo e acompanhamento. Na maioria, a tutoria é o mecanismo central para a efetivação de forma personalizada, contínua e individualizada.

Mas a a(u)tora atesta claramente que há problemas dessa opção formativa; está na massificação seu maior contestador. De fato, fazer tutoria/acompanhamento exige tempo de qualidade, quer individual, quer coletivo. Isso se torna um desafio com turmas grandes. A queixa da prof.^a Dr.^a III está justamente nesse aspecto: turmas de sessenta, setenta e até oitenta alunos não podem ser acompanhadas. Some-se a isso a diminuição do quadro docente e a pulverização da criação de outros cursos, atendendo a demandas nacionais. Tem-se aqui um quadro que, a longo prazo, preconiza uma formação de segunda linha (EUA, 2011).

Essa “esquizofrenia” formativa, para citar a prof.^a Dr.^a III, tem cobrado seu preço. A a(u)tora percebe que isso já acontece com repercussões sensíveis no segundo ciclo (mestrado). A desvalorização da titulação de mestre parece ser uma realidade. Segundo a a(u)tora, antes de Bolonha, a formação no mestrado era mais difícil, sendo sua procura, em si, um sinônimo de *status*. Com as mudanças no primeiro ciclo, conforme vistas nos cursos pesquisados de Comunicação Social/Jornalismo, nomeadamente a diminuição do tempo de integralização curricular, o segundo ciclo parece ter assumido as funções formativas restantes, alijadas ou excluídas da licenciatura. A repercussão parece ser em cadeia, já que as formas de capacitação e titulação no segundo ciclo (*professional masters, scientific masters, short masters, integrated masters, advanced masters, academic masters, even undergraduate masters*, para citar alguns já em prática em Bolonha) perdem o significado anteriormente conquistado nas universidades, acabando por ser transferidas para o terceiro ciclo (EUA, 2009a, 2009b, 2006). No terceiro ciclo, competências e habilidades anteriormente esperadas passam a ser agregadas, diminuindo-se o potencial formativo no doutoramento (3º ciclo).

Aprofundando a questão das práticas formativas e da investigação/pesquisa o prof. Dr. IV, em sua avaliação das mudanças na Universidade “B” agrega que,

[...] quando ele [o Processo de Bolonha] se desenvolve no primeiro ciclo, é um modelo bastante diverso, na medida em que apela mais a um trabalho permanente do aluno. Antes o que era vulgar era que o aluno ia às aulas lendo eventualmente, mas, sobretudo, estudava no fim para os teste[s] ou para os trabalhos finais e procurava fazer as disciplinas. Hoje há uma lógica da avaliação contínua, obrigam-[n]o a um trabalho de fato contínuo e a um trabalho maior do aluno, em vista de que não há tanto a lógica dos exames. Este percurso da avaliação, durante o percurso, acaba por esvaziar um bocado daquele drama, daquela carga [...] aos exames, mas eu creio que forçou bastante esse trabalho e que é muito paudado pela lógica da investigação.

O prof. Dr. IV destaca a mudança nas práticas formativas após Bolonha. Em sua percepção, a mudança do foco formativo para o alunado permitiu o desenvolvimento de novas relações em sala de aula e com o aprendizado. Antes de Bolonha, o ensino nas salas de aula do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade “B” desenvolvia-se em torno de alunos que se preparavam de forma pontual, com base nos conteúdos. O foco de Bolonha no alunado e no desenvolvimento de competências que exigem mais autonomia força os acadêmicos e os docentes a assumirem outra dinâmica de formação. É nesse sentido que a investigação/pesquisa é encarada pelo a(u)tor como um elemento pedagógico que foi amplificado em sala de aula na prática formativa dos futuros jornalistas.

Já para a prof.^a Dr.^a V, também da Universidade “B”,

[...] especificamente a investigação não, o que eu percebo é que muitos alunos têm maior apego ao trabalho autônomo, o que também passa, por exemplo, por investigação. Eu, o que eu noto é que a lógica é muito mais de eu vou dar um exemplo, é quando, tradicionalmente o professor chegaria e iria apresentar dois textos [...]. Hoje em dia a lógica não é essa! Hoje em dia é, com uma semana de antecedência, os textos são passados para os alunos, e eles devem ler e, [...] a partir daí, pesquisar o que entenderem. E o momento, a hora de contato na sala é p[a]ra discutir os tais jornais, para apresentar. Deste ponto [de] vista, eu falo particularmente [...], porque não sei o que os outros estão fazendo [...]. Eu acho que houve uma alteração muito importante e fato ao trabalho, ao trabalho individual e à pesquisa individual. E [...] não estou a dizer que não se [tem] o ensino tradicional, na lógica nós temos um sistema, é importante ter em conta isto, tem que ver um direcionamento por parte do centro. M[a]s desse ponto de vista há muito mais espaço p[a]ra os alunos trabalharem.

A prof.^a Dr.^a V indica que os impactos nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa não são facilmente visíveis. Eles ocorrem do ponto de vista pedagógico, mas não como elemento norteador de estudos e pesquisas no primeiro ciclo. Mesmo com Bolonha e com o incentivo desde Praga (2001) para ampliação dessa prática, ela permanece nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo estudados como parte da ação formativa em si.

De um ponto de vista macro, Bolonha transformou a prática da investigação em via obrigatória de trabalho docente, já que os professores tiveram de agregar mudanças significativas no modo como realizavam suas aulas. Sob o olhar das microrrelações em sala de aula, a prática docente, respaldada nas falas dos professores doutores III e IV, e, sobretudo, da Dr.^a V, aponta que as mudanças amplificaram atitudes formativas importantes no curso de Comunicação da Universidade “B”, como o trabalho e a pesquisa individual do alunado. Essas atitudes fazem parte do redirecionamento do eixo formativo do docente para o acadêmico, com base nos resultados de aprendizagem, preconizados por Bolonha e pelos encontros sucessivos. Para o prof. Dr. VI, da Universidade “C”, as mudanças ocasionadas por Bolonha, nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa, parecem não ser tão positivas. Segundo o a(u)tor,

[...] Eu tenho dúvidas de que se tenha desenvolvido mais do que aquilo que havia se desenvolvido antes de Bolonha, com sinceridade, eu até acho que antes de Bolonha, tendo em conta que antes Bolonha, a cada momento, o[s] aluno[s] saíam mais capacitado[s], pois passava[m] mais um ano pelo menos na universidade. [...] Tenho plena certeza [de] que foi até muito irreal, [...] se os alunos forem sair daqui no final de uma graduação de três anos sem fazer um mestrado, a formação com que ficam não é tão consistente como aquela que teriam numa graduação de quatro anos ou até antigamente, quando a graduação era de cinco anos. Antes era[m] cinco anos de licenciatura mais dois de mestrado, e depois o doutorado que podia ser de sete anos. Sou do tempo em que havia cinco anos de licenciatura, podia o mestrado ir até cinco anos e o doutoramento quase não tinha prazo, embora quando eu fiz, as coisas estavam a mudar, os mestrados tivessem duração de dois anos, mas a graduação sempre de quatro ou cinco anos [...].

O prof. Dr. VI externa a preocupação que parece haver entre todos os que migraram para o sistema de Bolonha. A aprendizagem significativa parece nunca ter sido tão lembrada no meio acadêmico como nas instituições de ensino superior após a implementação do Processo de Bolonha. Isso se dá pela dificuldade em encarar que as mudanças possam levar à formação plena do acadêmico. O redesenho realizado nas estruturas curriculares, muitas vezes apenas pela supressão de conteúdos, sem uma redefinição

de competências e habilidades formativas, parece gerar uma angústia que já foi externada por outros a(u)tores. O prof. Dr. VI ainda agrega a percepção surgida anteriormente de que o que vem sendo desenvolvido no primeiro ciclo necessita de uma complementação no segundo ciclo. Para ele, terminar os estudos de licenciatura e não adentrar de imediato no mestrado é expor o alunado a uma formação sem tanta consistência, em comparação com o que se praticava antes de Bolonha.

A posição do prof. Dr. VII, da Universidade “D”, vai nesse sentido, quando afirma que

[...] Bolonha foi uma boa maneira de fabricar, ou [para] citar, mais ou menos, os licenciados menos bem preparados para o mercado de trabalho, ou seja, [para] as empresas. Portanto, sou um dos mais pessimistas [...], muita gente já tem observado por aí que vai no mesmo sentido. Bolonha foi uma forma de fato de mudar o paradigma do ensino, de modo a servir o mercado e não a inteligência, ou seja, tirou-se a inteligência, criou[-se] mais depressa, mais rapidamente mão de obra barata. Isso obviamente tem a ver com discussões muito mais abrangente[s] do próprio papel da universidade. ‘P[a]ra que ela serve?’ Serve de reservatório de conhecimento, produção do cidadão culto, ou, se a visão romântica dos fundadores da universidade, do conceito da universidade do Kant, ou deve ser uma universidade mais útil à sociedade, embora com essa titularidade que seja complicada e que sirva, sobretudo, para formar mão de obra qualificada. [...] Retirar a capacidade do pensamento crítico é uma das piores coisas que se pode fazer à universidade, e a prova está aí, o que está acontecendo. Isso é o que eu acredito que mais se tem acontecido. Dessa perspectiva, penso que Bolonha vai dar um grande empurrão, isto é, um incentivo: ‘Vamos deixar teoria, vamos preparar os meninos rapidamente em força, p[a]ra o mercado de trabalho porque os países tem uma economia’. Pessoalmente me preocupo muito, temo que Bolonha que tenha vindo, vou dar mais uns anos p[a]ra avaliar. Mas, seja de fato, tenha dado uma machadada muito violenta na ideia clássica de universidade clássica, no sentido do pensamento crítico”.

A fala do prof. Dr. VII aponta na direção de crítica ao sistema estabelecido pelo Processo de Bolonha. E essa crítica do a(u)tor não fica apenas na diminuição do tempo de integralização das estruturas curriculares em Comunicação/Jornalismo. Ela consiste também no próprio papel da universidade que, após Bolonha, parece mudar seu foco de uma formação centrada no conhecimento para uma formação centrada na competência técnica. O a(u)tor é direto ao expressar que atender ao mercado e à sua demanda de mão de obra qualificada tem um preço. Este parece ser a retirada da capacidade de pensamento crítico que, em face do tempo reduzido e das mudanças de foco formativo, fica alijada de uma ideia clássica. A percepção do prof. Dr. VII de uma certa falência da intelectualidade não é nova. Ela foi externada por outros a(u)tores, quando do sentimento de perda que Bolonha introduziu, talvez pela falta de um debate amplo

e maduro, mais consistente com os tempos e os espaços de formação em cada instituição formadora (FARRINGTON, 2005; MALIZIA, 2007; PEACH, 2001; SANTOS, 2001).

O prof. Dr. VIII, também da Universidade “D” expressa sua preocupação com a nova cultura formativa criada após Bolonha quando afirma que

[...] Bolonha serviu também para, de alguma forma, ganha[r] um novo balanço, para de alguma forma se relançar[em] os mestrados de uma forma diferente para Bolonha com três vertentes de especialização que foram criadas [...]. E, p[a]ra mim, a diferença mais clara foi o grau de mestre já não significar um grau acadêmico apenas, no sentido de investigação científica, acadêmica, mas poder atingir o grau de mestre sem uma aposta clara e sem provas claras de investigação científica. E isso me causa alguma pena e, no fundo, alguma desvalorização do grau, porque eu fiz um bacharelado que era três anos e três anos é uma licenciatura. Portanto, o grau de bacharel praticamente desapareceu. E, no fundo, agora a licenciatura deveria ter havido alguma conversão [...] estão a dar grau de licenciado a quem não tem uma mesma preparação que tinham os licenciados. Estamos agora a dar o grau de mestre, salvo algumas exceções, a quem não tem a mesma preparação que tinham os anteriores mestres e há muito poucos anos. [...] o mercado vai distinguir isso. Ainda é um bocado cedo para se fazer essa avaliação, não sei se o mercado está a distinguir ou não, há alguns sinais que sim, mas há outros que não, como a lógica portuguesa muito a prática e a tradição muito agarrada aos concursos público[s] no que diz respeito à função pública, a organismos, institutos públicos, empresas públicas. E isso vai pelo grau acadêmico, tanto faz que seja mestre há dez anos ou se é mestre desde ontem. E isso causa injustiça, provoca injustiça naturalmente. E isso parece-me que é o sinal mais importante.

O prof. Dr. VIII, assim como o prof. Dr. VII, externa uma preocupação quanto ao perfil formativo do egresso após Bolonha. Apesar de Bolonha criar um ‘novo balanço’, redirecionando o que vinha acontecendo nos programas de mestrado em Portugal, na percepção do a(u)tor, parece haver um abandono, uma desvalorização do significado que tinha a titulação de mestre. Novamente surge, na fala, a percepção de que os anteriores formados, que têm uma formação plena (bacharelato + licenciatura, no modelo anterior), são melhor preparados para o mercado e para a vida profissional do que os egressos de Bolonha.

A crítica do prof. Dr. VIII procede com respeito à formação na área de Comunicação Social/Jornalismo. Nas instituições pesquisadas, constatou-se que é permitido que o teor científico do mestrado seja suprimido, atribuindo-lhe o peso de um estágio extra-curricular de três meses, com a produção de um relatório de campo. Essa mudança na formação, criando saídas diferenciadas, uma *acadêmica* com uma dissertação ao final,

e outra *prática*, com um estágio e um relatório de inserção no mercado de trabalho após três meses, tem gerado tensões na formação de terceiro ciclo.

O percurso formativo parece por demais conflituoso. De um lado, o egresso de cursos de Comunicação Social/Jornalismo que faz seu percurso formativo em três anos, com mais dois de segundo ciclo, produzindo um estudo/pesquisa de campo e uma dissertação. Do outro, um egresso que também teve seu perfil formativo estruturado em três anos, mas que opta por seguir para um segundo ciclo, realizar um estágio profissional de três meses e produzir um relatório final de sua experiência. Ambos adentram para a formação de terceiro ciclo, que, por padecer de uma demanda, tem de reduzir seus requisitos de entrada para abarcar os diversos perfis. De fato, parece haver um tensionamento da formação também no terceiro ciclo (doutoramento).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às práticas formativas e aos processos de investigação/pesquisa, percebeu-se a dificuldade entre articular a formação no primeiro ciclo (graduação) com a investigação/pesquisa. Em Bolonha, a premissa é que ensino de primeiro ciclo e investigação são complementares. Mas a concepção que surgiu entre todos os pesquisados é de a investigação/pesquisa ser algo externo, encarado como outro elemento formativo. Os motivos disso são os mais diversos, indo desde o curto tempo de integralização curricular, preparação acadêmica não condizente, até competências/habilidades que precisam ser desenvolvidas em um período de integralização reduzido.

Outro motivo que procede como dificultador da prática de investigação no primeiro ciclo é a massificação. Bolonha prevê um acompanhamento personalizado, contínuo e individualizado, que poderia favorecer o desenvolvimento de investigações sob orientação de professores. Porém turmas de sessenta, setenta e até oitenta alunos não podem ser acompanhadas de forma a produzir resultados tão satisfatórios. Dessa forma, fazer tutoria/acompanhamento exige tempo de qualidade, quer individual, quer coletivo. Isso se torna um desafio a transpor com turmas grandes. Em síntese, as atividades de investigação no primeiro ciclo em Comunicação Social/Jornalismo parecem ocorrer do ponto de vista pedagógico, mas não como elemento norteador de estudos e pesquisas no primeiro ciclo.

Surge ainda, na fala dos entrevistados, a ideia de que, com a diminuição do tempo de integralização curricular, o segundo ciclo (mestrado) parece ter assumido as funções formativas restantes que eram da licenciatura. Dessa forma, antes de Bolonha, a formação no mestrado era mais difícil, sendo sua procura em si sinônimo de *status* e com grande dificuldade para se adentrar a esses estudos. Após Bolonha, o mestrado parece assumir funções complementares que antes eram exclusivas da licenciatura, inclusive a prática central de investigação. Com isso, surge, em algumas das falas, a percepção de que terminar os estudos de licenciatura e não adentrar de imediato no mestrado é expor o alunado a uma formação sem tanta consistência, em comparação com o que se praticava antes de Bolonha.

De um modo geral, a presença da noção de investigação é forte no primeiro ciclo, conforme indicado anteriormente, como parte intrínseca do fazer pedagógico nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo. Nas instituições pesquisadas, a investigação é reconhecida como via obrigatória de trabalho docente, já que envolve o trabalho e a pesquisa individual do alunado. Mas ainda se constata nesse percurso a necessidade da redefinição de competências e habilidades formativas, com apropriação do foco formativo mais centrado no alunado, sobretudo com o reforço da capacidade de pensamento crítico.

Entende-se, nesse sentido, que as mudanças ocasionadas pelo Processo de Bolonha é um divisor de águas: é uma construção em movimento, isto é, suas indicações e suas metas estão em constantes ajustes. Isso torna o Processo em si muito mais complexo de se compreender, em um movimento de construção/(des)construção/(re)construção. Os pilares do Processo de Bolonha se enquadram na área das políticas formativas, com repercussões em todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CROXFORD, Leslie. Global University Education: Some Cultural Considerations. Higher Education in Europe, UNESCO-Cepes/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 53-60, 2001.

DREW, Gelnys; BENSLEY, Leanne. Managerial Effectiveness for a New Millennium in the Global Higher Education Sector. Higher Education in Europe, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 61-68, 2001.

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.

EUA. Global university rankings and their impact. Brussels: European University Association (EUA), 2011. p. 1-85.

EUA. Guidelines for quality enhancement in European joint Master Programmes. Brussels: European University Association (EUA), 2006. p. 1-32.

EUA. Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in Europe an Higher Education Institutions. Brussels: European University Association (EUA), 2009a. p. 1-47.

EUA. Institutional diversity in European Higher education: tensions and challenges for policy makers and institutional leaders. Brussels: European University Association (EUA), 2009b. p. 1-164.

FARRINGTON, Dennis. Legislative Initiatives in the Context of the Bologna Process: a Comparative Perspective. Bucharest: UNESCO/Papers on Higher Education, 2005. p. 1-72.

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.

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

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.

PEACH, Martha. Globalization of Education in Spain: From Isolation to Internationalization to Globalization. Higher Education in Europe, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 69-76, 2001.

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. 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.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Globalização: fatalidade ou utopia. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses. Porto: Profedições, 2005. p.35-45.

WOLTON, Domenique. Pensar a comunicação. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

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

VLĂSCEANU, Lazăr; PURSER, Lewis. From Words to Action: Approaches to a Programme. Bucharest: UNESCO, 2002. p. 1-235.

NOTAS

1. *Foi somente na Declaração de Berlim (2003), que se acrescentam os estudos de doutoramento como o terceiro ciclo (ciclo de estudos conducente ao grau de doutor). Posteriormente, cria-se uma diferenciação entre o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre e o ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre. Essa diferenciação leva a percursos formativos diferenciados, mas que terminam com a titulação de mestre.*
2. *Destaque-se que existem críticas ao modelo de Bolonha, com argumentos que apontam na direção de uma menor formação intelectual, propedêutica, que ocasionaria ao egresso dificuldades crítico-criativas. Porém, também circulam argumentos que, ao se direcionar o alunado de forma mais 'técnica', se ganha na formação, atendendo diretamente as demandas do mercado. Existem "prós" e "contras" nos dois sentidos. Nesse artigo não nos deteremos nessas questões, apesar de termos discutido isso em outro momento (Porto Jr., 2012).*
3. *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 ([]).*

Artigo recebido em: 19 de julho de 2015.

Artigo aceito em: 25 de julho de 2016.