



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA

**FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
COMUNICAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEAS**

FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JUNIOR

**ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE
BOLONHA E AS AÇÕES FORMATIVAS EM CURSOS
DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM PORTUGAL**

TESE DE DOUTORADO

Salvador

2012

FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JUNIOR

**ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE
BOLONHA E AS AÇÕES FORMATIVAS EM CURSOS
DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM PORTUGAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva Palacios

Salvador

2012

Sistema de Bibliotecas - UFBA

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 / Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior. -- Salvador: UFBA / Faculdade de Comunicação, 2012.

2 v. 614 f.: il.; 31 cm.

(Vol.1: 423f.; Vol.2: 191f.)

Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva Palacios

Tese (doutorado) – UFBA / Faculdade de Comunicação, 2012.

1. Jornalismo. 2. Ensino de jornalismo. 3. União Europeia. 4. Processo de Bolonha. 5. Portugal. 6. Universidades. 7. Processos formativos. 8. Educação. 9. Jornalismo - Tese. I. Pôrto Junior, Francisco Gilson Rebouças. II. Palacios, Marcos Silva. III. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação. IV. Título.

CDD – 070.4

CDU – 070

FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JUNIOR

Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas.

Aprovada em 17 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Palacios (UFBA) – Orientador _____

Prof. Dr. Joaquim Paulo Serra (UBI- Portugal) – Examinador Externo _____

Prof. Dr. Rodrigo Rossoni (UFBA) – Examinador Externo _____

Prof. Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho (UFBA) – Examinador Externo _____

Prof. ^a Dr. ^a Suzana Barbosa (UFBA) – Examinador Interno _____

Suplente Interno: Prof. Dr. Giovandro Ferreira (UFBA) _____

Suplente Externo: Prof. Dr. Sergio Mattos (UFRB) _____

Para Daniela, esposa, amiga
e fonte de inspiração de minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo complexo. Envolve rememorar tantas pessoas que passaram pelo tempo e pelo espaço e que contribuíram com o desenvolvimento desta tese que ora é apresentada. São muitas e de várias formas, mas ousou citar algumas, e as que não cito já externei minha imensa admiração e dívida pela ajuda nesse percurso.

À minha esposa Daniela, pelo amor, pela compreensão, pela paciência, pelo conforto e pelo constante incentivo, pela presença constante nos momentos de cansaço, estresse e desânimo, comuns à empreitada da produção de uma tese.

Aos amigos, familiares e, sobretudo, à minha mãe, Zenilda, pelo amor e pela compreensão na ausência. A minha Tia Nilda, incentivadora e amiga.

Ao professor Marcos Palacios, orientador, que, com leveza, amizade e extrema sabedoria, soube me indicar percursos e abrir minha visão para espaços que não seriam visíveis nas veredas complexas do doutorado.

Ao professor Antonio Fidalgo, orientador do estágio doutoral em Portugal na Universidade da Beira Interior, que recebeu “um desconhecido” como amigo e sujeito aprendente.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da UFBA, pelo diálogo e pelas indicações de leitura.

Aos companheiros do doutorado, professores da Fundação Universidade do Tocantins, que, assim como eu, sofreram e construíram juntos, sou grato pelos conselhos e pelas dicas nessa jornada.

Aos componentes da banca de defesa, pela aceitação do convite e pelas críticas.

À Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, que concedeu meu afastamento de sala de aula para a realização do doutorado.

Ao Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de doutorado concedida durante meu estágio na Faculdade de Comunicação/UFBA.

A todos, enfim, que cruzaram meu caminho neste período e que, de alguma forma, me incentivaram a seguir adiante...

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 Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

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, esta tese mergulhou em diversos aspectos do Processo de Bolonha, tendo como objetivos: *compreender a dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal no contexto da implementação do Processo de Bolonha e das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças tecnológicas das duas últimas décadas; compreender os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo em Portugal; e avaliar o impacto dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos com foco no Processo de Bolonha em Portugal*. Partiu-se, neste estudo doutoral, de três hipóteses norteadoras: H1: o Processo de Bolonha impôs importantes mudanças nas práticas formativas europeias, em um contexto marcado pela emergência e pela difusão das tecnologias digitais. Estas vêm transformando substancialmente os processos comunicacionais e, em particular, o jornalismo enquanto prática social. Como consequência, novas competências e habilidades passam a ser demandadas, e os processos de formação acadêmica de jornalistas vêm incorporando as novas demandas e sofrendo ajustes *ad hoc* que independem de “reformas curriculares” em uma acepção mais ampla e tradicional; H2: os processos de ajustes nos cursos de Jornalismo pré-datam Bolonha e são inicialmente decorrência da percepção de necessidade de respostas às transformações das práticas formativas. Têm como elementos propulsores grupos de docentes que funcionam como “agentes de inovação” – em contraposição aos “resistentes às mudanças” – e a própria demanda da clientela discente que chega à

universidade com conjuntos crescentes de competências digitais; e H3: situações de crise e ajustes macro, o Processo de Bolonha, no caso português, funcionam como oportunizadoras/potencializadoras dos ajustes tendentes à incorporação das demandas criadas pelas novas formas de prática jornalística. Com esses eixos norteadores, fez-se uma incursão sobre os aspectos político-sociais e pedagógicos da Declaração de Sorbonne (1998), Declaração de Bolonha (1999) e a consolidação dessa política formativa nos encontros em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012). Percebeu-se que, ao longo dos anos, as instituições universitárias envolvidas no Processo de Bolonha vêm desenvolvendo *expertise* nos processos de formação em primeiro, segundo e terceiro ciclos. Atendendo às demandas impostas pelos processos de qualidade, as instituições de ensino superior são modernizadas, redefinindo a compreensão do que vem a ser formação graduada e pós-graduada. Apesar dos avanços significativos na implantação e na implementação das políticas em torno de Bolonha, as universidades portuguesas pesquisadas apresentam dificuldades no alinhamento pedagógico de suas estruturas curriculares, próprio de uma transformação pedagógica dessa magnitude. Ao mesmo tempo, os cursos pesquisados de Comunicação Social/Jornalismo têm redesenhado suas práticas em busca da aproximação com os resultados preconizados pelo Processo de Bolonha.

Palavras-chave: Jornalismo, Comunicação, formação, ensino, Processo de Bolonha.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Between Communication and Education:** Bologna Process and educational actions in Social Communication/Journalism courses in Portugal. 2012. 614 p. Thesis (Doctoral Degree in Contemporary Communication and Culture) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

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 Communication/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 the changes dynamics in university education strategies for journalists in *Portugal considering Bologna Process implementation context and new professional practices resulting from technological advances in the last two decades*; comprehend educational processes carried out by each of the institutions approached by this study in *Portugal*; and evaluate the impact of *educational/legal adjustment macro-processes based on the Bologna Process in Portugal*. Three guiding hypothesis (H) were the starting point of this research. H1: the Bologna Process demanded important changes in European educational practices, in a context marked by the emergency and the spread of digital technologies. They have strongly changed communicational processes and, particularly, journalism as a social practice. As a consequence, new competences and skills are required, and journalists educational process have incorporated these new necessities and faced *ad hoc* adaptation which does not depend on “curriculum review” in a broaden and traditional meaning; H2: amendment processes in Journalism courses are prior to Bologna and are initially a result of a perception about the necessity to answer to educational practices advances. It has as its starting elements groups of Professors working as “advance agents” – in contrast with the “resistant” ones – and the Professor demand itself who gets to the university with a growing set of digital competences; and H3: crisis situation and macro amendments. The Bologna Process, in the case of Portugal, works as

opportunity/optimization to adjustments favoring the incorporation of demands created by new ways to carry out journalism activities. Under these three guiding issues, we approached political, social and educational aspects in Sorbonne Declaration (1998), Bologna Declaration (1999) and the consolidation of educational policies in conferences in Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007), Louvain (2009), Budapest and Vienna (2010) and Bucharest (2012). We find out that, along the years, the universities implicated in Bologna Process have developed expertise in educational processes in first, second and third cycles. Answering to the demands imposed by quality processes, higher education institutions are modernized, reviewing the comprehension of what graduate and post-graduate studies are. 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: Journalism, Communication, education, teaching, Bologna Process.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicación y Educación: el Proceso de Bolonia y las acciones formativas en cursos de Comunicación Social / Periodismo en Portugal.** 2012. 614 hojas. Tesis (Doctorado en Comunicación y Cultura Contemporáneas) – Universidad Federal de Bahia, Salvador, 2012.

RESUMEN

El Proceso de Bolonia ha recibido la atención de investigadores de todo el mundo. Se trata de una transformación de los procesos formativos jamás antes vivenciado. Con ello, estudios e investigaciones han apuntado para los cambios necesarios con el objetivo de transformar una perspectiva de educación en realidad formativa en todo el continente europeo. El curso de Comunicación Social / Periodismo, desarrollado en cuatro universidades portuguesas, se torna ilustrativo de los desafíos vivenciados en el ámbito nacional. De esa forma, esta tesis profundizó en diversos aspectos del Proceso de Bolonia, teniendo como objetivos: *comprender la dinámica de transformación de las estrategias de formación académica de periodistas en Portugal en el contexto de la implementación del Proceso de Bolonia y de las nuevas prácticas profesionales provenientes de los cambios tecnológicos de las dos últimas décadas; comprender los procesos formativos realizados por cada una de las instituciones objeto del estudio en Portugal; y evaluar el impacto de los macroprocesos de ajustes educacionales / jurídicos con enfoque en el Proceso de Bolonia en Portugal.* Se ha partido, en este estudio doctoral, de tres hipótesis orientadoras: H1: el Proceso de Bolonia impuso importantes cambios en las prácticas formativas europeas, en un contexto marcado por la emergencia y por la difusión de las tecnologías digitales. Estas, vienen transformando sustancialmente los procesos comunicacionales y, en particular, el periodismo mientras práctica social. En consecuencia, nuevas competencias y habilidades pasan a ser demandadas, y los procesos de formación académica de periodistas han venido incorporando las nuevas demandas y sufriendo ajustes *ad hoc* que independen de “reformas curriculares” en una acepción más amplia y tradicional; H2: los procesos de ajustes en los cursos de Periodismo anteceden a Bolonia y son inicialmente consecuencia de la percepción de necesidad de respuestas a las transformaciones de las prácticas formativas. Tienen como elementos propulsores grupos de docentes que funcionan como “agentes de innovación” - en contraposición a los “resistentes a los

cambios” – y la propia demanda de la clientela discente que llega a la universidad con conjuntos crecientes de competencias digitales; y H3: situaciones de crisis y ajustes macro, el Proceso de Bolonia, en el caso portugués, funcionan como favorecedoras / perfeccionadoras de los ajustes tendientes a la incorporación de las demandas creadas por las nuevas formas de práctica periodística. Con esos ejes guiadores, se hizo una incursión sobre los aspectos político-sociales y pedagógicos de la Declaración de Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999) y la consolidación de esa política formativa en los encuentros en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012). Se percibió que, al largo de los años, las instituciones universitarias involucradas en el Proceso de Bolonia vienen desarrollando *expertise* en los procesos de formación en primero, segundo y tercero ciclos. Atendiendo a las demandas impuestas por los procesos de calidad, las instituciones de enseñanza superior son modernizadas, redefiniendo la comprensión de lo que viene a ser formación graduada y postgraduada. A pesar de los avances significativos en la implantación y en la implementación de las políticas en torno de Bolonia, las universidades portuguesas investigadas presentan dificultades en el alineamiento pedagógico de sus estructuras curriculares, propio de una transformación pedagógica de esa magnitud. Al mismo tiempo, los cursos pesquisados de Comunicación Social / Periodismo han rediseñado sus prácticas en la búsqueda del acercamiento con los resultados preconizados por el Proceso de Bolonia.

Palabras-clave: Periodismo, Comunicación, Formación, Enseñanza, Proceso de Bolonia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AACSB** - *Association to Advance Collegiate Schools of Business*
- ABET** - *Accreditation Board for Engineering and Technology*
- ACA** - *Academic Cooperation Association*
- ADISPOR** - *Evaluation Council for Public Polytechnics*
- AGS** - *Santander Group European Universities Network*
- ALECSO** - *Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization*
- ANECA** - *Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação*
- ANET** - *Association for Technical Engineers*
- APCL** - *Accreditation of Prior Certificated Learning*
- APEL** - *Accreditation of Prior Experimental Learning*
- APESP** - *Evaluation Council for Private Universities and Polytechnics*
- APL** - *Accreditation of Prior Learning*
- AQA** - *Agência Austríaca para a Garantia da Qualidade*
- ASEAN** - *Association of Southeast Asian Nations*
- ASEM** - *Asia-Europe Meeting*
- BENELUX** - *Bélgica, Holanda e Luxemburgo*
- BFUG** - *Bologna Follow-Up Group*
- BFUG-CGM** - *Bologna Follow-Up Group - Coordination Group on Mobility*
- BFUG-CGQF** - *Bologna Follow-Up Group - Coordination Group for Qualifications Framework*
- BFUG-WGE** - *Bologna Follow-Up Group - Working Group on Employability*
- BFUG-WGS** - *Bologna Follow-Up Group - Working Group on Stocktaking*
- BFUG-WGPGL** - *Bologna Follow-Up Group - Working Group Portability of Grants and Loans*
- BMBF** - *German Federal Ministry of Education and Research*
- BPF** - *Bologna Policy Forum*
- BUSINESSEUROPE** - *Business in Europe*
- CBHE** - *Cross-Border Higher Education (Educação Superior Transfronteiriça)*
- CCISP** - *Council for Polytechnics*
- CDES** - *Council of Europe's Steering Committee for Higher Education and Research*

CEC - *Commission of the European Communities*

CET - Cursos de Especialização Tecnológica

CEU - *Council of the European Union*

CEURC - *Confederation of European Union Rectors' Conferences*

CGU - *Coimbra Group Universities*

CHE - *German Centre for Higher Education Development*

CHEPS - *Center for Higher Education Policy Studies*

CIEP - *Centre International d'Études Pédagogiques*

CIMO - *Centre for International Mobility, Finland*

CIRIUS - *Authority Supporting the Internationalisation of Education and Training in Denmark*

CNAA - *Council for National Academic Awards*

CNAF - Classificação Nacional de Áreas de Formação

CNAVES - Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CoE - *Council of Europe*

CPU - *Conférence des Présidents d'Université* (Conselho de Reitores das Universidades Francesas)

CRASP - Conferência de Reitores dos Centros Acadêmicos da Polónia

CRE - *Conferences and the Association of European Universities*

CRUE - Conferência de Reitores das Universidades Espanholas

CRUP - *Conference of Rectors of Public Universities* (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas)

CRUS - *Rectors' Conference of the Swiss Universities*

CUIB - *Ibero-American University Council*

DAAD - *German Academic Exchange Service*

DGES - Direcção-Geral de Ensino Superior

DS - *Diploma Supplement*

E4 Group - ENQA, ESU, EUA e EURASHE

EAHE - *European Area of Higher Education*

EAHEP EU - *Asia Higher Education Platform*

EC - *European Commission*

ECA - *European Consortium for Accreditation*

EC-EU - *Education Council to the European Council*

ECTS - *European Credit Transfer System*

ECVET - *European Credit System for Vocational Education and Training*

EEA - *European Economic Area*

EEES - *Espaço Europeu do Ensino Superior*

EESF - *Education Exchanges Support Foundation* (Lituânia)

EFTA - *European Free Trade Association*

EHEA - *European Higher Education Area*

EHEFs - *European Higher Education Fairs*

EI - *Education International*

EI - *Education International Pan-European Structure*

ENIC - *European Network of Information Centres*

ENSS - *Expert Network on Student Support*

ENQA - *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (a partir de 2004)

ENQA - *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (até 2004)

EQAR - *European Quality Assurance Register for Higher Education*

EQF - *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*

ERA - *European Research Area*

ERC - *European Research Council*

ESCBI - *Enhancing the Student Contribution to Bologna Implementation*

ESG - *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*

ESIB - *The National Unions of Students in Europe*

ESU - *European Students' Union*

EU - *European Union*

EU - *Europe Unit*

EUA - *European University Association*

EUI - *European University Institute*

EU-LAC - *European Union - Latin America and the Caribbean*

EURASHE - *European Association of Institutions in Higher Education*

EURES - *The European Job Mobility Portal*

EUROSTAT - *European Statistics*

EURYDICE - *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*

EYF - *European Youth Forum*

FCT - *Fundação Nacional de Ciência e Tecnologia*

FEDORA - *European Forum for Student Guidance*

FUP - *Evaluation Council for Public Universities*

GPP - *Global Promotion Project*

GRICES - *Gabinete de Relações Internacionais de Ciência e Ensino Superior*

HE - *Higher Education*

HEFC - *Higher Education Funding Councils*

HETAC - *Higher Education and Training Awards Council*

HLPF - *UK HE Sector's High Level Policy Forum*

HRK - *German Rectors' Conference (Conferência dos Reitores Alemães)*

IGIP - *International Society for Engineering Education*

INCHER-Kassel - *International Centre for Higher Education Research Kassel*

ISCED - *International Standard Classification of Education*

ISM - *International Student Movement*

ISO - *International Organization for Standardization*

IUQB - *Irish Universities Quality Board*

JQI - *Joint Quality Initiative*

KRASP - *Conference of Rectors of Academic Schools in Poland*

LLP - *Lifelong Learning Programme*

LRC - *Lisbon Recognition Convention*

MCIES - *Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior*

MedNet - *The Mediterranean Network of Student Representatives*

MERIC - *Network of Mediterranean Recognition Information Centres*

NARIC - *National Academic Recognition Information Centres*

NFQ - *Estratégias Nacionais de Implementação do Quadro de Qualificações*

NUFFIC - *The Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education*

NUS - *National Unions of Students*

NVAO - *Supranational Dutch/Flemish Accreditation Organisation*

OBREAL - *Observatório das Relações União Europeia-América Latina*

OBSERVAL - *European Observatory of Non-Formal & Informal Activities*

OECD - *Organisation for Economic Co-Operation and Development*

PALOP - *Países de Língua Portuguesa*

PALV - *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*

PLOTEUS - *Portal on Learning Opportunities throughout the European Space*

PRES - *Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur*

QA - *Quality Assurance*

QEQ - *Quadro Europeu de Qualificações*

QF-EHEA - *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*

RPL - *Recognition of Prior Learning*

SEFI - *European Society for Engineering Education*

SGQ - *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*

TEMPUS - *Trans-European Mobility Scheme for University Studies*

TNE - *Transnational Education*

UBI - *Universidade da Beira Interior*

UNESCO - *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*

UNESCO-CEPES - *UNESCO - European Centre for Higher Education*

UNU - *United Nations University*

WBL - *Work-Based Learning*

WCHE - *World Conference on Higher Education*

LISTA DE TABELAS, FIGURAS, QUADROS E MAPAS

Tabelas

Tabela	Página
Tabela 1 – Critérios de garantia de qualidade no âmbito do Processo de Bolonha (2005)	118
Tabela 2 – Sistema de graus no âmbito do Processo de Bolonha (2005)	120
Tabela 3 – Reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo no âmbito do Processo de Bolonha (2005)	122
Tabela 4 – Indicadores avaliativos e desenvolvimento por número de países	146

Figuras

Figura	Página
Figura 1 – Tipos de instituições e graus	47
Figura 2 – Linha do tempo do Processo de Bolonha	101
Figura 3 – <i>Degree System: number and percentage of countries in each colour category for indicators 1-3</i>	127
Figura 4 – <i>Indicator 1: Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2005-2007</i>	129
Figura 5 – <i>Indicator 2: Access to the next cycle - Comparison 2005-2007</i>	130
Figura 6 – <i>Indicator 3: Implementation of national qualifications framework - Progress up to 2007</i>	132
Figura 7 – <i>Indicator 4: National implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA - Progress up to 2007</i>	134
Figura 8 – <i>Indicator 5: Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2005-2007</i>	136
Figura 9 – <i>Indicator 6: Level of student participation in quality assurance - Comparison 2005-2007</i>	138
Figura 10 – <i>Indicator 7: Level of international participation in quality assurance - Comparison 2005-2007</i>	140
Figura 11 – <i>Indicator 8: Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2005-2007</i>	142
Figura 12 – <i>Indicator 10: Stage of implementation of ECTS - Comparison 2005-2007</i>	144
Figura 13 – <i>Degree System: number and percentage of countries in each colour category for indicators 1-3</i>	149
Figura 14 – <i>Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2007-2009</i>	152
Figura 15 – <i>Access to the next cycle - Comparison 2007-2009</i>	155
Figura 16 – <i>Number of countries applying special requirements for admission to a second cycle programme in the same field of studies</i>	156
Figura 17 – <i>Implementation of national qualifications framework -</i>	158

<i>Comparison 2007-2009</i>	
Figura 18 – <i>Involvement of student unions in the work with a national QF for HE</i>	161
Figura 19 – <i>Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2007-2009</i>	165
Figura 20 – <i>Level of student participation in quality assurance - Comparison 2007-2009</i>	168
Figura 21 – <i>Student participation in quality assurance processes</i>	170
Figura 22 – <i>Student participation in external evaluation, audit/accreditation processes, agency governance</i>	171
Figura 23 – <i>Level of international participation in quality assurance</i>	172
Figura 24 – <i>Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2007-2009</i>	174
Figura 25 – <i>Stage of implementation of ECTS - Comparison 2007-2009</i>	177
Figura 26 – <i>Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2012-2009</i>	186
Figura 27 – <i>Access to the next cycle - Comparison 2012-2009</i>	187
Figura 28 – <i>Implementation of national qualifications framework - Comparison 2012-2009</i>	189
Figura 29 – <i>Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2012-2009</i>	192
Figura 30 – <i>Level of student participation in quality assurance - Comparison 2012-2009</i>	194
Figura 31 – <i>Level of international participation in external quality assurance - Comparison 2012-2009</i>	196
Figura 32 – <i>Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2012-2009</i>	198
Figura 33 – <i>Stage of implementation of ECTS - Comparison 2012-2009</i>	199

Quadros

Quadros	Página
Quadro 1 – Formação inicial em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997	49
Quadro 2 – Formação pós-graduada em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997	51
Quadro 3 – Currículo praticado em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997	52
Quadro 4 – Quadro da situação de cada país em 2005 quanto à aplicabilidade das políticas formativas de Bolonha e aos entraves existentes	389
Quadro 5 – Quadro da situação de cada país em 2007 quanto à aplicabilidade das políticas formativas de Bolonha e aos entraves existentes	400

Mapas

Mapas	Página
Mapa 1 – O Processo de Bolonha e sua configuração	30
Mapa 2 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Público Universitário	417
Mapa 3 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Público Politécnico	418
Mapa 4 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Particular e Cooperativo – Universitário	419
Mapa 5 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Particular e Cooperativo – Politécnico	420
Mapa 6 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Concordatário	421
Mapa 7 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Militares e policiais	421
Mapa 8 – Códigos dos países da União Europeia que ratificaram o Processo de Bolonha	422

Nota geral: Por haver termos/nomenclaturas semelhantes no Brasil e em Portugal, mas com sentido por vezes diverso do que se entende e pratica no Brasil, optou-se por negritá-los e apresentar sua explicação no Glossário da presente tese.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
Em busca da pesquisa: construindo o(s) contorno(s) metodológico(s)	26
Estrutura da tese.....	33
 CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO NA ÁREA EUROPEIA E EM PORTUGAL: O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM FOCO.....	36
1.1 Formação na área europeia <i>antes</i> de Bolonha	37
1.2 Formação na área europeia com o despertar de Bolonha: entre a globalização e a internacionalização.....	70
 CAPÍTULO 2 - PROCESSO DE BOLONHA: O POLÍTICO-SOCIAL COMO CONSOLIDAÇÃO DE UM <i>STATUS</i> COMUM	76
2.1 O nascimento de uma revolução estrutural.....	78
2.2 Em busca de uma dimensão social para o processo político	84
2.3 Desenvolvimento, mas não apenas econômico	90
2.4 Reconhecendo limitações	103
 CAPÍTULO 3 - PROCESSO DE BOLONHA: O PEDAGÓGICO-FORMATIVO COMO ESTÁGIO EMBRIONÁRIO DE UM PORVIR	109
3.1 O início do planejamento: Praga e Berlim	111
3.2 Pretensões e otimismo de um futuro palpável: Bergen e Londres.....	117
3.3 O amadurecimento das pretensões: Louvaine e Budapeste/Viena	148
3.4 Redefinindo a caminhada: Bucareste.....	184
3.5 Questões de ensino e formação: qual(is)?	201
 CAPÍTULO 4 - VOZES E PRÁTICAS DOS A(U)TORES EM FORMAÇÃO NO JORNALISMO.....	204
4.1 Elementos norteadores do pesquisar.....	204

4.2 Dinâmica de transformação das estratégias de formação académica de jornalistas em Portugal no contexto das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças do Processo de Bolonha e das tecnologias das duas últimas décadas	208
4.2.1 Percepção das mudanças na formação académica	209
4.2.2 Práticas docentes envolvidas na formação	215
4.2.3 O currículo como espaço de construção.....	222
4.2.4 A capacitação permanente dos docentes	232
4.2.5 As práticas convergentes no âmbito das disciplinas	240
4.3 Os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo para se adaptar a Bolonha.....	249
4.3.1 Práticas formativas diferenciadoras	249
4.3.2 Práticas de pesquisa/investigação e suas transformações em face das tecnologias que emergiam.....	260
4.3.3 Relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação	269
4.4 Os impactos dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal.....	277
4.4.1 Mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo	278
4.4.2 Mudanças ocasionadas nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa	286
4.4.3 Avaliação dos impactos nas competências formativas	297
4.5 Pensado as hipóteses à luz das falas dos a(u)tores: uma possível construção de Bolonha	306

CONCLUSÕES - CAMINHOS, AJUSTES E (DES)CONSTRUÇÕES – A FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM PORTUGAL 312

As conclusões ou as novas (des)construções de Bolonha e do formar em Comunicação Social/Jornalismo.....	313
Desafios encontrados na elaboração da tese	325
Desdobramentos futuros	327
REFERÊNCIAS	330
GLOSSÁRIO.....	367
APÊNDICES	380
APÊNDICE A – Referências	380
a) Documentos oficiais sobre o Processo de Bolonha.	380
b) Relatórios sobre o Processo de Bolonha com foco nos aspectos político- sociais.	380
c) Sobre 1º, 2º e 3º ciclos e suas nuances.....	382
d) Elementos econômicos, empregabilidade, mobilidade e atratividade.....	384
e) Posições críticas sobre o processo formativo de Bolonha.	387
f) Documentos consultados da <i>UNESCO-European Centre for Higher Education</i> (UNESCO-CEPES)	388
APÊNDICE B – Quadros de balanço de Bolonha por país	389
ANEXOS	417
ANEXO A – Mapas	417
ANEXO B – Diagrama do ensino superior português	423

INTRODUÇÃO

O **Processo de Bolonha** tem recebido a atenção de pesquisadores brasileiros que têm lançado seus olhares sobre os aspectos das relações internacionais e dos discursos políticos (FRONZAGLIA, 2011; BORGES, 2007); da Pedagogia das competências (SÁ, 2010); da comparação de seus processos avaliativos (FERREIRA, 2009; SANTOS, 2007); da assunção de seus eixos norteadores em países da América Latina (CASTRO, 2011); dos impactos em países participantes de Bolonha (KOPPE, 2008); dos processos de formação pós-graduada e financiamento (SILVA, 2009; SOUSA, 2008); e da educação tecnológica e EaD (SILVEIRA, 2011; MARTINS, 2009).

Esses olhares não são sem motivos, já que a União Europeia mudou drasticamente sua forma de praticar formação de quadros especializados a partir do que ficou conhecido como Processo de Bolonha. Dessa forma, com atenção ainda maior, pesquisadores portugueses têm se debruçado sobre as modificações necessárias para transformar uma perspectiva de educação em realidade formativa.

Diversos estudos contribuem nesse sentido, como os de Veiga (2003), que apontavam, ainda no início do Processo de Bolonha, as oportunidades e as ameaças no contexto da universidade europeia em face da crise e do discurso da globalização; de Diogo (2009), que tentava compreender como o sistema português avançou na transição para Bolonha em face de seu sistema binário de ensino e formação nas instituições universitárias e politécnicas; de Mendes (2010), que, mais do que apenas indicar, avança na avaliação dos processos de formação, lançando seu olhar para a aprendizagem realizada nos espaços formativos em uma universidade portuguesa; de Pereira (2011), que explora o contato com o sujeito afetado pelas transformações de Bolonha, os alunos, e faz uma avaliação de suas aprendizagens; de Santos (2011), que foca sua pesquisa nas mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1º ciclo de formação; e de Marinho (2011), que pesquisa a formação em jornalismo e as práticas existentes em uma universidade portuguesa, pós-Bolonha.

Some-se às indicações desses autores brasileiros e portugueses o desafio causado pelas tecnologias que possivelmente tensionam as práticas de formação em jornalismo em âmbito local. A ação jornalística, o seu fazer e a sua formação necessitavam rever seus processos, adequando-os a tecnologias emergentes. Essa tensão resultante das novas tecnologias emergentes e das práticas formativas existentes demandava dos entes

formadores uma constante formação contínua, que não era vivenciada com tanta intensidade nas décadas anteriores. É diante dessa composição que surgem elementos propulsores à integração imediata das novas tecnologias aos currículos. Em sua maioria são docentes que se assumem como inicialmente “agentes” de inovação, adequando o ensino às novas práticas tecnológicas, que passam a assumir uma posição de a(u)tores, criando e inovando o fazer formativo em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. Eles, muitas vezes com conteúdos de forma transversal, transformam seus espaços formativos em “laboratórios pedagógicos”, aproximando currículos praticados com tecnologias e demandas sociopolíticas emergentes.

O Processo de Bolonha surge nesse contexto com uma ênfase clara à internacionalização dos processos formativos em todas as áreas, que é definida como expressão da atualização de posturas e ações, sendo praticada nas raízes da universidade. A formação em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal sentiu os impactos desses tensionamentos e, com Bolonha, teve de se reorientar para a formação de quadros profissionais que desenvolvessem competências e habilidades demandadas pelas tecnologias em desenvolvimento, pela mobilidade de novos a(u)tores de processos de formação e pela transformação de práticas formativo-pedagógicas.

Nesta tese, procura-se registrar e compreender parte desse complexo movimento de formação e reordenação dos processos de formação, que terão profundos impactos na constituição e na formação de quadros profissionais nas próximas décadas no continente europeu e, por extensão, nos demais países do mundo.

Em busca da pesquisa: construindo o(s) contorno(s) metodológico(s)

Pesquisar na interface entre educação/pedagogia e comunicação/jornalismo não foi uma tarefa simples. A construção desse percurso, apesar de aparentemente tranquilo, trouxe um cabedal de dificuldades que duas grandes áreas de conhecimento possuem. Aproximá-las demandou uma reconstrução do próprio pesquisador em suas concepções e aparentes certezas, fazendo-o perceber a si mesmo, as áreas e os processos de formação como elementos inacabados e em um processo de ressignificação.

Nessa caminhada, teorias e teóricos desenvolveram um papel essencial, não apenas de agregação de novos conhecimentos, mas, na maior parte, de desconstrução do que se encarava como sólido e único. Esse percurso, cheio de elementos novos, levou o

pesquisador a conhecer outras realidades teóricas e vivenciais. Com isso, o aparente equilíbrio entre o “pensar teórico” e o “fazer prático”, no campo da formação conhecida e vivenciada pelo pesquisador, foi tensionada ao extremo por novos atores do processo formativo, anteriormente não compreendidos.

Nessa caminhada, repleta de vivências tão únicas e complexas, foi essencial a definição de objetivos que garantissem o percurso da pesquisa com integridade científica. Eles permearam a forma como se construiu o instrumento de pesquisa (roteiro) e como as entrevistas foram conduzidas.

O primeiro objetivo deste estudo doutoral consistiu em *compreender a dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal no contexto da implementação do Processo de Bolonha e das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças tecnológicas das duas últimas décadas*. Com tantas mudanças ocorrendo no que tange às tecnologias e aos processos formativos em Comunicação Social/Jornalismo, a compreensão desse aspecto permitiu dar contornos ao que é feito em âmbito formativo no campo comunicacional (MACHADO; KERBER; MANINI, 2008; AVILÉS; CARVAJAL, 2008; JENKINS, 2008; SALAVERRÍA-ALIAGA; AVILÉS; MASIP, 2007; BARBOSA, 2007)¹.

O nascimento da internet, nesse aspecto, com suas múltiplas ferramentas, formatos e linguagens, tensionou a formação em Jornalismo, além de proporcionar os meios para novos perfis formativos na área que demandassem o domínio desse cabedal tecnológico (GARCÍA, 2008; MACHADO, 2007; MACHADO; PALACIOS, 2007; ANDERSON, 2006; LEMOS, 2006). Dessa forma, a atuação profissional demandava mais do que a teorização com suportes da sociologia, da filosofia ou da política (KUNCZIK, 2002; JOBIM, 1992). A prática jornalística e o seu fazer necessitavam também de conhecimentos sobre digitalização, programação, interatividade e multimídia, dando espaço para novas formas de se fazer jornalismo, profissão e ensino (SCOLARI, 2006; MACHADO, 2001). Essa tensão resultante das novas tecnologias da comunicação e da informação exige uma formação contínua, que não era vivenciada com tanta intensidade nas décadas anteriores.

O segundo objetivo deste estudo doutoral consistiu em *compreender os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo em*

¹ Para desdobramentos dessas questões que modificaram as relações da formação, vide: Dalmonte (2005); Dailey, Demo e Spillman (2005); Appelgren (2004); Pavlik (2004, 2001); Mielniczuk (2003); Gordon (2003); Idei (2002); Bardoel e Deuze (2001); Forgacs (2001); Cabrera González (2000).

Portugal. Pretendia-se perceber como cada instituição universitária, no contexto de seu universo formativo, desenvolveu caminhos próprios e modos de formar jornalistas, em face das múltiplas ferramentas, formatos e linguagens, desencadeados pelas transformações tecnológicas baseadas na internet (NOCI, 2008; PALACIOS, 2003, 2002). Dessa forma, percebeu-se uma tendência muito forte, nas universidades estudadas, para a revisão dos currículos e das competências formativas no campo do Jornalismo. Essa revisão, na maioria dos casos, inicialmente, ocorreu por meio da introdução de disciplinas/matérias relacionadas a competências e habilidades multimídias, no processo de formação (MACHADO, 2007; MACHADO; PALACIOS, 2007). Com as demandas ocasionadas no âmbito do modelo de Bolonha, que prevê adaptação e aproximação dos currículos dos países pertencentes ao bloco europeu, esses processos formativos foram ressignificados, e a justaposição de disciplinas e conteúdos passou a dar lugar a práticas mais convergentes de ensino e profissionalização.

O terceiro objetivo deste estudo doutoral consistiu em *avaliar o impacto dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos com foco no Processo de Bolonha em Portugal*. Esse novo modelo formativo busca o equilíbrio entre o “pensar teórico” e o “fazer prático” no campo da formação. Este estudo doutoral teve como recorte a formação em Comunicação Social/Jornalismo, que parece ser tensionado pela demanda dos atores do processo formativo. Esses atores (professores, alunos, técnicos, entres outros) permearam a formação com suas experiências vivenciais e suas expectativas, mediadas pelas tecnologias emergentes (DALMONTE, 2009; FÍGARO, 2009a, 2009b; SILVA, 2009; SOUSA, 2007; LOPES, 2006)². Dessa forma, surgem elementos propulsores à integração imediata dessas novas tecnologias aos currículos, ampliando o “espírito de Bolonha” de integração de conteúdos e formas. Os atores, em sua maioria docentes, que se assumem como agentes de inovação, tentam adequar o ensino às novas práticas tecnológicas, muitas vezes com conteúdos de forma transversal, demandadas pelas práticas generalizadas no mercado emergente.

Com esses objetivos em foco, três hipóteses nortearam o olhar e a escrita do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010; RICHARDSON, 1999). São elas:

H1: o Processo de Bolonha impôs importantes mudanças nas práticas formativas europeias, em um contexto marcado pela emergência e pela difusão das tecnologias

² Para outros desdobramentos, vide: Traquina (2005), Mielniczuk (2003), Tengarrinha (1989).

digitais. Estas vêm transformando substancialmente os processos comunicacionais e, em particular, o jornalismo enquanto prática social. Como consequência, novas competências e habilidades passam a ser demandadas, e os processos de formação acadêmica de jornalistas vêm incorporando as novas demandas e sofrendo ajustes *ad hoc* que independem de “reformas curriculares” em uma acepção mais ampla e tradicional;

H2: os processos de ajustes nos cursos de Jornalismo pré-datam Bolonha e são inicialmente decorrência da percepção de necessidade de respostas às transformações das práticas formativas. Têm como elementos propulsores grupos de docentes que funcionam como “agentes de inovação” – em contraposição aos “resistentes às mudanças” – e a própria demanda da clientela discente que chega à universidade com conjuntos crescentes de competências digitais;

H3: situações de crise e ajustes macro, o Processo de Bolonha, no caso português, funcionam como oportunizadoras/potencializadoras dos ajustes tendentes à incorporação das demandas criadas pelas novas formas de prática jornalística.

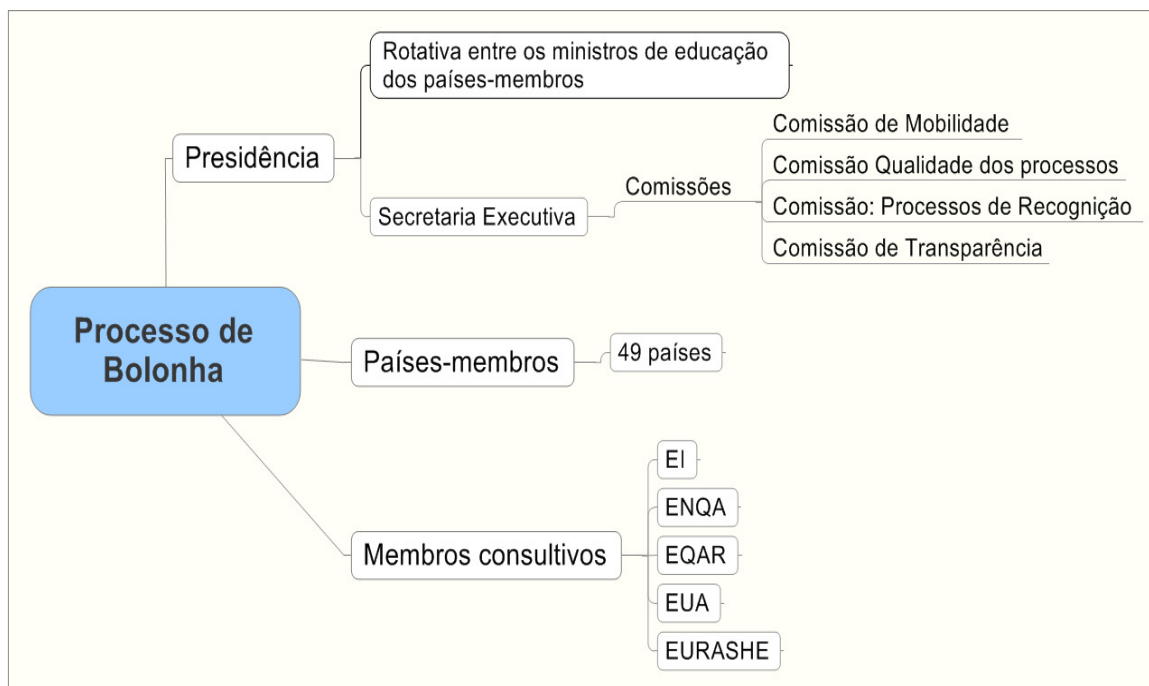
Agregou-se a essas hipóteses uma revisão da literatura que tratasse dos processos formativos e tivesse como foco o próprio objeto de estudo: o Processo de Bolonha e as políticas formativas em Comunicação Social/Jornalismo. Uma revisão extensa de artigos, livros e relatórios produzidos foi utilizada nessa construção, em meio físico e virtual, disponíveis em bases de dados de universidades, centros de pesquisa e agências de garantia de qualidade espalhados pelos países integrantes do Processo de Bolonha (STUMPF, 2005; YAMAOKA, 2005).

Para se conhecer o Processo de Bolonha em seus aspectos político-sociais, foram utilizados os documentos oficiais (vide Apêndice A, item a) e diversos relatórios (vide Apêndice A, item b) produzidos para a compreensão dos meandros do Processo de Bolonha.

Para se conhecer a concepção pedagógico-formativa de Bolonha, realizaram-se leitura e análise de *Lisbon Recognition Convention* e dos documentos produzidos pelo *Bologna Follow-Up Group* (BFUG). Os relatórios e os textos de análise dos membros consultivos do Processo de Bolonha – EI, ENQA, EQAR, EUA, EURASHE, bem como de outras entidades, ESU e EC-EU – foram analisados para aprofundar as expectativas e

os planejamentos realizados. Foram essenciais nesse processo os relatórios produzidos por ocasião de cada encontro avaliativo, conhecidos como *Bologna Process Stocktaking*.

Mapa 1 – O Processo de Bolonha e sua configuração



Para aprofundar as nuances e a visão sobre o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos, presentes na formação das universidades alinhadas com Bolonha, utilizaram-se as indicações e as referências presentes no Apêndice A, item c, entre outras. Já para as questões ligadas aos elementos econômicos e à empregabilidade, à mobilidade e à atratividade, foram consultados documentos e relatórios presentes no Apêndice A, item d.

Também foram consultadas publicações de grupos menos entusiastas ao Processo de Bolonha para compreender possíveis nuances. Entre eles, foram consultadas as produções do *Coimbra Group Universities* (CGU) (CGU, 2009a, 2009b, 2007a, 2007b, 2007c); posições críticas sobre o processo formativo de diversos outros autores do espaço europeu (vide Apêndice A, item e); e as da *European Students' Union* (ESU), que representam os alunos envolvidos nos processos formativos (ESU, 2010, 2009; ESIB DECLARATION, 2005).

Sobre os processos de acreditação, avaliação e validação das formações na União Europeia e em Portugal, foram consultados os indicativos e as contribuições nos

sítios das principais agências de acreditação³, bem como diversos relatórios produzidos ao longo dos anos (CEC, 2006a, 2006c; EUA, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g; ADAM, 2001; BRIDGES; TORY, 2001; GOSLING, 2001; WENDE; WESTERHEIJDEN, 2001, entre outros).

Também foram analisados, com a finalidade de compreender os caminhos traçados e esperados pelo Processo de Bolonha, os documentos da *UNESCO-European Centre for Higher Education* (UNESCO-CEPES) (vide Apêndice A, item f).

Na investigação sobre Portugal e as universidades pesquisadas, utilizaram-se os relatórios de avaliação *National Reports* (2004-2005, 2005-2007 e 2007-2009) e as indicações presentes nos sítios do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CNAVES) e da Direcção-Geral de Ensino Superior (DGES).

Esse arcabouço teórico permitiu ampliar o escopo de conhecimento dos processos desencadeados pela mudança continental nos processos de formação, com impactos ainda não plenamente discerníveis a médio e longo prazos.

Com esses elementos teóricos, o pesquisador lançou-se a campo para imersão nos processos de formação em quatro universidades portuguesas que seriam representativas em Portugal. A princípio, planejou-se realizar a pesquisa nas Universidades de Coimbra e da Beira Interior, na Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa, mantida no Instituto Politécnico de Lisboa, e na Escola Superior de Educação e Comunicação, mantida na Universidade do Algarve. Porém uma imersão mais acurada na Universidade da Beira Interior, durante o estágio doutoral e os trabalhos de campo ali realizados, e nos processos de formação desenvolvidos indicou que as universidades e os institutos politécnicos não seriam representativos de práticas formativas inovadoras com o foco desta pesquisa. Optou-se por mudar o foco para a Universidade do Minho, a Universidade do Porto, a Universidade Fernando Pessoa e manteve-se a Universidade da Beira Interior (MARCONI; LAKATOS, 2010; MARTINS; THEÓPHILO, 2007; VIEGAS, 2007; DUARTE, J., 2005; FERNANDES, 2004; D'ONOFRIO, 2000; RICHARDSON, 1999).

³ Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), Academic Cooperation Association (ACA), Evaluation Council for Public Polytechnics (ADISPOR), Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO), Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA), Association for Technical Engineers (ANET), Evaluation Council for Private Universities and Polytechnics (APESP), Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL), Accreditation of Prior Experimental Learning (APEL), Accreditation of Prior Learning (APL) e Agência Austríaca para a Garantia da Qualidade (AQA).

Essa mudança facilitou os trâmites de permissões e contatos, ao mesmo tempo potencializou ao pesquisador um estudo mais aprofundado dos meandros desenvolvidos por essas instituições, já que são instituições universitárias com larga experiência formativa em Portugal. A imersão, por observação direta em fins de 2010 e início de 2011, nos fatos e nos atos formativos facilitou ao pesquisador a compreensão de como os processos são desenvolvidos nas instituições portuguesas pesquisadas.

Cada instituição de ensino superior foi tratada sob a óptica de um estudo de caso. 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 da análise dos dados.

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 que participaram ativamente nas diversas fases de implantação e implementação do Processo de Bolonha desde 1999. O conjunto dessas entrevistas, na íntegra, está disponível no *V. II – Apêndices – Entrevistas*⁴.

Em cada instituição de ensino superior portuguesa, aplicou-se um instrumento de coleta de informações, percepções e experiências do informante (vide *V. II – Apêndices – Entrevistas*). O instrumento nomeado “roteiro de entrevista” 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 três 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

⁴ Visando preservar o meio ambiente, optou-se por colocar o *V. II – Apêndices – Entrevistas* em CD-ROM.

como “a(u)tores”, já que, mesmo sendo “criadores” de um novo fazer formativo-pedagógico, alguns não se compreendiam plenamente nesse papel.

Dessa forma, norteado pelos objetivos e pelas hipóteses de pesquisa, construiu-se o percurso de análise dos dados em três eixos, que expressam a totalidade da visão dos entrevistados:

- a dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal no contexto das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças tecnológicas das duas últimas décadas;
- os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo; e
- os impactos dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal.

Com esses eixos norteadores, lançou-se mão das falas e dos relatórios de acreditação externa produzidos para avaliar as universidades: na Universidade da Beira Interior, relatório 2007/2008, relatório 2008/2009 e relatório 2009/2010; da Universidade do Minho, relatório 2007, relatório 2008 e relatório 2006/2007 e 2007/2008; da Universidade do Porto, relatório 2006/2007, relatório 2007/2008 e relatório 2009/2010; e da Universidade Fernando Pessoa, relatório 2006/2007 e 2007/2008, relatório 2008/2009 e relatório 2009/2010. Os relatórios que englobam os semestres letivos 2011/2012 estavam em fase de escrita na época do trabalho de campo do pesquisador e até a presente data não foram liberados para consulta pública.

O conjunto desses elementos permitiu ao pesquisador aprofundar seu olhar sobre as práticas formativas no âmbito das universidades estudadas, bem como as perspectivas que esses diversos atores têm sobre os processos que eles mesmos foram pesquisadores e pesquisados, norteados pelo Processo de Bolonha e as diversas transformações desenvolvidas.

Estrutura da tese

Esta tese tem como foco analisar os processos formativos desenvolvidos por quatro universidades portuguesas nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, em face do Processo de Bolonha, desencadeado em 1998 e que tem profundos impactos na forma de se compreender as práticas pedagógico-formativas dos profissionais do Jornalismo.

Apesar de outros estudos realizados por pesquisadores brasileiros e europeus⁵ destacarem em maior ou menor grau as competências formativas como eixos de pesquisa, nesta tese, o foco, de forma exploratória, é o processo de construção das políticas públicas governamentais na Comunidade Europeia, desencadeado pelo Processo de Bolonha, e os ajustes macroestruturais necessários. Esse conjunto tem impactado a formação em Comunicação Social/Jornalismo na Europa e tem gerado muitas discussões também no Brasil.

O recorte desta tese, ainda, leva em conta a percepção de professores-gestores dos processos de ajustes e atualizações em suas universidades, não sendo o foco direto a visão do alunado, apesar de, em certos momentos, serem evocadas algumas dessas perspectivas. Também não foi o foco desta tese discutir e aprofundar os aspectos presentes na profissionalização do alunado de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal, mas essas questões perpassam por todos os capítulos, já que os impactos do Processo de Bolonha afetam, de maneira direta e indireta, todos os envolvidos em processos educativo-formativos.

Dessa forma, a tese encontra-se dividida em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, intitulado *Processo de Bolonha e a formação na área europeia e em Portugal: o curso de Comunicação Social/Jornalismo em foco*, discute-se como os processos de formação eram desenvolvidos em Portugal antes do Processo de Bolonha, enfocando-se a constituição das áreas, dos cursos e das disciplinas nas universidades. Também se discute o movimento de internacionalização do ensino, que encontra em Bolonha um forte impulsionador.

No segundo capítulo, intitulado *Processo de Bolonha: o político-social como consolidação de um status comum*, discutem-se os aspectos político-estruturais para criação e consolidação do Processo de Bolonha. Apresentam-se os eixos centrais do pensamento de Bolonha – a mudança da estrutura do ensino superior, a criação de um sistema de títulos homologáveis a nível europeu, a organização de sistema de créditos e a criação de condições de mobilidade de professores e estudantes – e, como no decorrer dos diversos encontros de avaliação e planejamento, esses eixos foram ampliados, sobretudo a busca de uma dimensão social para o processo político desencadeado em

⁵ Sobre o conjunto de autores brasileiros e portugueses, consultar os trabalhos de Castro (2011); Fronzaglia (2011); Marinho (2011); Silveira (2011); Sá (2010); Silva (2010); Ferreira (2009); Silva (2009); Carvalho (2009); Fonseca et al. (2008); Koppe (2008); Borges (2007); Park (2007); Santos (2007); Antunes (2006); Gonçalves et al. (2006); Monteiro e Lopes (2006); Borrego e Conceição (2004); Alarcão (2003); Chryssochoou et al. (2003); Leite (2003); Santos (2003); Seabra (2003); Pinho (2002).

cada nação signatária de Bolonha. Também se destaca a meta da União Europeia de desenvolvimento, apesar da crise.

No terceiro capítulo, intitulado *Processo de Bolonha: o pedagógico-formativo como estágio embrionário de um porvir*, enfocam-se os macroprocessos formativo-pedagógicos desencadeados pelo Processo de Bolonha. Propõe-se uma divisão para compreender como o Processo de Bolonha foi assumindo seu escopo na Comunidade Europeia, baseado nos encontros e nos redirecionamentos dados pelo *Bologna Follow-Up Group*. Além disso, problematizam-se algumas questões de formação e ensino, que servem de eixo motriz para pensar as falas dos a(u)tores entrevistados.

No quarto capítulo, intitulado *Vozes e práticas dos a(u)tores em formação no Jornalismo*, apresentam-se as falas dos a(u)tores dentro dos três eixos de análise: a) a dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal no contexto das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças tecnológicas das duas últimas décadas; b) os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo; e c) os impactos dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal. São percepções cheias de significado e que clarificam o objeto de estudo da presente tese.

Nas conclusões desta tese, intitulada *Caminhos, ajustes e (des)construções – a formação em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal*, retomam-se algumas questões que emergiram durante a pesquisa doutoral.

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO NA ÁREA EUROPEIA E EM PORTUGAL: O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM FOCO

[...] simplesmente porque a comunicação instantânea, ao destruir as distâncias, nos coloca ainda mais rápido diante do outro. Com a simultaneidade, o outro se impõe mais rápido e agride cada vez mais, pelo simples fato de estar presente. A distância, ele é menos embaraçoso. Outrora, o tempo do deslocamento permitia preparar-se para o encontro com o outro; hoje, esse espaço tendo desaparecido, o outro é quase imediatamente presente, o que o torna mais rapidamente “ameaçador”.
Domenique Wolton, **Pensar a comunicação**, 2004, p. 75.

É complexo falar em ensino superior europeu, já que, antes da criação da Comunidade Europeia, quase cinco dezenas de países praticavam processos formativos diferenciados no continente europeu. Alguns deles utilizavam modelos de educação ainda com fortes influências da educação medieval, centrando-se no ensino clássico e nas práticas educativas desse período, sobretudo no que dizia respeito à formação pós-graduada e aos modelos assumidos (LOURTIE, 2001; HAUGH; KIRSTEIN, 1999).

Com a assinatura do Tratado de Maastricht, também conhecido como Tratado da União Europeia, em 1992, que estabelecia metas de livre movimento nos países europeus, a interligação dos países do continente começou a mudar. Essas mudanças superaram a expectativa econômica e alcançaram as perspectivas formativas (FERNANDES, 2012).

O “pontapé” inicial desse processo de mudança nas estruturas formativas nacionais começou com a Declaração de Sorbonne (tratada com mais detalhes no capítulo 2 desta tese), emitida a partir do encontro que ocorreu em Paris (França), em 25 de maio de 1998, reunindo ministros da educação da França, da Alemanha, da Itália e do Reino Unido. De lá para cá, colossais mudanças educativas ocorreram nos países participantes, que envolveram a modernização de todos os processos pedagógico-formativos.

Neste capítulo, percorre-se a constituição dessa formação em alguns países e, de forma exploratória e com foco mais acurado, em Portugal, a partir de estudos produzidos por autores portugueses. O objetivo é dar contornos a como era a estrutura de formação em Comunicação Social/Jornalismo nesse país antes do desencadear de

Bolonha. Também se procura introduzir a discussão presente no escopo de Bolonha sobre a internacionalização dos processos educativos.

1.1 Formação na área europeia e em Portugal *antes* de Bolonha

A formação em Comunicação Social/Jornalismo na área europeia, assim como ocorreu no Brasil, era múltipla. Diversos países praticavam modelos de formação, com ênfases pedagógicas diferenciadas e sistemas praticamente incompatíveis entre si, à primeira vista, o que tornava quaisquer processos de aproximação/internacionalização das instituições complexos. É o caso de alguns países para ilustrar o que acontecia antes do Processo de Bolonha.

Na *Alemanha*, havia diferentes estruturas de ensino superior: as universidades (*Universitäten*); os centros universitários pluridisciplinares (*Gesamthochschulen*); os institutos especializados de ensino superior (*Fachhochschulen*), que tinham formação mais prática e organizavam seus programas de formação acadêmica mais reduzida; os institutos de ensino pedagógico (*Pädagogische Hochschulen*), que tinham como foco a formação de professores; e as escolas superiores de Belas Artes e Música (*Kunst und Musikhochschulen*).

A titulação antes de Bolonha era composta pelo *Diplom*, emitido pelas *Fachhochschulen* com duração de três anos, e pelo *Magister*, emitido pelas *Universitäten*, com graus outorgados de quatro a cinco anos. Tanto nos institutos especializados (*Fachhochschulen*) quanto nas universidades (*Universitäten*), era possível encontrar: um primeiro ciclo de estudos – conhecido como *Grundstudium* –, que era constituído de quatro semestres letivos nas universidades e de dois a quatro semestres letivos nos institutos. Nesse ciclo, concentravam-se as matérias básicas e um exame intermediário; e um segundo ciclo de estudos – conhecido como *Hauptstudium*–, destinado aos aprofundamentos de estudos e à concessão de um título após a defesa, normalmente, de uma dissertação⁶.

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo, na Alemanha, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação em Jornalismo/Informação (*Publizistik*), Ciência do

⁶ Com a ratificação da Declaração de Bolonha e da Convenção de Lisboa, a Alemanha reorganizou seu sistema de ensino, iniciando, no ano letivo de 2002/2003, um conjunto de titulações alinhadas ao Quadro Europeu de Qualificações, sendo de primeiro ciclo, o *Bachelor/Bakkalaureat*, que compreende, em média, três anos e 180 créditos tipo ECTS; e segundo ciclo, *Master/Magister*, de dois anos e 120 créditos tipo ECTS (*European Credit Transfer System*).

Jornalismo (*Zeitungswissenschaft*), Estudos de Comunicação (*Kommunikationswissenschaft*), Estudos de Mídia (*Medienwissenschaft*), Estudos de Cultura (*MedienKultur*) e Jornalismo (*Journalistik*)⁷. Quanto à composição curricular, cada instituição de ensino superior determinava seus planos de ensino, matérias e eixos temáticos. Com isso, havia um acordo entre as instituições de ensino de reconhecimento mútuo de estudos e certificados emitidos (KLEINSTEUBER; THOMASS, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

Na *Finlândia*, existiam diferentes estruturas de ensino superior: as universidades (*yliopisto*) e as escolas politécnicas (*ammattikorkeakoulu*). Os níveis de formação eram compostos por dois ciclos no ensino de graduação: o *Kandidaatti*, que tinha duração de três a quatro anos, com variação da área de formação/concentração dos estudos e, em média, 120 créditos (o crédito na Finlândia correspondia a 40 horas), eminentemente mais profissional, enfocava as atividades práticas de formação; e o *Maisteri*, com duração de quatro a seis anos (que já englobava os estudos de *Kandidaatti*) e um mínimo de 160 créditos, com enfoque mais acadêmico/científico, com ênfase no aspecto teórico do ensino e da investigação/pesquisa. Em ambos – *Kandidaatti* e *Maisteri* –, eram cursadas disciplinas básicas e intermediárias com um eixo de estudo – *major subject* – e uma combinação de uma ou várias matérias e/ou disciplinas secundárias – *minor subject* –, com exigência, em ambos os casos, da elaboração de um trabalho final de estudos.

Na pós-graduação, encontravam-se duas titulações: *Lisensiaatti*, com duração de dois a três anos, com foco em disciplinas e métodos de investigação e estudos que facilitassem ao aluno a escrita de uma dissertação; e *Tohtori*, que correspondia ao grau de doutoramento, com quatro anos de duração. Não havia obrigatoriedade na Finlândia de se cursar o *Lisensiaatti* para chegar ao *Tohtori*⁸. A estrutura curricular era definida exclusivamente pela instituição universitária, que determinava programas e disciplinas a serem ministrados.

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Finlândia, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação tanto no *Kandidaatti* quanto no *Maisteri* como partes de disciplinas e/ou eixos de aprofundamento. Normalmente, as instituições de ensino

⁷ Pós-Bolonha surgiram outras áreas/enfoques formativos na Alemanha: *Wissenschaftsjournalismus* (Estudos de Jornalismo) e *Audiovisuelle Medien* (Audiovisual).

⁸ Com a adequação a Bolonha, assumiu-se, a partir do ano letivo de 2005/2006, a estrutura de um primeiro ciclo único de três anos – *Bachelor* –, um segundo ciclo de dois anos de duração – *Master* – e um terceiro ciclo correspondente ao doutoramento.

superior incluíam os conteúdos dentro de programas mais genéricos, havendo estudos de jornalismo, fotografia, cultura digital, comunicação de massa, mídia, cinema, *marketing* etc. (JYRKIÄINEN, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

Na *França*, havia diferentes estruturas de ensino superior: as universidades públicas compostas de polos de investigação e de educação superior – *pôles de recherche et d'enseignement supérieur* (PRES); de institutos de formação, como a *Les écoles de management* com os IUT (*Institut Universitaire de Technologie – University Institute of Technology*), IAE (*Institut d'Administration des Entreprises – Institute of Business and Management*), IEP (*Institut d'Etudes Politiques – Institutes of Political Studies*), entre outros; e *Les "Grandes Ecoles"*, instituições superiores de ensino públicas ou privadas direcionadas para formação em seus aspectos mais profissionais (como as Escolas Normais (ENS), os Institutos de Estudos Políticos (IEP), as Escolas Veterinárias e outras) (MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE, 2012).

Os diplomas compreendiam um conjunto de titulações complementares complexas: no *primeiro ciclo*, as titulações *Diplôme d'Etudes Universitaires Générales* (DEUG), *Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques* (DEUST), *Diplôme Universitaire de Technologie* (DUT) e *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS), normalmente com dois anos de formação básica; no *segundo ciclo*, as titulações *Licence*, com caráter profissional e com duração de cerca de três anos; *Licence Professionnelle*, *Maîtrise – MSG y MST –*, *Diplôme d'Études Approfondies* (DEA) (acadêmico), *Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées* (DESS) (profissional) ou *Diplôme de Recherche Technologique* (DRT), com formações que variavam de quatro a seis anos, dependendo da área de aprofundamento e do interesse em uma área mais profissional ou acadêmica; e, no *terceiro ciclo*, a titulação *Doctorat* (D) ou *Doctorat de Spécialité* (DS), com cerca de oito anos ou mais⁹ (MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE, 2012).

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo na França, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação e pós-graduação – *Licence e Maîtrise* – em Arte e Espetáculo (*Arts du Spectacle*), Estudos Cinematográficos e Audiovisuais (*Études Cinématographiques et Audiovisuelles*), Informação e Comunicação (*Information et Communication*), Jornalismo (*Journalisme*), Publicidade e Marketing (*Publicité et*

⁹ Com a adequação a Bolonha, assumiu-se, a partir do ano letivo de 2003/2004, a estrutura de um primeiro ciclo único de três anos – *Licence*; um segundo ciclo de dois anos de duração – *Maître Professionnelle* ou *Maître Recherche*; e um terceiro ciclo, *Doctorat*, correspondente ao doutoramento.

Marketing), Relações Públicas (*Relations Publiques*), Comunicação Corporativa (*Communication d'entreprise et des institutions*), Informação e Documentação Corporativa (*Information et Documentation d'entreprise*), entre outras.

Os currículos de formação em Comunicação Social/Jornalismo praticados na França, considerada uma das mais exigentes, abrangiam três áreas: *conteúdos gerais*, compostos por matérias mais propedêuticas nas áreas de sociologia, história, economia, política e línguas estrangeiras; *conteúdos específicos*, compostos por conhecimento ligado à mídia, aos meios de comunicação, ao direito, à informação, à ética profissional, às organizações jornalísticas; e *conteúdos profissionais*, que compreendiam técnicas ligadas ao meio impresso, à edição aplicada aos distintos meios de comunicação (MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE, 2012; PASQUIER; LAMIZET, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

Na Itália, havia diferentes estruturas de ensino superior: a universidade (*Università*), com cursos tradicionais de formação; as universidades politécnicas (*Politecnici*), com foco na formação de áreas mais profissionais; e os institutos superiores (*Collegi*), que ofereciam estudos e formações ligados à formação de professores.

Assim como em outros países, os diplomas compreendiam um conjunto de titulações que se complementavam, baseadas na legislação italiana (Lei nº 341, de 19 de novembro de 1990), que criou uma formação inicial mais geral de *primeiro ciclo* – *Laurea Tradizionale* –, de cerca de quatro a seis anos de formação; um *segundo ciclo* – *Specializzazioni* –, de dois a três anos de formação; e um *terceiro ciclo* – *Dottorato* –, de três a cinco anos de formação, com produção de uma tese ao término para o recebimento do título de *dottore* em uma área do conhecimento¹⁰ (MALIZIA, 2007; SILVESTRI, 2003).

¹⁰ Com a adequação a Bolonha, assumiu-se, desde 1999, com ajustes em 2004, a estrutura de três ciclos de estudos universitários na Itália, sendo: um *primeiro ciclo* – *Corso di Laurea* (CL) –, com 180 créditos e cerca de três anos de formação; um *segundo ciclo*, composto de três possíveis caminhos: *Corsi di Laurea Specialistica* (CLS), com 120 créditos e dois anos de formação; *Corso di Specializzazione di 1º livello* (CS1), de 120 a 180 créditos e formação entre dois e três anos; *Corso di Mestre Universitario di 1º livello* (CMU1), com 60 créditos de mestrado ou mais e com um ano de formação; um *terceiro ciclo*, composto de três possíveis caminhos: *Corso di Dottorato di Ricerca* (CDR), composto por um programa de pesquisa doutoral, com três anos de formação, bem como elaboração de uma tese; *Corso di Specializzazione di 2º livello* (CS2), com carga horária que pode variar de 60 a 300 créditos e um período de um a cinco anos, é voltado para proporcionar conhecimentos e habilidades ao exercício da profissão, sobretudo nas especialidades médicas, nas magistraturas e na formação de professores de todos os níveis; e *Corso di Mestre Universitario di 2º livello* (CMU2), com carga horária de 60 créditos ou mais e um ano ou mais de formação, sendo destinado a portadores de *Corso di Laurea* (CL) ou equivalentes. O *Crediti Formativi Universitario*, na Itália, é de 25 horas. Apesar de adequado a objetivos e metas de Bolonha, a

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Itália, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação e pós-graduação em Ciências da Comunicação (*Scienze della Comunicazione*), Jornalismo e Técnica Publicitária (*Giornalismo e Tecnica Pubblicitaria*), Comunicação Multimídia (*Comunicazione Multimediale*), Mídia e Jornalismo (*Media e Giornalismo*), Imprensa e Radiodifusão (*Stampa e Radiotelevisivo*), Competência Jornalística (*Competenze Linguistiche e Testuali per Editoria e Giornalismo*), Comunicação Musical (*Comunicazione Musicale*), Publicidade, *Marketing* e Comunicação Corporativa (*Pubblicità, Marketing e Comunicazione Aziendale*), entre outras.

Os currículos de formação em Comunicação Social/Jornalismo praticados na Itália refletiam a dicotomia teoria-prática, normalmente, em todas as áreas do conhecimento. A existência de um sistema com universidades, universidades politécnicas e institutos superiores, por si só, já potencializava as características para tornar as relações formativas complexas e, em muitos casos, fragmentadas. Essa “sensação” de fragmentação do ensino era vivenciada nos politécnicos e nos institutos superiores, que focavam uma formação mais empírica, com componentes mais técnicos e tecnológicos. Já as universidades, ao criarem seus currículos em Comunicação Social/Jornalismo, reforçavam os componentes mais teóricos, com forte influência de disciplinas mais propedêuticas (GIOMI, 2010; MARTÍNEZ, 2005). Dessa forma, o conjunto das disciplinas desenvolvidas nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo variava de acordo com a estrutura de ensino superior existente.

Na *Lituânia*, existiam diferentes estruturas de ensino superior: universidades (*Universitetas*), que ofertavam cursos de formação superior (*Aukštasis universitetinis išsilavinimas*); academias (*Kolegija*), com foco em estudos universitários e atividades relacionadas à investigação aplicada (*Aukštasis koleginių išsilavinimas*); institutos de pesquisa (*Mokslinių tyrimų institutas*), com foco em determinadas áreas do conhecimento; e instituições particulares de ensino, que desenvolviam formações superiores das mais diversas (*Aukštasis išsilavinimas*) (AIKOS, 2012; EESF, 2012).

Assim como em outros países da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), os diplomas na Lituânia seguiam uma estrutura padrão: um *primeiro ciclo* – *Kandidat* –, de três anos de estudo, período conhecido como *aspirantura*, em que, ao término, o estudante passava por um exame (composto por conhecimentos da área

Itália é o único país que não unificou seu sistema de segundo e terceiro ciclos dentro de uma única nomenclatura.

específica de formação, filosofia e língua) e produção de um trabalho final; um *segundo ciclo*, de quatro a seis anos, em que, ao término, o estudante passava por um exame com banca – *Gosudarstvennye ekzamen* – e produção de uma dissertação, podendo ser fruto de um estudo experimental (*diplomnaja rabota*) ou de uma prática profissional (*diplomnyj projekt*), recebendo um título profissional (de uma especialidade) – *Diplom ob okoncanii ucebno go zavedenija*; e um *terceiro ciclo*, conhecido com *Doktor*, em que o estudante devia produzir uma tese que era avaliada por uma comissão acadêmica do país de origem e uma comissão secundária da URSS (UNESCO, 1973). Com o fim da URSS e a transformação em República, a Lituânia realizou mudanças nessa estrutura, assumindo três ciclos de formação em 1991, sendo: um *primeiro ciclo* – *Bakalauras* –, de três a quatro anos de formação, com trabalho de conclusão de curso; um *segundo ciclo* – *Magistras* –, de cerca de um ano a um ano e meio de formação, com produção de uma dissertação; e um *terceiro ciclo* – *Daktaras* –, de cerca de três a quatro anos de formação, com produção de uma tese ao final¹¹ (EESF, 2012; AIKOS, 2012).

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Lituânia, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação e pós-graduação em Comunicação e Informação (*Komunikacija ir Informacija*), Jornalismo Impresso (*Spaudos Žurnalistikos*), Tecnologias dos Meios de Comunicação (*Žiniasklaidos Technologijos*), Rádio e Televisão (*Radio ir Televizijos*), Comunicação Pública (*Viešosios Komunikacijos*), entre outras.

Os currículos de formação em Comunicação Social/Jornalismo praticados na Lituânia seguiam, após sua reestruturação em 1991, competências e habilidades da maioria dos cursos de outros países europeus. As disciplinas enfocavam *técnicas* voltadas para o jornalismo impresso, radiofônico e televisivo, *técnicas* de comunicação, tecnologias para os meios de comunicação, idiomas, arquivismo; e *teorias* da semiótica, da política, das novas formas de comunicação, das relações públicas, das relações políticas entre Rússia e os Estados independentes, entre outros conteúdos

¹¹ Com a adequação a Bolonha, assumiu-se, na Lituânia, a partir do ano letivo de 2004/2005, a estrutura de três ciclos de Bolonha com a mesma nomenclatura praticada em 1991: um *primeiro ciclo* de quatro anos – *Bakalauras* –, com 240 créditos tipo ECTS, que conduz a um licenciado ou licenciado com qualificação profissional; um *segundo ciclo* de um ano/um ano e meio de duração – *Magistras* –, com créditos variando de 90 a 120 ECTS, que pode produzir um mestre ou um mestre com qualificação profissional; e um *terceiro ciclo* – *Daktaras* –, correspondente ao doutoramento, que pode assumir três caminhos de titulação: *doktorantūra*, fruto de uma pesquisa e com no máximo de quatro anos de formação; *Rezidentūra* (Residência), para preparar especialistas em Medicina, Odontologia e Veterinária, com três a seis anos de formação; e *aspirantūra* (estudos de arte), voltado para a formação e a especialização de artistas. Também há prática de estudos integrados (combinação de 1º e 2º ciclos) (EESF, 2012).

tradicionalmente ensinados em cursos de Comunicação Social/Jornalismo (NUGARAITE, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

No *Reino Unido* (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia), havia, antes de Bolonha, diferentes estruturas de ensino superior¹², mas basicamente todos apresentavam: Universidades (*University*), com formações mais tradicionais e foco em pesquisa pura e aplicada, e “novas universidades”, que foram constituídas com a transformação das antigas instituições politécnicas (*Polytechnic*); escolas universitárias (*Colleges*), com foco em formações mais curtas, de caráter profissionalizante e com padrões de qualidade definidos e controlados pelo *Council for National Academic Awards* (CNAA) e pelo *Higher Education Funding Councils* (HEFC); e Escolas Superiores de Arte e Música (*Schools*).

Assim como em outros países, os diplomas compreendiam um conjunto de titulações, sendo: um *primeiro ciclo – Bachelors* –, de três a quatro anos de formação; um *segundo ciclo – Masters* –, de um a dois anos de formação; e um *terceiro ciclo – Doctoral* –, de três anos e meio para os programas de estudo, sendo necessário produção de uma tese e defesa pública com exame oral (*viva voce*)¹³.

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo no Reino Unido, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação e pós-graduação em Estudos de Comunicação (*Communication Studies*), Comunicação e Mídia (*Media Communications*), Estudos de

¹² Destaque-se que o modelo universitário britânico se caracterizava por ser uma comunidade universitária autônoma e autogovernada, que dificultava falar em “sistema universitário nacional”. A partir de 1985, com o governo Margaret Thatcher, foram criados mecanismos de controle e avaliação, que permitiram desenvolver um sistema unificado que se consolidou em 1998.

¹³ Com a adequação a Bolonha, assumiu-se, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), um *primeiro ciclo – Bachelor* – de três anos de formação em uma *university* ou em um *college*, com uma titulação em *Bachelor in Arts* (BA) ou *Bachelor in Science* (BSc), e um ano extra de formação para experiência profissional ainda pode ser agregado. Já no Reino Unido (Escócia), um *primeiro ciclo – Bachelor* – de quatro anos de formação (e um ano extra para estudos no exterior, a critério, como titulação de distinção) em uma *university* ou em um *college*, com uma titulação de *Master of Arts* (MA), que equivale a um BA ou BSc. Em todo o Reino Unido, um *segundo ciclo – Masters* –, com duração de um ano e titulação de *Master in Arts* (MA), *Master in Sciences* (MSc) e *Master of Business Administration* (MBA). Os mestrados podem ser frutos de pesquisas aplicadas (*Master in Research – Mres*) e de estudos acadêmicos (*Master in Philosophy – Mphil*); e, um *terceiro ciclo – Doctoral* – de três anos de formação, com uma pesquisa ou produção de uma tese, emitindo o diploma de *Doctor of Philosophy* (Dphil) ou *Philosophiae Doctor* (Ph.D) (KAPLAN, 2012). Complexificando o atual sistema britânico de ensino, o *primeiro ciclo* permite ainda a formação em *full-time* ou em *part-time*. Dessa forma, o *Bachelor Degree* pode durar de três a mais anos, dependendo da inserção formativa do aluno. Também há titulações diferenciadas no *primeiro ciclo*: o *Foundation Degree*, um curso superior profissionalizante, de três a quatro anos de formação, desenvolvido com entidades profissionais empregadoras; o *Higher National Diploma* (HND), um curso superior profissionalizante, de dois ou mais anos, que permite ao portador do título adentrar ao *Bachelor Degree* em seu segundo ou terceiro ano; o *Higher National Certificate* (HNC), um curso superior profissionalizante, de um ou dois anos, que permite ao portador do título adentrar ao *Bachelor Degree* em seu segundo ano; o *Diploma of Higher Education* (DipHE), um curso superior, de dois anos de formação, que permite ao portador convertê-lo em *Bachelor Degree*, após um ano de complementação (BRITISH COUNCIL, 2012).

Mídia (*Media Studies*), Produção Midiática (*Media Production*), Jornalismo (*Journalism*), Jornalismo de Revistas (*Magazine Journalism*), Jornalismo On-line (*Online Journalism*), Jornalismo de Difusão (*Broadcast Journalism*), Jornalismo de Negócios (*Business Journalism*), Produção de Mídia e TV (*Media and TV Production*), Escritor de Mídia (*Writing for Media*), Comunicação Empresarial (*Corporate Communication*), Publicidade e Gestão de Marca (*Advertising and Brand Management*), entre outras (BROMLEY, 2010).

Os currículos de formação em Comunicação Social/Jornalismo praticados no Reino Unido apresentavam *programas gerais de formação*, que se aprofundavam nas questões da informação e da comunicação social e englobando as discussões mais comuns de jornalismo, rádio, TV, cinema, fotografia e outros blocos temáticos; e *programas específicos de formação*, que se centravam no ensino do jornalismo e seus tipos, mesclando conceitos e disciplinas mais propedêuticas, com técnicas/tecnologias específicas. Outras disciplinas mais generalistas (política, história, economia, línguas) também faziam parte dos processos de formação, agregando valor aos currículos em Comunicação Social/Jornalismo no Reino Unido, sendo complementos dos programas indicados e da inserção profissional em laboratórios e redações (BROMLEY, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

Na *Suécia*, havia diferentes estruturas de ensino superior: as universidades (*Universitet*), de formação clássica e propedêutica, com ênfase em áreas tradicionais de formação (MALMÖ UNIVERSITY, 2012; STOCKHOLM UNIVERSITY, 2012); e as escolas e/ou colégios universitários (*Högskolan*), com ênfase mais técnica, desenvolviam formação com apoio e/ou parcerias de empresas regionais, da indústria e de setores sociais (DALARNA UNIVERSITY, 2012; LINKÖPING UNIVERSITY, 2012). As instituições de ensino superior eram livres para determinar sua estrutura de ensino, o que ocasionava dificuldades de aproximação de suas estruturas curriculares.

Assim como em outros países, os diplomas compreendiam um conjunto de titulações que se complementavam: um *primeiro ciclo*, composto por dois blocos (um mais curto – *Högskoleexamen* –, de dois anos de formação e 120 créditos, e outro mais longo – *kanditatexamen* –, de três anos de formação e 180 créditos), ainda havia uma titulação intermediária – *licenciatexamen* –, de dois anos cursados (não obrigatório) na continuação do *kanditatexamen*; um *segundo ciclo* – *magisterexamen* –, de quatro anos de formação e 240 créditos; e um *terceiro ciclo* – *doktorexamen* –, de quatro anos de

formação, que só podia ser cursado após três anos de estudos universitários (*kandidatexamen*)¹⁴.

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Suécia, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação e pós-graduação com ênfase em Mídia e Estudos de Comunicação (*Medier och Kommunikationsvetenskap*), Jornalismo (*Journalistik*), Jornalismo Impresso (*Skriv Journalistik*), Tecnologias dos Meios de Comunicação (*Teknik Media*), Rádio e Televisão (*Radio och TV*), Relações Públicas (*Informations och PR*), entre outras.

Os currículos de formação em Comunicação Social/Jornalismo praticados na Suécia encontravam-se dentro dos cursos de Jornalismo, Mídia e Comunicação em universidades e escolas superiores. Também havia instituições que ofertavam disciplinas de Comunicação Social/Jornalismo dentro de outras formações da área de Ciências Sociais e Humanidades, com formação em pós-graduação em Jornalismo para complementação. Havia dentro dos cursos um sistema de práticas/estágios para os estudantes que facilitava o aprofundamento dos conteúdos específicos. Com isso, as diversas disciplinas abarcavam o universo formativo comum em outras universidades europeias: jornalismo e sociedade, economia, métodos jornalísticos, produção de TV, fotografia, jornalismo investigativo, desenho jornalístico, comunicação organizacional, entre outros conteúdos (WEIBULL; JÖNSSON; WADBRING, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

Em *Portugal*, a configuração do sistema de ensino e da formação em Comunicação Social/Jornalismo seguia um padrão semelhante de complexidade do sistema. Nesse sentido, um importante documento que auxilia a compreensão da situação do ensino superior português antes de Bolonha, na área de Comunicação Social/Jornalismo, foi produzido por Mesquita e Ponte (1997). Trata-se de um estudo elaborado para a representação da Comissão Europeia em Portugal intitulado *Situação*

¹⁴ Apesar de signatária da Declaração de Bolonha desde 1999, Suécia encontrou dificuldades em implantar objetivos e metas estabelecidos ao longo dos anos. O sistema só foi ajustado ao padrão de Bolonha em 2007. Com isso, o sistema foi estruturado em três ciclos, mas mantendo-se titulações múltiplas em cada ciclo, sendo o *primeiro ciclo* de três anos de formação, composto pelo Diploma de Educação Superior (*Högskoleexamen*) e por um bacharelato em artes e/ou ciências (*Kandidatexamen*); um *segundo ciclo*, introduzido no sistema sueco pós-Bolonha com dois anos de formação, com duas saídas possíveis: *Magisterexamen*, com 60 créditos de formação e um ano de estudos integrais, e o *Masterexamen*, com 120 créditos em disciplinas concluídas, dois anos de estudos em tempo integral e a escrita de uma dissertação final; e um *terceiro ciclo*, de quatro anos de duração, composto por *Licentiatexamen*, de 120 créditos concluídos no terceiro ciclo e uma tese de 60 créditos, e o *Doktorsexamen*, de 240 créditos concluídos no terceiro ciclo e uma tese de 120 créditos. Ainda é previsto no sistema um conjunto de certificações por qualificações profissionais (*Yrkesexamen*) durante o primeiro e o segundo ciclos.

do ensino e da formação profissional na área de Jornalismo. O estudo apresenta um estado da arte da mídia e da formação em Comunicação Social/Jornalismo no país, levando-se em conta as mudanças ocorridas desde 1974 naquele país.

O estudo produzido por Mesquita e Ponte (1997) agrega uma visão geral dos cursos e das disciplinas dos cursos universitários e politécnicos em Portugal na área de Comunicação Social/Jornalismo, permitindo claramente a construção de um cenário pedagógico-formativo sobre as práticas existentes antes do Processo de Bolonha. Além disso, os inquéritos produzidos pelos autores permitem categorizar os cursos universitários e politécnicos, facilitando o desenho do cenário formativo-educativo antes das mudanças ocasionadas por Bolonha.

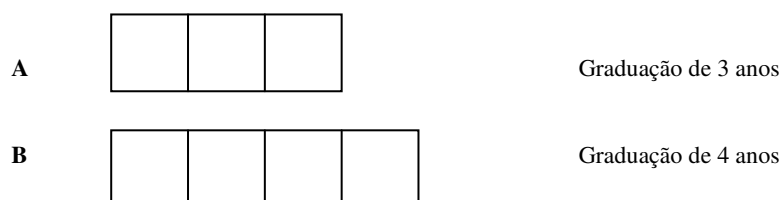
Antes de adentrar-se no estudo de Mesquita e Ponte (1997), é essencial entender como era a constituição da estrutura geral do ensino superior português anterior a Bolonha. Basicamente, havia dois tipos de subsistemas: um subsistema universitário e um subsistema não universitário. No primeiro subsistema, estavam as instituições denominadas *universidades*, que podiam ser constituídas por escolas, institutos, faculdades diferenciadas por departamentos ou outras unidades ou, ainda, por unidades orgânicas de ensino politécnico. No segundo subsistema, estavam as *instituições politécnicas*, que podiam ser constituídas de escolas superiores, institutos ou outras denominações dadas pelos estatutos constitutivos (DGES, s/d).

Quanto à natureza e à autonomia das instituições universitárias, podiam apresentar-se: *ensino universitário público*, que gozava de autonomia científica, pedagógica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, podendo criar, suspender, extinguir e alterar cursos, desde que houvesse aprovação do Senado; *ensino politécnico público*, que aproveitava de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial, sendo que as escolas superiores que o integravam tinham autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, mas tinham de submeter seus cursos à análise técnica por parte da Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES); *ensino superior particular e cooperativo*, que desfrutava de autonomia pedagógica, científica e cultural, porém o funcionamento de um determinado curso conferente de grau precisava de autorização do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para produzir efeitos; e *ensino concordatário*, aplicado à Universidade Católica Portuguesa, podia criar faculdades, institutos superiores, departamentos, centros de investigação ou outras unidades orgânicas, mas devia comunicar ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (DGES, s/d).

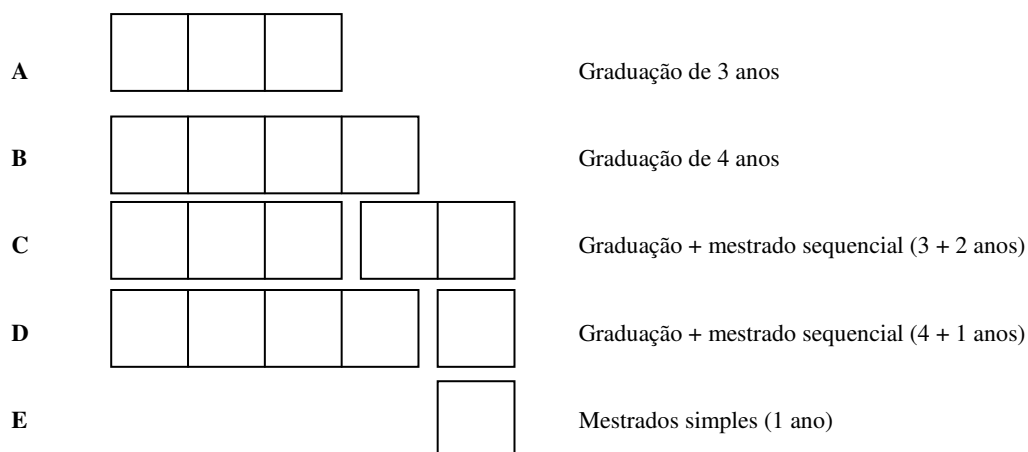
Quanto ao sistema de graus, o sistema português estava organizado em formação inicial (bacharelato e licenciatura) e pós-graduada (especialização pós-licenciatura, mestrado e doutoramento) (DGES, s/d). Já quanto aos tipos de instituições e graus, a figura 1 dá ideia da diversidade de possíveis caminhos para a formação graduada e pós-graduada em Portugal antes de Bolonha.

Figura 1 - Tipos de instituições e graus

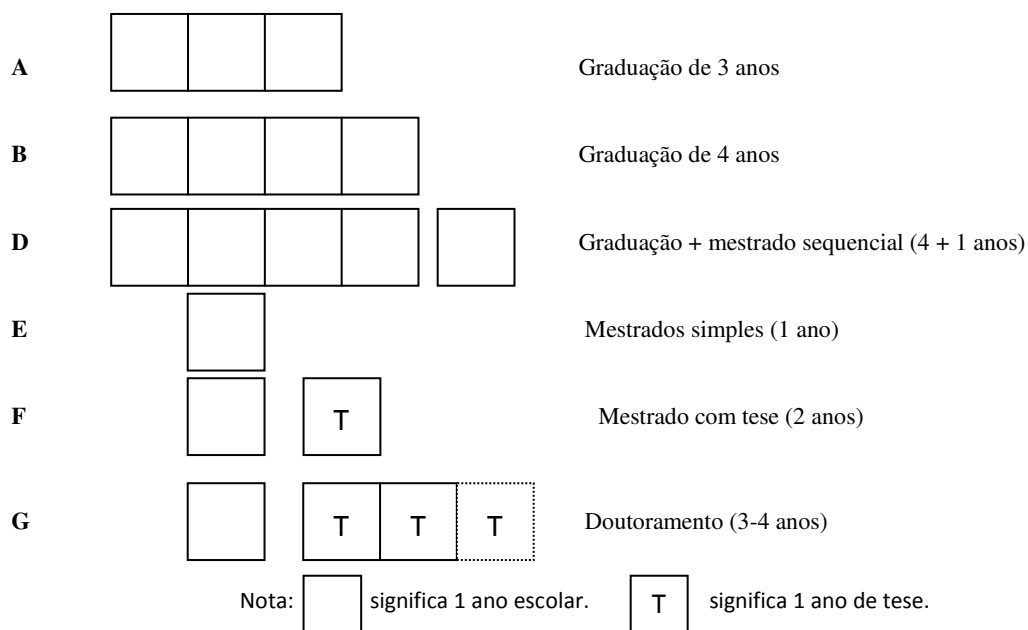
Tipo 1: Instituições que ministram apenas graduação



Tipo 2: Instituições que ministram graduação e mestrado simples



Tipo 3: Instituições que ministram graduação, mestrado e doutoramento



Fonte: Leite (2003, p. 12).

Essa multiplicidade¹⁵ formativa é retratada por Mesquita e Ponte (1997) em seu estudo quanto aos cursos de Comunicação Social/Jornalismo. Tratando das transformações que Portugal vivenciou no campo de trabalho, com repercussões no ensino e na formação, os autores apontam que

[...] as mutações tecnológicas favoreceram a desregulamentação dos media. [...] Os conteúdos jornalísticos também se modificaram através do desenvolvimento de formas de jornalismo investigativo, ao mesmo tempo em que se prestava maior atenção a sectores como a economia, a cultura e as novas tecnologias da informação. [...] Numa época de globalização económica e tecnológica, a situação dos média portugueses não se caracteriza pela originalidade. [...] Os principais traços da nova ordem mediática são conhecidos: a inflação das imagens, a proliferação de personagens mediáticas, o fascínio directo, a valorização das dimensões não verbais, o predomínio dos esquemas binários, a confusão entre a política e o entretenimento (MESQUITA; PONTE, 1997, p. 7-8).

Esse cenário sócio-político-profissional, marcadamente com novas formas de se fazer jornalismo e imprensa, tensionou os processos formativos, pois novas demandas surgiram em um instável modelo de sociedade pós-Revolução de 1974 que adentrava na Comunidade Europeia, com demandas ainda não incorporadas em âmbito nacional. Destaque-se que a formação universitária na área de jornalismo surgiu apenas em 1979, trazendo consigo demandas conceituais nascedouras e democratizantes, em face de um regime militar limitante¹⁶. Junte-se a isso a crescente onda de mudanças tecnológicas que adentrou o país e a reconstrução de competências profissionais que começou a perpassar por uma nova mídia que saía dos espaços universitários. Tratava-se de uma nova era de formação dos profissionais em Comunicação/Jornalismo (TEIXEIRA, 2010; CANAVILHAS, 2009; SOUSA, 2009; TRAQUINA, 2005; CASCAIS, 2004; SOBREIRA, 2004; TENGARRINHA, 1989).

No período da Ditadura Salazarista, como destacam Mesquita e Ponte (1997, p. 12), o jornalismo atraía bem poucos interessados, já que “[...] não se exigia muito talento e imaginação” para transcrever ou resumir declarações oficiais. Foi apenas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que surgiram as primeiras universidades:

¹⁵ Quanto à multiplicidade de instituições de ensino superior em Portugal, podem ser consultados os mapas 1 a 6, que expressam o quantitativo de IES em Portugal. Os dados estão disponíveis no sítio da Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES).

¹⁶ A ditadura em Portugal é dividida em duas fases: *Ditadura Militar ou Nacional*, de 1926 a 1933, com o General Óscar Carmona; e *Ditadura Salazarista*, de 1933 a 1974, com Antonio de Oliveira Salazar.

Universidade Nova de Lisboa, em 1979, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), em 1980, e a Universidade Católica Portuguesa, em 1980¹⁷.

Após a entrada na Comunidade Europeia, Mesquita (1994, p. 82) aponta que houve o que se chamou de “milagre da multiplicação dos cursos”, isto é, o surgimento de diversos cursos em algumas universidades, naquele ano. O número tinha chegado a “[...] 23 cursos superiores, correspondendo a nove licenciaturas e 14 bacharelados oficialmente reconhecidos”. Isso se deu, como expressa o autor, devido “[...] à crescente relevância social das profissões dos *média*, à procura dos estudantes e à crise de algumas formações tradicionais na área das humanidades” (MESQUITA, 1994, p. 94).

Retomando a linha de pensamento, o estudo produzido por Mesquita e Ponte (1997), cerca de três anos após o estudo de Mesquita (1994), agrega diferenças e aumentos no movimento educacional português. O quadro 1 expressa essa multiplicidade de formações no espaço português antes de Bolonha.

Quadro 1 - Formação inicial em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997

Curso	Instituição de ensino superior	Tipo de ensino	Ano de criação	Duração (anos)	Grau acadêmico conferido
Comunicação	Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra	Politécnico público	1993	3	Bacharelato
Comunicação Social	Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação de Setúbal	Politécnico público	1993	3	Bacharelato
Tecnologia da Comunicação Audiovisual	Instituto Politécnico do Porto	Politécnico público	1992	3	Bacharelato
Comunicação e Relações Públicas	Escola Superior de Educação da Guarda	Público universitário	1992	3	Bacharelato
Jornalismo	Escola Superior de Comunicação Social	Público universitário	1986	3	Bacharelato
Jornalismo e Comunicação	Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre	Politécnico público	1994	3	Bacharelato

¹⁷ Mesmo antes disso, surgiam movimentos pela implantação de cursos superiores de Jornalismo. Em 1971, o Sindicato Nacional dos Jornalistas submeteu ao ministro da educação o *Projecto de Ensino de Jornalismo em Portugal*. O projeto defendia a criação de um curso de Ciências da Informação, com dois níveis (três anos para bacharelato, cinco para licenciatura), que formasse jornalistas multimédia (de jornal, rádio, televisão e cinema) num estabelecimento de ensino específico. Esse projeto não obteve aprovação (SOUZA et al., 2008). Ainda em 1971, o grupo Borges & Irmão criou a Escola Superior de Meios de Comunicação Social, que oferecia cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade. Os cursos não foram reconhecidos pelo Ministério da Educação português e, em 1974, a escola foi fechada.

Comunicação Social	Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu	Politécnico público	1995	3	Bacharelato
Novas Tecnologias da Comunicação	Universidade de Aveiro	Público universitário	1993	4	Licenciatura
Ciências da Comunicação	Escola Superior de Educação de Faro	Público universitário	1995	3	Bacharelato
Jornalismo	Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Comunicação Social	Politécnico público	1996	3	Bacharelato
Ciências da Comunicação	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Público universitário	1979	4	Licenciatura
Comunicação Social	Universidade Técnica de Lisboa Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	Público universitário	1980	4	Licenciatura
Ciências da Comunicação	Universidade da Beira Interior Instituto de Ciências Sociais e Humanas	Público universitário	1989	4	Licenciatura
Comunicação Social	Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais	Público universitário	1991	5	Licenciatura
Jornalismo	Universidade de Coimbra Faculdade de Letras	Público universitário	1993	4	Licenciatura
Comunicação Social	Escola Superior de Jornalismo	Particular e cooperativo politécnico	1986	3	Bacharelato
Jornalismo	Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração	Particular e cooperativo politécnico	1989	3	Bacharelato
Jornalismo	Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa	Particular e cooperativo politécnico	1990	3	Bacharelato
Comunicação e Jornalismo	Instituto Português de Estudos Superiores	Particular e cooperativo politécnico	1991	3	Bacharelato
Ciências da Informação	Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra	Particular e cooperativo universitário	1996	4	Licenciatura
Ciências da Comunicação	Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Particular e cooperativo universitário	1989	4	Licenciatura
Ciências da Comunicação	Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Particular e cooperativo universitário	1990	4	Licenciatura
Comunicação Social e Cultural	Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas	Concordatário	1991	5	Licenciatura
Ciências da Comunicação	Universidade Independente	Particular e cooperativo universitário	1993	4	Licenciatura
Ciências da	Universidade Lusófona	Particular e	1995	4	Licenciatura

Comunicação e Cultura	de Humanidades e Tecnologias	cooperativo universitário			
Comunicação e Desenvolvimento Intercultural	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares Instituto Piaget	Particular e cooperativo universitário	1996	4	Licenciatura
Comunicação	Instituto Superior Línguas e Administração de Santarém	Particular e cooperativo universitário	1995	4	Licenciatura

Fonte: adaptado de Mesquita e Ponte (1997).

Entre a publicação dos estudos de Mesquita (1994) e Mesquita e Ponte (1997), sete novas instituições de ensino superior passaram a ofertar formação em Comunicação/Jornalismo em Portugal. Isso representou um aumento de 25% na formação graduada nesse período. Esse aumento reforça o argumento do “milagre da multiplicação dos cursos”, expresso por Mesquita (1994). Também se observa a presença de formações diferenciadas no âmbito do ensino de graduação, que variavam de três a cinco anos, conferindo graus diferenciados, conforme o tempo de integralização da formação.

Quanto à formação pós-graduada na área de Comunicação Social/Jornalismo, o estudo de Mesquita e Ponte (1997) aponta para a existência de alguns cursos, conforme é expresso no quadro 2.

Quadro 2 - Formação pós-graduada em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997

Tipo	Nome do curso	Instituição de ensino superior	Tipo de ensino	Ano de criação
Pós-Licenciatura	Jornalismo	Universidade Moderna Centro de Formação de Jornalistas do Porto	Particular e cooperativo universitário	1996/1997
	Direito da Comunicação	Universidade de Coimbra Faculdade de Direito	Público universitário	1991/1992
Mestrado	Comunicação (mudança de nome em 1993)	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Público universitário	1984
	Ciências da Comunicação (foco em mídia e jornalismo)			1993/1994
	Ciências da Comunicação	Universidade da Beira Interior Instituto de Ciências Sociais e Humanas	Público universitário	1995/1996
	Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	Público universitário	1994/1995
	Ciências da	Universidade Nova de Lisboa	Público universitário	(não localizada, mas em

Doutoramento	Comunicação	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		funcionamento em 1996/1997)
	Ciências da Comunicação	Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais	Público universitário	(não localizada, mas em funcionamento em 1996/1997)
	Ciências da Comunicação	Universidade de Coimbra Faculdade de Letras	Público universitário	(não localizada, mas em funcionamento em 1996/1997)

Fonte: adaptado de Mesquita e Ponte (1997), com informações de Mesquita (1994).

Esses programas, apesar de parecerem poucos para a época, representavam bem a estrutura de formação existente em âmbito de pós-graduação em Portugal. É importante lembrar que o primeiro curso de Jornalismo surgiu em 1979 na Universidade Nova de Lisboa (MENDES, 2011) e o primeiro programa de mestrado em comunicação em 1984, na mesma universidade. Em um curto lapso temporal, os processos formativos em Comunicação Social/Jornalismo encontraram respaldo para avançar da formação inicial na licenciatura para o âmbito dos estudos pós-graduados.

Outro ponto de destaque no estudo de Mesquita e Ponte (1997) são os conteúdos formativos. Eles foram expressos por meio das disciplinas desenvolvidas no âmbito dos cursos de graduação (Bacharelato e Licenciatura) no ano letivo 1996/1997, em Portugal. O quadro 3 mostra como estava constituída a organização das disciplinas.

Quadro 3 - Currículo praticado em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997¹⁸

Curso	Instituição de ensino superior	Currículo praticado
Comunicação	Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra	1º Ano ----- º Semestre Ciências Sociais 2º Ano ----- º Semestre Ciências da Comunicação I Psicossociologia Relações Internacionais 3º Ano ----- º Semestre Ciências da Comunicação II Direito e Deontologia da Comunicação Social História Contemporânea

¹⁸ No trabalho de Mesquita e Ponte (1997), algumas estruturas curriculares parecem não estar completas, faltando a indicação de algumas disciplinas. Isso pode ter ocorrido devido à flexibilidade que havia nas estruturas, principalmente quando se partilhavam várias habilitações e um eixo central de formação, comum em Portugal antes de Bolonha.

Comunicação Social	Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação de Setúbal	1º Ano ----- º Semestre Teoria da Comunicação 1º Semestre Sociedades e Culturas 2º Semestre Sociologia da Comunicação 2º Ano ----- º Semestre Modelos de Comunicação Tecnologias da Informação II Teoria e Prática Textual 1º Semestre Economia e Desenvolvimento Métodos e Técnicas de Investigação Social 2º Semestre Arte e Comunicação 3º Ano ----- 1º Semestre Discurso dos Média Retórica e Argumentação 2º Semestre Direito e Deontologia da Comunicação Social Novas Tecnologias e Sociedade
Tecnologia da Comunicação Audiovisual	Instituto Politécnico do Porto	1º Ano ----- º Semestre Sociologia e Mass Média Teorias da Informação e Comunicação 3º Ano ----- º Semestre História da Arte
Comunicação e Relações Públicas	Escola Superior de Educação da Guarda	1º Ano ----- º Semestre Sociologia 1º Semestre Psicologia 2º Semestre Direito do Trabalho e Legislação Social 2º Ano ----- º Semestre Sociologia das Organizações e do Trabalho 1º Semestre Psicologia da Comunicação
Jornalismo	Escola Superior de Comunicação Social	º Ano ----- º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito II (Opção) Atelier de Jornalismo Radiofónico II (Opção) Atelier de Jornalismo Televisivo II (Opção) 1º Ano ----- º Semestre

		Economia História Contemporânea Iniciação ao Jornalismo Teorias da Comunicação Teorias Sociais e Comunicação 2º Ano ----- º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito Atelier de Jornalismo Radiofónico Atelier de Jornalismo Televisivo Géneros Jornalísticos História dos Média Sociologia da Comunicação 1º Semestre Métodos e Técnicas de Investigação Aplicados 2º Semestre Semiologia 3º Ano ----- º Semestre Análise do Texto e da Imagem Contemporaneidade e Produção Cultural Direito e Deontologia da Comunicação Social Sociologia Política e Opinião Pública 2º Semestre Sistema dos Média e Novas Tecnologias
Jornalismo e Comunicação	Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre	º Ano ----- º Semestre Ética e Deontologia do Jornalismo (Opção) Fotojornalismo (Opção) História da Imprensa Regional (Opção) 1º Ano ----- º Semestre Deontologia da Comunicação Social Oficina de Produção Jornalística I 1º Semestre Teoria da Comunicação 2º Semestre Psicossociologia da Comunicação 2º Ano ----- º Semestre Oficina de Produção Jornalística II Semiótica Textual 1º Semestre História dos Média 2º Semestre Sociologia Política 3º Ano ----- º Semestre Oficina de Produção Jornalística III Tecnologias da Informação III
Comunicação Social	Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu	1º Ano ----- 1º Semestre História das Mentalidades

		Métodos e Técnicas de Investigação Social I Sociedades e Culturas Técnicas de Análise do Discurso I Teoria da Informação e da Comunicação I 2º Semestre Antropologia Social Métodos e Técnicas de Investigação Social II Técnicas de Análise do Discurso II Teoria da Informação e da Comunicação II 2º Ano ----- 1º Semestre Arte e Comunicação I Economia e Desenvolvimento Sociolinguística I 2º Semestre Arte e Comunicação II Psicologia Social Sociolinguística II 3º Ano ----- 1º Semestre Direito e Deontologia da Comunicação Social I Discurso dos Média I Geo-política e Geo-Estratégia do Séc. XX Pragmática da Comunicação Sociologia da Comunicação 2º Semestre Direito e Deontologia da Comunicação Social II Discurso dos Média II Jornalismo (Opção)
Novas Tecnologias da Comunicação	Universidade de Aveiro	1º Ano ----- 1º Semestre Teoria e Prática da Comunicação I 2º Semestre Semiótica Teoria e Prática da Comunicação II 2º Ano ----- 1º Semestre Psicossociolinguística Sociologia da Comunicação 2º Semestre Direito e Deontologia da Comunicação
Ciências da Comunicação	Escola Superior de Educação de Faro	º Ano ----- 1º Semestre Psicologia da Comunicação de Massas Sociologia da Comunicação de Massas Teoria e História dos Média I Teoria Geral da Comunicação 2º Semestre Introdução à Investigação em Comunicação Semiótica I Teoria e História dos Média II 3º Semestre Pedagogia da Comunicação I

		Semiótica II Teoria e História dos Média III 4º Semestre Pedagogia da Comunicação II Teoria e História dos Média IV 5º Semestre Argumentismo e Dramaturgia Teoria e História dos Média V 6º Semestre Direito e Deontologia da Comunicação Social Filosofia da Comunicação Teoria e História dos Média VI
Jornalismo	Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Comunicação Social	º Ano ----- º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito II (Opção) Atelier de Jornalismo Radiofónico II (Opção) Atelier de Jornalismo Televisivo II (Opção) 1º Ano ----- º Semestre Economia História Contemporânea Iniciação ao Jornalismo Teorias da Comunicação Teorias Sociais e Comunicação 2º Ano ----- º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito Atelier de Jornalismo Radiofónico Atelier de Jornalismo Televisivo Géneros Jornalísticos História dos Média Sociologia da Comunicação 1º Semestre Métodos e Técnicas de Investigação Aplicados 2º Semestre Semiologia 3º Ano ----- º Semestre Análise do Texto e da Imagem Contemporaneidade e Produção Cultural Direito e Deontologia da Comunicação Social Sociologia Política e Opinião Pública 2º Semestre Sistema dos Média e Novas Tecnologias
Ciências da Comunicação	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	º Ano ----- º Semestre Crítica Cultural Discurso e Metodologia da Crítica História e Teoria da Televisão Questões do Pensamento Contemporâneo Teoria da Cultura 1º Ano ----- 1º Semestre História dos Média

		Metodologia das Ciências Sociais Semiologia Teorias Sociais e Comunicação 2º Semestre Formalização e Cálculo Lógico História da Imagem Introdução à Economia Teoria da Comunicação 2º Ano ----- 1º Semestre Comunicação e Hermenêutica Direito e Deontologia da Comunicação Social Modelos de Comunicação Teoria da Imagem e da Representação Teoria dos Sistemas 2º Semestre Pragmática da Comunicação Semiótica do Texto 3º Ano ----- º Semestre Análise de Imprensa Gêneros Jornalísticos 1º Semestre Discurso dos Média Economia da Informação 2º Semestre Retórica e Argumentação Sociologia da Comunicação 4º Ano ----- º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito Jornalismo Radiofónico e Televisivo Produção Jornalística Teoria da Notícia 1º Semestre Filosofia da Comunicação Mutações dos Média Teoria Política 2º Semestre Técnica e Sociedade
Comunicação Social	Universidade Técnica de Lisboa Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	º Ano ----- º Semestre História dos Meios de Comunicação Social Investigação e Expressão Jornalística Técnicas de Imprensa 1º Ano ----- º Semestre História Económica e Social Introdução às Ciências Sociais Princípios Gerais de Direito 2º Ano ----- º Semestre Antropologia Demografia Economia

		Introdução à Metodologia para as Ciências Sociais Sociologia Geral 3º Ano ----- 1º Semestre Direito Político Psicologia 2º Semestre Psicologia Social Semiologia 4º Ano ----- º Semestre História e Projecção da Cultura Portuguesa 1º Semestre Ciência Política Sociologia da Informação 2º Semestre Doutrinas Políticas e Sociais
Ciências da Comunicação	Universidade da Beira Interior Instituto de Ciências Sociais e Humanas	1º Ano ----- 1º Semestre História dos Média Sociologia Geral 2º Semestre Metodologia das Ciências Sociais Semiótica Geral 2º Ano ----- 1º Semestre Ética I História Portuguesa e Mundial I Semiologia do Texto 2º Semestre História Portuguesa e Mundial II Psicologia Teorias da Comunicação 3º Ano ----- 1º Semestre Economia Geral Epistemologia História do Jornalismo Sociedade e Comunicação I Teoria da Imagem e da Representação 2º Semestre História da Arte Sociedade e Comunicação II Técnicas de Redacção Jornalística I Teoria da Notícia Teoria Política 4º Ano ----- 1º Semestre Cultura de Massa e Indústria Cultural Estética Géneros Jornalísticos Retórica Técnicas de Redacção Jornalística II Temas do Jornalismo Contemporâneo I

		2º Semestre Atelier de Escrita Atelier de Jornalismo (Escrita, Imprensa, Rádio) Direito da Comunicação Ética II Temas do Jornalismo Contemporâneo II
Comunicação Social	Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais	1º Ano ----- º Semestre Métodos de Investigação I Semiótica Sociologia 2º Ano ----- º Semestre Economia Geografia Humana Métodos de Investigação II Psicologia Social Teorias da Comunicação 3º Ano ----- º Semestre Filosofia Social e Política Jornalismo Sociologia da Comunicação Teoria e Análise do Discurso 4º Ano ----- º Semestre Deontologia da Comunicação História do Século XX Laboratório de Jornalismo 5º Ano ----- º Semestre Informação Internacional Mentalidades e Cultura Portuguesa Questões Aprofundadas de Informação
Jornalismo	Universidade de Coimbra Faculdade de Letras	1º Ano ----- º Semestre História Contemporânea Sociologia Geral Tipologia do Texto 1º Semestre Geografia Política História da Comunicação Social 2º Semestre Economia Política Introdução ao Estudo dos Média 2º Ano ----- º Semestre História de Portugal Sociologia da Comunicação 1º Semestre Semiologia 3º Ano ----- º Semestre

		Cultura Portuguesa 1º Semestre Ética da Comunicação Jornalismo Escrito I Teoria e História da Imagem 2º Semestre Deontologia do Jornalismo Teorias e Formas de Narração Radiofónica Teorias e Formas de Narração Televisiva 4º Ano ----- º Semestre Direito da Comunicação Social 1º Semestre Jornalismo Escrito II Jornalismo Radiofónico Organizações Internacionais 2º Semestre Jornalismo Televisivo Sócio-Economia dos Média
Comunicação Social	Escola Superior de Jornalismo	1º Ano ----- º Semestre Gramática da Comunicação I Técnicas de Expressão Jornalística I 1º Semestre Introdução aos Estudos Europeus Tendências da Filosofia Contemporânea Teorias da Comunicação Social 2º Semestre Metodologia Científica Sociologia Geral 2º Ano ----- º Semestre Gramática da Comunicação II Técnicas de Expressão Jornalística II 1º Semestre Ciência Política e Mass Média História Contemporânea de Portugal Jornalismo e Literatura 2º Semestre Doutrinas Políticas e Económicas Legislação e Ética da Comunicação 3º Ano ----- º Semestre Técnicas de Expressão Jornalística III 1º Semestre Gramática da Comunicação III Jornalismo Especializado Psicossociologia da Comunicação Teoria Comparada de Expressão Jornalística 2º Semestre Direitos Fundamentais Instituições Internacionais Semiótica da Comunicação

Jornalismo	Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração	1º Ano ----- º Semestre Economia Formação do Mundo Contemporâneo Gramática da Comunicação Noções de Direito 2º Ano ----- º Semestre Introdução aos Estudos Europeus Sociologia do Trabalho e das Organizações 3º Ano ----- 1º Semestre Direito da Comunicação Regionalização e Comunicação Social I
Jornalismo	Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa	1º Ano ----- º Semestre Gramática e Semiótica da Comunicação I Técnicas de Expressão Jornalística I Teoria e História da Comunicação Social 1º Semestre Introdução aos Estudos Europeus 2º Semestre Antropologia Cultural Metodologia do Trabalho Científico Sociologia da Comunicação 2º Ano ----- º Semestre Gramática e Semiótica da Comunicação II História Portuguesa Contemporânea Técnicas de Expressão Jornalística II 1º Semestre Legislação e Ética Jornalística 2º Semestre Psicossociologia da Comunicação Regionalização e Comunicação Social I 3º Ano ----- º Semestre Organização Política Portuguesa Regionalização e Comunicação Social II Técnicas de Expressão Jornalística III 1º Semestre História dos Mass Média em Portugal 2º Semestre Economia Política
Comunicação e Jornalismo	Instituto Português de Estudos Superiores	1º Ano ----- º Semestre Sociologia da Informação e Métodos de Investigação Técnicas Jornalísticas I 1º Semestre Filosofia da Linguagem Psicologia da Comunicação 2º Semestre

				Teorias da Informação e Opinião Pública 2º Ano ----- º Semestre História das Instituições Portuguesas 1º Semestre Comunicação, Informação e Desinformação Introdução ao Direito Direito da Informação Mundo Contemporâneo e Europa Comunitária 2º Semestre Informação, Animação e Expressão em Televisão Introdução ao Direito Internacional Público 3º Ano ----- 1º Semestre Informação, Animação e Expressão em Rádio 2º Semestre Géneros Jornalísticos
Ciências da Informação	Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra			1º Ano ----- º Semestre Introdução à Economia Introdução à Psicologia Introdução às Ciências Sociais Semiótica Textual 1º Semestre Introdução ao Direito 2º Semestre História Económica e Social 2º Ano ----- º Semestre Epistemologia Aplicada às Ciências Sociais Psicologia do Desenvolvimento 1º Semestre Metodologia das Ciências Sociais I Psicologia Social Psicossociologia das Organizações 2º Semestre Antropologia Cultural Direito Social Estrutura da Sociedade e Economia Portuguesa Metodologia das Ciências Sociais II 3º Ano ----- º Semestre Estruturas Textuais Teorias e Técnicas de Produção Informativa 1º Semestre Direito e Deontologia da Comunicação 2º Semestre História das Transformações Sociais Métodos de Investigação Documental 4º Ano ----- º Semestre Análise Sistémica e Teórica da Comunicação Ciência Política

		Teorias e Técnicas da Comunicação Visual 2º Semestre História da Europa Contemporânea História de Portugal Contemporâneo
Ciências da Comunicação	Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	1º Ano ----- º Semestre Gramática da Comunicação I História Contemporânea História dos Meios de Comunicação Social Introdução às Ciências Sociais Psicologia Geral e Social Teoria da Comunicação 2º Ano ----- º Semestre Arte e Imagem Gramática da Comunicação II Princípios do Direito da Comunicação Social Semiótica Sociologia da Comunicação 1º Semestre História das Ideias 2º Semestre Ciência Política 3º Ano ----- º Semestre Economia Política Opinião Pública e Estudos de Mercado Relações Internacionais Tecnologias da Comunicação 4º Ano ----- º Semestre Cultura Portuguesa (Opção de Publicidade e RP) Cultura, Informação e Média na CE (Opção) Teoria da Argumentação (Opção) 1º Semestre Estratégias de Comunicação Géneros de Expressão Jornalística Técnicas Redactoriais 2º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito Deontologia e Direito do Jornalismo História da Cultura Portuguesa Jornalismo Radiofónico Jornalismo Televisivo
Ciências da Comunicação	Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	1º Ano ----- º Semestre Antropologia da Comunicação Doutrinas Políticas e Económicas Gramática da Comunicação I Gramática da Comunicação II Introdução aos Estudos Europeus Teoria e História da Comunicação Social I Teoria e História da Comunicação Social II 2º Ano -----

		° Semestre Estética e Comunicação Mediática Estudos Mediáticos do Mundo Contemporâneo Ética da Comunicação Gramática da Comunicação III Grandes Temas da História e Cultura Portuguesa Psicossociologia da Comunicação Semiótica da Comunicação 3º Ano ----- ° Semestre A Informação e o Direito Escolas e Tendências do Jornalismo Estilos Jornalísticos Jornalismo e Relações Internacionais Jornalismo On Line I Jornalismo On Line II Retórica do Jornalismo 4º Ano ----- ° Semestre Fotojornalismo Imprensa I Imprensa II Monografia Radiojornalismo I Radiojornalismo II Telejornalismo I Telejornalismo II
Comunicação Social e Cultural	Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas	° Ano ----- ° Semestre Géneros Jornalísticos (Opção) Produção Jornalística (Opção) 1º Ano ----- 1º Semestre História das Ideias e das Instituições Introdução às Ciências Sociais Metodologia do Trabalho Científico 2º Semestre História do Cristianismo Sociologia 2º Ano ----- 1º Semestre Antropologia Cultura Portuguesa I 2º Semestre Cultura Portuguesa II Introdução à Economia Teoria da Comunicação 3º Ano ----- 1º Semestre Culturas Europeias Comparadas História da Arte Introdução ao Direito Psicologia Sociologia da Comunicação I 2º Semestre

		Direito Comunitário História da Arte Portuguesa Relações Internacionais Sociologia da Comunicação II 4º Ano ----- 1º Semestre Deontologia da Comunicação Direito da Informação História dos Média Técnicas Redactoriais I Tecnologias da Comunicação Temas Contemporâneos I 2º Semestre História da Imprensa Técnicas Redactoriais II Temas Contemporâneos II 5º Ano ----- 1º Semestre Relações Económicas e Políticas Internacionais Semiologia do Texto 2º Semestre Públicos e Audiência
Ciências da Comunicação	Universidade Independente	1º Ano ----- º Semestre Ciência Política Direito da Comunicação Economia Política Teoria da Comunicação 1º Semestre Sociologia Geral 2º Semestre Psicologia Social 2º Ano ----- º Semestre Gramática da Comunicação História dos Meios de Comunicação Social 3º Ano ----- º Semestre Arte e Imagem Opinião Pública 4º Ano ----- 1º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito Estratégias de Comunicação Géneros Jornalísticos º Semestre Seminário Global
Ciências da Comunicação e Cultura	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1º Ano ----- 1º Semestre História dos Meios de Comunicação Semiologia Geral Teorias da Comunicação Teorias Sociais para a Comunicação

		2º Semestre Introdução ao Pensamento Contemporâneo Modelos de Comunicação 2º Ano ----- 1º Semestre Arte, Cultura e Comunicação Direito e Deontologia da Comunicação Social Metodologias de Análise da Imagem Metodologias de Análise do Texto 2º Semestre Economia e Tecnologias da Informação Política e Comunicação Sociologia da Comunicação Teoria da Informação e dos Sistemas Teoria dos Média 3º Ano ----- 1º Semestre Atelier de Escrita Jornalística I Estética Géneros Jornalísticos História da Imprensa História e Teoria da Televisão História e Teoria do Vídeo Jornalismo Comparado Sociologia da Cultura Teoria da Cultura 2º Semestre Atelier de Escrita Jornalística II Crítica Cultural Géneros Televisivos Gestão dos Meios de Comunicação Organização de Sistemas de Informação Sociologia da Opinião Pública 4º Ano ----- 1º Semestre Atelier de Escrita Jornalística III História e Teoria da Fotografia História e Teoria do Som Jornalismo Cultural Retórica e Estilística Técnicas de Investigação Jornalística 2º Semestre Seminário de Jornalismo Especializado
Comunicação e Desenvolvimento Intercultural	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares Instituto Piaget	1º Ano ----- 1º Semestre Antropologia do Conhecimento e Epistemologia do Social Introdução às Ciências Sociais e aos Saberes 2º Semestre História Económica e Social Teoria Comunicacional e Formas de Comunicação 2º Ano ----- 1º Semestre Antropossociologia Princípios Gerais de Direito

		Teoria da Comunicação e Cultura 2º Semestre Ecologia e Demografia Teoria Geral de Sistemas 3º Ano ----- º Semestre Sociopedagogia e Desenvolvimento Criativo 1º Semestre Antropologia e Epistemologia da Educação Cultura e Mudança Social Geografia Cultural Portuguesa Ordenamento do espaço Cultural, Natural e Artístico Sociologia das Organizações (Organização e Técnicas Sociologia do Lazer e Ordenamento Turístico Teoria e Crítica da Arte: para uma Epistemologia 2º Semestre Cultura, Mudança Social e Ética da Cultura Psicologia e Sociologia Interculturais 4º Ano ----- 1º Semestre História Geral das Culturas e das Civilizações 2º Semestre Etnografia Portuguesa Política Cultural
Comunicação	Instituto Superior Línguas e Administração de Santarém	º Ano ----- º Semestre Psicossociologia das Organizações Sociologia do Consumo 1º Ano ----- º Semestre Ética e Deontologia da Comunicação Social Metodologia das Ciências Sociais Panorâmica da História Contemporânea Semiologia Teoria da Comunicação I 2º Ano ----- º Semestre História dos Média Teoria da Comunicação II 3º Ano ----- º Semestre Discurso dos Média Informação e Desenvolvimento Tecnológico Iniciação ao Jornalismo Semiótica Textual Teoria da Comunicação III Teoria da Cultura 4º Ano ----- º Semestre Estratégias de Comunicação Instituições da Comunicação Social Métodos e Técnicas de Pesquisa

		Movimentos Culturais Contemporâneos Técnicas de Jornalismo 5º Ano ----- º Semestre Informação Regional Jornalismo Radiofónico

Fonte: com informações de Mesquita e Ponte (1997).

Seguindo as práticas formativas exercitadas na época, o estudo de Mesquita e Ponte (1997) revela que os 27 cursos avaliados de Comunicação Social/Jornalismo mantinham disciplinas de caráter mais propedêutico, com foco em sociologia, economia e história, como pode ser visualizado nos currículos da Escola Superior de Educação de Coimbra (Instituto Politécnico de Coimbra), da Escola Superior de Educação da Guarda, da Escola Superior de Educação de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu), da Universidade de Aveiro, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (Universidade Técnica de Lisboa), do Instituto de Ciências Sociais (Universidade do Minho), do Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra e do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (Instituto Piaget).

Noutros currículos, a ênfase formativa era dada à linguagem e ao domínio das suas técnicas aplicadas, como se percebe nos currículos da Escola Superior de Comunicação Social, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Universidade Nova de Lisboa) e do Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa.

Ainda havia, segundo revelam os dados de Mesquita e Ponte (1997), cursos que mantinham currículos mais equilibrados, isto é, uma forte formação propedêutica, mas com foco na linguagem e no domínio de suas técnicas aplicadas, como pode ser visualizado nos currículos do Instituto de Ciências Sociais e Humanas (Universidade da Beira Interior), da Faculdade de Letras (Universidade de Coimbra) e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Desponta ainda, como é percebido no quadro, a presença de algumas disciplinas com foco nas tecnologias da comunicação/informação. Elas surgem com nomenclaturas diversas – Sistema dos Média e Novas Tecnologias, na Escola Superior de Comunicação Social (Instituto Politécnico de Lisboa); Tecnologias da Informação III, na Escola Superior de Educação de Portalegre (Instituto Politécnico de Portalegre); e Tecnologias da Comunicação, na Universidade Autónoma de Lisboa Luis de Camões e na Faculdade de Ciências Humanas (Universidade Católica Portuguesa). Destaque-se

que, nesse período, a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Universidade Fernando Pessoa) tinha, em seu currículo, pelo menos três disciplinas com foco nas tecnologias (Estética e Comunicação Mediática, Jornalismo On Line I e Jornalismo On Line II) e duas (Jornalismo On Line I e Jornalismo On Line II) diretamente voltadas para tratar de questões em torno da internet e do jornalismo.

Uma consulta a essas informações possibilita um possível desenho do quadro dos processos formativos em Portugal. Tratava-se, nesse período, de um país que se recuperava de um longo processo de ditadura, que passava pela abertura democrática e encontrava, em sua reestruturação político-social, enormes abismos formativos e profissionais. Agreguem-se a isso rápidas demandas econômicas nacionais e continentais, lastreadas pelas modificações tecnológicas. É nesse ambiente em construção que a ressignificação das profissões e das formações foi desenvolvida. É nesse bojo que a formação em Comunicação Social/Jornalismo ganhou espaço nas universidades e em institutos politécnicos, não mais em condição subalterna devido ao regime militar, mas em condição intelectualizada e com potencial formativo em franco desenvolvimento.

O profissional em formação nas universidades e em institutos politécnicos portugueses, inicialmente com forte influência de outras áreas, sobretudo da sociologia, da economia e da história, passou a encontrar-se com outras demandas, mais técnicas que exigiam domínio de conhecimentos da recém-desenvolvida rede mundial (*world wide web*) e de mídias mais tradicionais, mas que se encontravam em processos de mutação.

Como ocorre também no Brasil, em muitos casos, as universidades particulares acabam por atender de forma mais rápida às demandas de mercado e modificar seus processos de formação. Em Portugal, o mesmo processo, conforme descrito no estudo de Mesquita e Ponte (1997), é expresso pelo alinhamento do currículo às transformações tecnológicas, que ocorreu primeiro na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Universidade Fernando Pessoa). O mesmo alinhamento iniciou-se em diversas instituições, mas de forma mais cautelosa.

É nesse bojo de mudanças tecnológicas rápidas que, de alguma forma, foram seguidas *pari passu* pelos processos formativos em educação e comunicação, as mutações sociais e políticas na União Europeia trouxeram uma verdadeira “revolução” educacional. Essa revolução educacional continental iniciou as transformações pela redefinição de alguns conceitos, entre eles a compreensão da noção de globalização, tão

combatida nos países da América Latina (CASTELLS, 2000; GIDDENS, 1990), substituindo-a por algo mais ameno politicamente – a internacionalização.

1.2 Formação na área europeia com o despertar de Bolonha: entre a globalização e a internacionalização

A crise na União Europeia era uma conjuntura anunciada há tempos. Autores apontam uma série de situações que indicavam a construção de uma crise estrutural no continente europeu: a globalização da economia sob a influência dos grandes espaços econômicos; os limites da economia de mercado e a falência na compatibilização entre crescimento e solidariedade; a intensa terceirização que mudou a malha produtiva de uma economia de bens para uma economia de serviços; a escassez de postos de trabalho, mesmo com existência de ciclos de contratação e expansão; a rápida mudança da natureza e do conteúdo das estruturas ocupacionais; a diminuição da poupança privada e pública, com reforço do consumismo; o fluxo transnacional de capitais; e o colapso dos valores comportamentais das lideranças¹⁹.

Nesse ambiente envolto nas possibilidades de uma crise estrutural, a consolidação da União Europeia e dos seus anseios por mobilidade, empregabilidade e fortalecimento das economias transnacionais encontrou uma possível resposta na busca por uma educação comum, de acreditação e validação em países parceiros (FERNANDES, 2012). É a busca pela internacionalização dos processos formativo-educacionais. Essa palavra veio, paulatinamente, a substituir o conceito de globalização no ensino, sendo mais bem aceita nos espaços formativos.

As concepções em torno da internacionalização são variadas²⁰ e representam diferentes perspectivas de compreensão do espaço social e formativo. Essas concepções

¹⁹ Sobre essas questões, vide Fernandes (2012); Cortez (2010); Costa (2011); Pereira (2010); Wielewicz e Oliveira (2010); Paulos (2008); Hameline (2000); Terrén (2000); Bessa (1996); Stavenhagen (1996); Carneiro (1995); Pires (1995); Lema e Teixeira (1988).

²⁰ Reconhece-se a discussão sobre internacionalização proposta por Veiga (2003), que compreende a relação entre globalização e internacionalização da educação em três graus: a de primeiro grau, que considera a educação como mercadoria transnacional, sendo, dessa forma, vista como um bem privado e passível de transformação financeira, gerando globalização de alta densidade; a de segundo grau, que considera a educação como um bem público, sendo distribuída indiscriminadamente à totalidade das comunidades, quer queiram ou não, gerando globalização de baixa densidade; e a de terceiro grau, que considera a educação de uma forma híbrida, conjugando características de bem público e de privado, gerando globalização de altíssima densidade. Mas essa diferenciação não é utilizada nesta tese.

são perpassadas por interesses individuais, coletivos e de bloco, que tendem a fortalecer determinadas visões de mundo e de sociedade.

No meio acadêmico, espaço de disputas e contradição, essas visões sobre o que é a internacionalização da educação superior e seus impactos são, muitas vezes, foco de problematização e de discussões acirradas. Dessa forma, é importante entender que a discussão em torno da internacionalização da educação superior se dá dentro da discussão da própria concepção de globalização. Nos últimos anos do século XX, em âmbito educacional, a palavra globalização foi sendo paulatinamente substituída pela ideia de internacionalização, já que a primeira noção é vista no espaço formativo com tons negativos e conflituosos (CASTELLS, 2000).

Giddens (1990, p. 64 apud SANTOS, 2001, p. 31) define globalização como a “[...] intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”. Albrow (1993, p. 340) vai mais além e diz que globalização é “[...] é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade”. Mas se engana quem pensa que ela é somente econômica. O próprio Giddens (2003, p. 21) afirma que a “[...] globalização é política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica”, influenciada pelos sistemas de comunicação. Isso é sentido quando se pensa no Processo de Bolonha (FERNANDES, 2012).

De fato, as tecnologias têm facilitado a disseminação e as trocas entre países de forma instantânea, ampliando a percepção de que “o mundo distante, está mais perto do que se imagina” e a sensação de que é possível tocá-lo e modificá-lo. Giddens (2003, p. 19) reforça que esse sentir o mundo, sem barreiras e de uma forma ampla, pôs fim à “era do Estado-nação”, com suas barreiras determinadas. E parece estar aqui o problema central quando se discute sobre a palavra globalização: ela parece ser, na mente cotidiana, mediada pelos meios de comunicação de massa, sinônimo de livre mercado, fim de barreiras comerciais, redução de despesas sociais e fim da previdência, apenas para indicar algumas das temáticas correlatas citadas como o “apocalipse social” causado pela visão neoliberal globalizante (CASTELLS, 2000).

Giddens (2003, p. 23) reforça que a “[...] globalização não é, portanto, um processo singular, mas um conjunto complexo de processos”. Essa perspectiva é importante, já que a noção de globalização é associada à ideia de perda, retirada. Quando se pensa em Bolonha, essa era uma das sensações que os envolvidos em

atividades pedagógico-formativas tinham de todo o processo²¹, sendo isso também sentido na área de Comunicação Social/Jornalismo. De fato, ocorrem perdas, pois se constituíram mudanças curriculares e formativas profundas, mas há também possíveis ganhos com as inter-relações com outros países, entre eles, ressurgimento de identidades culturais antes fragmentadas e esquecidas pelas sociedades nacionais e de “novas zonas econômicas e culturais dentro e através das nações” (GIDDENS, 2003, p. 23).

Santos (2001, p. 56-57) relembra que “a globalização resulta, de facto, de um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria”, sendo que ela “[...] desestruturou as hierarquias da economia global anterior”. Esse reconhecimento do “tempo e da autoria” reforça que a quebra epistemológica causada pela globalização teve um momento, um tempo e um espaço importantes na desacomodação dos sistemas e das hierarquias cristalizadas, mas não significa, necessariamente, que não possa ser ressignificada (ANTUNES, 2005; SANTOS, 2002).

Essa ressignificação tem sido feita e, no campo educativo, paulatinamente se abrandou a noção de globalização pelo uso da expressão internacionalização. Menos rejeitada pela comunidade em geral, a expressão tenta aglutinar elementos ressignificados da globalização, gerando efeitos semelhantes, como no caso da regionalização (ZORRINHO, 2001). A internacionalização, aparentemente menos ameaçadora do que a globalização, é definida como expressão da atualização de posturas e ações, já praticada nas raízes da universidade. Dessa forma, ameniza-se o impacto, mas não as ações necessárias para a consolidação dos processos formativos necessários à implementação de Bolonha.

Morosini (2006, p. 96) expõe que

A internacionalização da educação superior (Ides) é considerada como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho.

Essa ação de resposta aos desafios e às exigências da sociedade também é partilhada por outros autores. Knight (1994, p. 7) afirma que internacionalização é “[...] the process of integrating and international or intercultural dimension into the research,

²¹ Essa percepção é manifesta nos trabalhos de Fernandes, Mouraz e Sampaio (2012); Fernandes (2009); Fonseca et al. (2009); Morgado (2009); Roberto, Saraiva e Casas Novas (2007); Santos (2006); Serralheiro (2005); e Hortale e Mora (2004).

teaching and services functions of an institution of higher education”²². Mais pragmatista, Knight (1994) percebe a interação em âmbito internacional com foco nos pilares da universidade. Bem próximo à posição de Morosini (2006), Van der Wende (1997, p. 19) reforça que a internacionalização do ensino superior inclui “[...] any systematic, sustained effort aimed at making higher education (more) responsive to the requirements and challenges related to the globalisation of societies, economy and labour markets”²³. Essas indicações, apesar de terem foco inicialmente no Brasil e na América do Norte, aplicam-se em âmbito mundial.

No espaço português, essas perspectivas são também partilhadas em maior ou menor grau. E, com Bolonha, desperta-se para a educação e a aprendizagem como parte central na economia do conhecimento. Sobre essa visão, Reis e Camacho (2009, p. 44) indicam que,

Politicamente, este processo enquadra-se também na opção estratégica que a União Europeia definiu, em 2000, no sentido de vir a tornar-se, até 2010, na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro, assente num progresso económico sustentável, com preocupações ambientais, e acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e da coesão social (Estratégia de Lisboa). O conceito de economia do conhecimento enquadra-se no âmbito da sociedade do conhecimento e pressupõe uma aposta forte no aumento dos níveis de competências dos recursos humanos, nomeadamente através de um processo de aprendizagem ao longo da vida, e no desenvolvimento científico e tecnológico.

A mobilidade – tanto de alunos, quanto de professores e técnicos –, reforçada pelo discurso de Bolonha, permitiu que essa economia do conhecimento fosse partilhada entre as nações. Criaram-se e sintonizaram-se redes de formação e de investigação, gerando, assim, maior fluidez do conhecimento, bem próximo ao que Castells (2000) chama de economia informacional. Também, o realinhamento dos currículos, não criando totalmente conteúdos comuns, mas aproximando competências e habilidades profissionais comuns, permitiu que alunos, professores e técnicos se inserissem em realidades totalmente opostas ao que vivenciavam em seus países de origem (BIANCHETTI, 2010). É nesse caminho que a proposta de Bolonha facilitou a interação e as trocas de *expertise* entre os países, mesmo que ainda não totalmente

²² Tradução livre: “[...] o processo de integração e dimensão internacional ou intercultural voltado para as funções de ensino, pesquisa e serviços de uma instituição de ensino superior”.

²³ Tradução livre: “[...] qualquer esforço sistemático e sustentado que visa a tornar o ensino superior mais responsivo às exigências e aos desafios relacionados com a globalização, a economia e os mercados de trabalho”.

configurada e operacional (FERREIRA; PACHECO, 2009; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

A internacionalização, reforçada e amplificada pelo discurso de Bolonha, permitiu a modernização e a desburocratização das estruturas universitárias, implicando melhor atratividade e visibilidade. Giddens (2003, p. 23) atesta isso, indicando que “[...] novas zonas econômicas e culturais *dentro e através* das nações” são criadas e reforçadas. Mas não se pode deixar de perceber que, à medida que as universidades se abrem a um novo mercado, mais “tecnológico e tecnocrático”, novas demandas, como “[...] eficiência, produtividade, competitividade, rentabilidade, análise de custo-benefício, avaliação por resultados, gestão por objetivos”, nunca antes cogitadas com essa ênfase em instituições públicas e no fazer dos professores²⁴, são reforçadas e colocadas no centro dos discursos pedagógico-formativos (BIANCHETTI, 2010, p. 271).

Esse novo vocabulário técnico-pedagógico-formativo, mesclado com elementos tecnológicos, constituiu-se em um novo paradigma de formação, que tem a aprendizagem como foco de seu fazer. Processos formativos foram ressignificados gerando a perspectiva da constituição de uma nova sociedade composta por cidadãos competentes para uma comunidade transnacional e que tem seus currículos desnacionalizados²⁵, focados no futuro do continente (NEWMAN, 2000; VEIGA, 2003).

²⁴ Sobre essas mudanças, Josep M. Blanch, professor da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), em entrevista a Bianchetti (2010, p. 277), destacou os impactos de Bolonha sobre o trabalho docente em sua instituição: “Mas passar de um sistema ‘antigo’, baseado na docência, magistral, de uma universidade mais do tipo alemã e francesa, universal, enciclopédica, de muitos conteúdos, para um modelo mais de tipo anglo-saxão, onde o centro de referência passa a ser o aluno e não o professorado, é algo complexo. Os créditos ECTS se contam não mais em hora-professor (referência básica do sistema baseado no ‘ensino’ do professor), mas em horas-aluno (referência retórica do sistema baseado na ‘aprendizagem’ do aluno). Um crédito antigo significava 10 horas-professor, mais ou menos. Agora, um crédito novo passa a ser 25 horas-aluno, que, dependendo das matérias, pode ser sete horas-professor, 10 horas de trabalho de campo e oito horas de biblioteca; dependendo do tipo de matéria (disciplina) ou conteúdo, se é mais teórica, mais prática ou experimental. Então, esta é uma mudança de concepção. [...] sobre isso eu calculo que, jogando muito por baixo, a passagem do sistema moderno ao pós-moderno, do sistema antigo ao sistema Bolonha, suponho – falando do meu campo de atuação – um acréscimo de, no mínimo, mais 30% de trabalho, o que, evidentemente, deveria implicar mais 30% em meios, recursos humanos, técnicos e materiais, isso sem contar a diferença do tempo linear e diacrônico da ‘tese que viajava de barco’ nos anos de 1980 e o tempo que é sincrônico e instantâneo, do arquivo que ‘viaja’ pela internet”.

²⁵ O Projeto *TUNING - Educational Structures in Europe*, iniciado em maio de 2001, teve como meta obter um grau de convergência na União Europeia e nos sistemas de ensino superior nos países do bloco. O foco eram cinco grandes áreas: Matemática, Geologia, Gestão, História e Ciências de Educação. A meta do programa foi definir parâmetros profissionalmente aceitos nessas grandes áreas.

É nesse ambiente, fruto de um esforço de europeização²⁶ do ensino superior, da criação de programas de aproximação entre países, decorrentes do Tratado de Maastricht (1992), que o Processo de Bolonha nasce como resposta e como perspectiva de se criar um novo continente (ZGAGA, 2010). Leve-se também em consideração a existência incontestada de um ecossistema de competição global no ensino superior; o atraso de diversas universidades; as mudanças sociais ocasionadas pela queda do Muro de Berlim e a explosão do setor de educação superior que transcende as barreiras nacionais; e, ainda, o início dos redesenhos dos currículos praticados em Portugal na área de Comunicação Social/Jornalismo pós-1998. Esse contexto reforça a importância do Processo de Bolonha como propulsor de transformações formativo-pedagógicas em todo o continente.

Dessa forma, há de se entender o Processo de Bolonha em dois fluxos. O primeiro de *cunho político-social*, já estruturado e consolidado entre os países que aderiram à Declaração de Bolonha (1999) que é apresentada e discutida no capítulo 2. Há de se entender que a perspectiva político-social de Bolonha é uma construção feita por avanços e retrocessos, isto é, encontram-se elementos inovadores do ponto de vista de políticas sociais e, ao mesmo tempo, os países retraem-se na hora de assumi-los com intensidade em seus países. É esse movimento constitutivo que o capítulo 2 tenta desenhar.

Já o segundo fluxo, de *cunho pedagógico-formativo*, ainda está em seu estágio nascedouro na maioria dos países. Com turmas iniciando seus processos formativos nos moldes de Bolonha e com diversos elementos pedagógico-formativos sendo definidos, a construção pedagógica, propriamente dita, ainda tem ares de incerteza. O capítulo 3 desta tese focará como esses processos formativos têm se desenvolvido, com constantes refinamentos para o aperfeiçoamento dos indicadores educacionais na União Europeia e em Portugal.

²⁶ Há de se entender a europeização como um *fenômeno histórico*, já que desencadeou convergência de normas e práticas em países com separadas identidades culturais; como *processo de difusão cultural*, já que desencadeou aumento do transnacionalismo, com a difusão de bens culturais, identidades e padrões de comportamento, além de processos de assimilação cultural; como *adaptação institucional*, visto que modificou as relações nacionais e as políticas dos países membros da União Europeia; como *adaptação de políticas e processos políticos*, gerados pelos constrangimentos para aceitação de políticas comuns; e como *processo*, ainda incerto em suas resultantes, mas prenhe de possibilidades e alternativas.

CAPÍTULO 2 - PROCESSO DE BOLONHA: O POLÍTICO-SOCIAL COMO CONSOLIDAÇÃO DE UM *STATUS* COMUM

Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca desmantelá-la e reinscrevê-la - isto é, não destruí-la mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes.

Jonathan Culler, **Sobre a desconstrução**, 1999, p. 122.

As políticas de formação no cenário europeu, sobretudo em Portugal pós-1990, foram amplamente transformadas com o advento do que ficou conhecido como Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha foi desencadeado pela tentativa de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, procurando estabelecer uma área europeia de ensino superior. Essa “área europeia”²⁷ consentiu que os sistemas nacionais de ensino, tão diferenciados em face de suas especificidades formativas, tivessem uma formatação que permitisse a fácil adaptação de currículos outrora distantes e possivelmente incompatíveis.

De uma forma geral, a Declaração de Bolonha, que deu contornos gerais ao processo formativo diferenciado, configura-se em torno de quatro campos de aproximação que representam a linha-mestra do Processo. São elas: 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**.

A *mudança da estrutura do ensino superior* envolveria, conforme expresso pela Declaração de Bolonha, a criação de dois ciclos de formação, sendo um no âmbito da

²⁷ A criação de um “projeto europeu” não é assunto novo. Já no século XIV, Pierre Dubois defendia a criação de um Estado único, chamado *Estados Unidos da Europa*; em 1795, Immanuel Kant propôs a Constituição de Estados Democráticos, que unificaria os países; em 1784, Claude-Henri de Rouvroy, mais conhecido como Conde de Saint-Simon, propôs a criação de uma federação dos povos europeus; em 1849, Victor Hugo defendeu ideia de Dubois sobre a criação dos *Estados Unidos da Europa*; em 1900, Pierre Paul Leroy-Baulien sugeriu a criação de uma confederação europeia; em 1929, Aristide Briand, ministro da França, apresentou um projeto de União Europeia; em 1944, um grupo de resistência ao nazismo propôs um manifesto de unificação intitulado *A Europa de Amanhã*; em 1946, foi fundada a União Europeia dos Federalistas, tendo a Grã-Bretanha como propulsora; em 1947, socialistas europeus lançaram o Movimento Socialista para os Estados Unidos da Europa, e Winston Churchill, o Movimento para a Europa Unida e, na Suíça, realizou-se o Congresso da União Europeia dos Federalistas; em 1948, em Haia, foi realizado o Congresso Europeu com o intuito de discutir a unificação da Europa; em 1949, a França, o Reino Unido e os países Benelux (Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo) decidiram instituir o Conselho da Europa; em 1957, dois tratados foram assinados instituindo a Comunidade Econômica Europeia (CEE) e a União Europeia da Energia Atômica (CEEA); em 1979, entrou em vigor o Sistema Monetário Europeu; e, em 1992, foi assinado o Tratado de Maastricht (Tratado da União Europeia), que estabelecia metas de livre movimento nos países europeus.

graduação e o outro da pós-graduação²⁸. O primeiro ciclo, em média três anos, com claras orientações generalistas, permitiria ao egresso uma formação mínima para a continuidade de estudos pós-graduados ou sua inserção mais qualificada no mercado de trabalho. O segundo ciclo conduziria o egresso a estudos pós-graduados em âmbito de cursos de mestrado e doutorado. Em Portugal, esse ciclo é composto de dois anos para o curso de mestrado e de três anos para o processo de doutoramento.

Quanto ao *sistema de títulos homologáveis a nível europeu*, a Declaração de Bolonha previa, em seu texto, o **reconhecimento** dos títulos em todo o espaço europeu. Esse reconhecimento consentiria o livre fluxo de profissionais, permitindo **acesso e admissão**, tão necessários em diversos países do bloco europeu. Mas também traria desafios que transformariam o Processo de Bolonha em uma arena de disputas políticas e sociais. A principal, indicada por alguns autores (SERRALHEIRO, 2005; NEAVE, 2002; VLĂSCEANU; PURSER, 2002; CROXFORD, 2001; DREW; BENSLEY, 2001; PEACH, 2001), é a homogeneização linguística, cultural e de conteúdos, de cunho globalizante. Ela é recorrente no espaço de disputa política, nos anos que se seguiriam a Bolonha. A preocupação, principalmente por parte de países com menos poder político e econômico dentro da Comunidade Europeia, era de que os “conteúdos formativos fossem transformados em um mínimo denominador comum das temáticas queridas em cada país” ou que “[...] o espaço da União Europeia [fosse] submetido, em nome da livre circulação, ao domínio de três línguas dominantes na Europa: inglês, francês e alemão” (SERRALHEIRO, 2005, p. 18).

Já 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. Esse também é um aspecto controverso, pois significaria abrir mão de diversos elementos histórico-sociais específicos no processo formativo, em prol de “algo comum”. 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 campo, a *mobilidade de estudantes e docentes*, permitiria que professores e alunos tivessem momentos de ampliação de conhecimentos por meio da

²⁸ A Declaração de Bolonha (1999) apresenta inicialmente seus objetivos ao primeiro ciclo (**ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado**) e segundo ciclo (**ciclo de estudos conducente ao grau de mestre**). Na Declaração de Berlim (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003), acrescentam-se 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**.

inserção em ambientes diferenciados. Essa **mobilidade** oxigenaria os processos formativos nacionais, ampliando o olhar para o “outro”, seja país, comunidade ou universidade. Mas traria também preocupações, já que a mobilidade acabaria sendo, por si só, seletiva, quando apenas poucos economicamente privilegiados teriam acesso a ela.

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, como alertam Matos (2009) e Amaral (2005). 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.

2.1 O nascimento de uma revolução estrutural

O Processo de Bolonha nasceu com a Declaração de Sorbonne (1998)²⁹, com os encontros de ministros da educação da União Europeia e do Espaço Econômico Europeu em Bolonha, em 1999, e começou sua estruturação e sua consolidação com os encontros em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012). Esses encontros representam a estruturação político-social, visando à consolidação das ações em âmbito da União

²⁹ Destaque-se que os princípios da Declaração de Sorbonne atendem às demandas ratificadas pelos países na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo (Alemanha), de 14 a 18 de julho de 1997. Contou com a participação de mais de 170 Estados-membros, 500 ONGs e cerca de 1.300 participantes. A Declaração de Hamburgo destacou a importância da aprendizagem de adultos como *ferramenta*, direito, prazer e responsabilidade, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma perspectiva mais utilitarista dos processos formativos, que deveriam ocorrer ao longo da vida. Esses ideais foram posteriormente reforçados na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), que ocorreu em Belém (Brasil), de 1º a 4 de dezembro de 2009, quando se assumiu a noção de *aprendizagem ao longo da vida*. Essa noção permeia os documentos pós-Bolonha, influenciando uma noção dos processos formativos como ferramenta. Além disso, os princípios destacados em ambas as Conferências reforçam os critérios expressos no Tratado de Maastricht (Tratado da União Europeia), assinado em 1992, que estabelecia metas de livre movimento nos países europeus; no Tratado de Amsterdã (1997), que previa uma política educativa base, mas não uma homogeneização dos currículos, mantendo-se o caráter de diversidade; e no Tratado de Nice (2001), que reforçava os princípios da liberdade e da democracia na educação, bem como da mobilidade de quaisquer cidadãos entre os Estados-membros, visando à inserção profissional.

Europeia, e cada um deles representa um elemento importante na constituição de um *status* comum europeu.

A *Declaração de Sorbonne*, que ocorreu em Paris (França), em 25 de maio de 1998, reuniu ministros da educação da França, da Alemanha, da Itália e do Reino Unido. Pela pequena representatividade numérica, mas de grande envergadura econômica, os países apontaram um caminho necessário para superação da crise que se avizinhava. Na abertura da Declaração, os ministros indicavam um sentido importante:

The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development. (SORBONNE JOINT DECLARATION, 1998, p. 1)³⁰

A constituição de uma União Europeia não era apenas do ponto de vista econômico, envolvia mais que em uma moeda única. Envolvia a própria reestruturação da cadeia econômica no continente. Os ministros anunciavam que era necessário fortalecer e construir o progresso sobre o intelectual, sobre o cultural, bem como constituir dimensões sociais e técnicas em âmbito continental que permitissem a consolidação da comunidade.

Já de saída, reconhece-se, no documento, o papel das universidades nesse possível processo, seja pela antiguidade que é lembrada no documento, seja pela qualificação de excelência proporcionada por essas instituições. De qualquer forma, o papel desempenhado pelas instituições de ensino superior proporcionaria resultados positivos, se as barreiras fossem eliminadas e se criasse mobilidade entre os países-membros, visando a uma maior qualificação e aproximação deles.

Também na Declaração de Sorbonne (1998) se indica a necessidade da criação de um sistema de créditos e semestres, visando a facilitar a mobilidade prevista. É interessante que o documento aponta para a possibilidade, que mais tarde é reforçada pela Declaração de Bolonha (1999), de que o aluno possa, ao longo de sua vida,

³⁰ Tradução livre: “O processo europeu recentemente encaminhou mudanças de alguns passos importantes. Relevantes como o são, não devem esquecer que a Europa não é somente o euro, dos bancos e da economia, mas também deve ser uma Europa do conhecimento. Temos de reforçar e desenvolver as dimensões intelectual, cultural, social e técnica do nosso continente. Essas dimensões têm sido, em grande parte, moldadas por suas universidades, que continuam a desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento”.

transitar entre o mundo acadêmico e a vida profissional. Isso seria facilitado por meio de aprendizagens significativas, resultantes de oportunidades de estudos multidisciplinares, do desenvolvimento de uma proficiência em línguas e utilização de novas tecnologias da informação.

A *Declaração de Bolonha*, que foi fruto do encontro conjunto dos ministros da educação na cidade de Bolonha (Itália), foi assinada em 19 de junho de 1999. Acatando o clamor da Declaração de Sorbonne (1998), que concluía convidando à adesão dos demais países da Comunidade Europeia, e as indicações do relatório *Trends in Learning Structures in Higher Education* (1999), 29 países assinaram a Declaração. Foram eles: Áustria, Bélgica, República Tcheca, Bulgária, Estônia, Dinamarca, França, Finlândia, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Letônia, Itália, Luxemburgo, Lituânia, Holanda, Malta, Polônia, Noruega, Romênia, Portugal, Eslovênia, República da Eslováquia, Suíça, Suécia, Espanha e Reino Unido.

Em linhas gerais, a Declaração de Bolonha, alinhada com a estrutura sociopolítica que foi praticada para a constituição da noção de comunidade europeia, declarava:

We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions (BOLOGNA DECLARATION, 1999, p. 2-3).³¹

As palavras *competitividade* e *eficiência* saltam aos olhos quando se observa que, no campo político, as intencionalidades coincidem com as pretensões sociais da estruturação de uma sociedade superior, lastreada nas tradições culturais e científicas “extraordinárias”, encontrando defensores em diversos autores (FROMENT, 2003; JELIAZKOVA; WESTERHEIJDEN, 2002; WENDE, 2002, 2001, 2000).

Por outro lado, não sem motivo, em diversos países, os princípios da Declaração de Bolonha foram encarados por muitos como uma assunção neoliberal de uma nova

³¹ Tradução livre: “Temos como objetivo especial aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas pela atratividade que sua cultura tem para outros países. Precisamos garantir que o sistema de ensino superior europeu adquira um grau mundial de atração igual ao das nossas extraordinárias tradições culturais e científicas”.

sociedade (NEAVE, 2002; CROXFORD, 2001; DREW; BENSLEY, 2001; KWIEK, 2001; MCBURNIE, 2001; PEACH, 2001; RUNTE, 2001).

Dois anos após o encontro de Bolonha, ocorreu em Praga, em 18 e 19 de maio de 2001, um novo encontro para avaliar os processos políticos e institucionais que seriam necessários para se implementar uma Área Europeia para o Ensino Superior até 2010. No documento de Praga, reconhece-se que a criação da Área Europeia seria uma condição para aumentar a competitividade e a atratividade das instituições de ensino superior³² e que o ensino superior deveria ser considerado bem público, permanecendo como uma responsabilidade pública (CAMPBELL; ROZSNYAI, 2002).

No encontro, apresentou-se o relatório *Furthering the Bologna Process*, elaborado pelo grupo de acompanhamento, para se avaliarem os avanços e os entraves no processo de implantação da proposta. Esse relatório foi fruto de três seminários internacionais: o primeiro realizado em Leiria (Portugal), em 24 e 25 de novembro de 2000, que discutiu a questão de créditos e sistemas de transferência; o segundo foi realizado em Helsinque (Finlândia), em 16 e 17 de fevereiro de 2001, que discutiu os processos de acreditação dos diversos níveis de formação de 1º e 2º ciclos; e o terceiro encontro, realizado em Malmo (Suécia), em 2 e 3 de março de 2001, que discutiu a educação transnacional.

Nesses seminários internacionais, apontaram-se dificuldades e tendências nos processos de formação. No seminário de Leiria (Portugal), sinalizou-se a viabilidade de implantação do sistema de crédito e de sua necessidade como “[...] important instrument for mobility and for the comparability of learning acquired in various settings”³³ (LOURTIE, 2001, Item 21; EUA, 2001a). A mobilidade e a comparabilidade do ensino e das aprendizagens em quaisquer áreas formativas eram uma das preocupações no seminário, já que se tratava de um elemento basilar na construção de um sistema comum que viabilizasse a Área Europeia para o ensino superior (EUA, 2001b; JONES, 2001).

³² O documento *Towards a European research area*, produzido pela *Commission of the European Communities* (CEC), apontava para a urgência de se desenvolver, em toda a Europa, uma política de incentivo à pesquisa e a pesquisadores, inclusive ampliando-se os financiamentos, como parte de uma visão estratégica de fortalecimento e superação de uma possível crise.

³³ Tradução livre: “[...] importante instrumento para a mobilidade e para a comparabilidade das aprendizagens adquiridas em diversas configurações”.

No seminário de Helsinque (Finlândia), surgiu como eixo condutor a noção de formação que envolvesse o percurso “bacharelado-mestrado-doutorado”³⁴. O primeiro grau deveria corresponder a, pelo menos, três anos de formação. Reconheceu-se, no relatório, que esse processo teria exceções, como Medicina e Engenharia, que exigem uma qualificação profissional mais alongada. Algo que coaduna com a construção da área comum foi a assunção de que “[...] that all programmes should aim at developing the transversal skills and competencies required by all active citizens”³⁵ (LOURTIE, 2001, Item 23). Assumir as competências transversais e as requeridas para todos os cidadãos tornou-se um passo de consolidação e aceitação político-social para implementação da proposta (CEC, 2002; EYF, 2002), já que Bolonha preconizava a competitividade internacional tão almejada pela Comunidade Europeia.

A *Declaração de Berlim* foi fruto do encontro que ocorreu em Berlim (Alemanha), em 19 de setembro de 2003, que reuniu 33 ministros de países europeus responsáveis pelo ensino superior. Seu objetivo era avaliar o progresso alcançado pela Área Europeia para o Ensino Superior, definir prioridades e fixar para os próximos anos novos objetivos³⁶. O documento reforça que “o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública”. Dessa forma, todos os países participantes deveriam aumentar “[...] o reforço da coesão social e a redução das desigualdades sociais, a nível nacional e a nível europeu” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 1; CEC, 2003; EI, 2003). É fato expresso no documento que, mesmo com esse

³⁴ Mais tarde nas discussões, a nomenclatura assumida para o 1º ciclo foi de licenciatura em substituição ao bacharelato.

³⁵ Tradução livre: “[...] todos os programas devem ter como objetivo desenvolver as competências transversais e as competências exigidas por todos os cidadãos atuantes”.

³⁶ Diversos seminários foram realizados entre os anos 2002/3 para consolidar posições que embasassem as discussões em Berlim. Entre esses seminários/conferências, destacaram-se: a Conferência *Working on the European Dimension of Quality*, realizada de 12 a 13 de março de 2002, em Amsterdam, com foco nos processos de acreditação e garantia de qualidade; o Seminário *From Lisboa to a European Higher Education Area: Recognition Issues in the Bologna Process*, realizado de 11 a 12 de abril de 2002, em Lisboa, com foco nos processos de reconhecimento de títulos e créditos; a Conferência *ECTS – The Challenge for Institutions*, realizada de 11 a 12 de outubro de 2002, em Zurich, com foco no aproveitamento de créditos; o Seminário *Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process*, realizado de 30 a 31 de maio de 2002, em Estocolmo, com foco no desenvolvimento conjunto de cursos e o **Quadro Europeu de Qualificações**; o Seminário *The Social Dimension of the Higher Education Area*, realizado de 19 a 20 de fevereiro de 2003, em Atenas, com foco na dimensão social do Processo de Bolonha; o Seminário *Master Degrees*, realizado em Helsinque, de 14 a 15 de março de 2003, para discutir os programas de mestrado; o Seminário *Qualification Structures in Higher Education in Europe*, realizado de 27 a 28 de março de 2003, em Copenhague, para discutir o sistema de graus e descritores de qualificações necessárias; o Seminário *Integrated Programmes*, realizado de 11 a 12 de abril de 2003, em Mantova, com foco nos aspectos curriculares, sobretudo no sistema de graus conjuntos; o Seminário *Recognition and Credit Systems in the Context of Lifelong Learning*, realizado de 5 a 7 de junho de 2003, em Praga, com foco na validação não formal de experiências de aprendizado; e o Seminário *Student Participation in Governance in Higher Education*, realizado de 12 a 14 de junho de 2003, em Oslo, com foco na discussão da participação dos estudantes.

reconhecimento do bem público, se destaca a necessidade de maior competitividade “[...] econômica com um crescimento sustentável com mais e melhor emprego e maior coesão social” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 1).

Ainda na Declaração de Berlim (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003), reforça-se o progresso em direção à maior comparabilidade, compatibilidade, transparência e qualidade no ensino superior, assim como nos encontros anteriores (EC, 2002a, 2002b; EC-EU, 2002; EUA, 2002a). Do ponto de vista sociopolítico, elogia-se a participação de mais estratos sociais, como a *European Association of Institutions in Higher Education*³⁷ (EURASHE), a *European University Association*³⁸ (EUA), a *The National Unions of Students in Europe* (ESIB) e a *Convenção de Graz das Instituições de Ensino Superior* (EUA, 2003b).

A Declaração reitera os princípios das anteriores e reforça novos aspectos com o intuito de consolidar a proposta em torno da *European Higher Education Area* (EHEA)³⁹ e da *European Research Area* (ERA)⁴⁰. Entende-se que, do ponto de vista da consolidação transnacional, uma não poderia estar dissociada da outra. Dessa forma, a proposta é que se “[...] procur[e] aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores” e, por outro lado, que as universidades “[...] incrementem o papel e a aplicabilidade da investigação em função do desenvolvimento tecnológico, social e cultural e das necessidades da sociedade” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 6-7; EC-EU, 2004;

³⁷ A *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) (Associação Europeia de Instituições do Ensino Superior) é uma associação internacional de instituições de ensino superior – politécnicos, faculdades, colégios universitários etc. – dedicadas ao ensino superior profissional e pesquisas relacionadas dentro da estrutura licenciatura-mestrado. A EURASHE foi fundada em Patras, na Grécia, em 1990. Tem *status* de uma associação internacional sem fins lucrativos, de acordo com a lei belga. Sua secretaria está localizada em Bruxelas.

³⁸ A *European University Association* (EUA) representa e apoia instituições de ensino superior em 47 países, proporcionando um fórum único para informar as tendências no ensino superior e investigação. Compõem a EUA as universidades europeias envolvidas no ensino e na pesquisa, associações nacionais de reitores e outras organizações ativas no ensino superior e pesquisa. A EUA é o resultado de uma fusão entre a *Association of European Universities* (CRE) (Associação das Universidades Europeias) e da *Confederation of European Union Rectors' Conferences* (Confederação das Conferências de Reitores da União Europeia), que teve lugar em Salamanca, Espanha, em 31 de março de 2001.

³⁹ Área Europeia do Ensino Superior.

⁴⁰ A *European Research Area* (ERA) ou Área Europeia de Investigação é composta de todas as atividades de pesquisa e desenvolvimento, bem como de programas e políticas na Europa que envolvam uma perspectiva transnacional. Com a consolidação desse espaço, instituições de pesquisa e empresas têm liberdade para circular, cooperar e competir além das fronteiras existentes. A ERA opera nos níveis *regional* (p.ex., a pesquisa CORDIS, plataforma que permite acesso a atores locais e da região, universidades, agentes subnacionais de governo etc.); *nacional* (p.ex., o projeto ERAWATCH, que permite acesso a informações sobre políticas europeias, pesquisa e inovação, e o projeto NETWATCH, uma plataforma que permite informações a redes de mapeamento sobre colaboração em investigação e desenvolvimento); e *européu* (p.ex., o *Framework Programme*, que permite estruturar os quadros de qualificação).

EUA, 2004d, 2003a, 2002b, 2002c; DANIEL, 2003; FROMENT, 2003; TAYLOR; MIROIU, 2002).

Na Declaração, indicam-se novos membros: Albânia, Sérvia, Montenegro, Bósnia e Herzegovina e a República Iugoslava da Macedônia. Com isso, o número de países membros do Processo de Bolonha aumentou para 37 países europeus. Também se criou, para monitorar os avanços, “grupo de acompanhamento, que será constituído por representantes de todos os membros do Processo de Bolonha, da Comissão Europeia, Conselho da Europa, EUA, EURASHE e ESIB e consultores” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 8).

2.2 Em busca de uma dimensão social para o processo político

No encontro seguinte, entre 19 e 20 de maio de 2005, na Noruega, que resultou na *Declaração de Bergen*, indicou-se a necessidade de ampliar a parceria entre todos os países-membros e seus estratos sociais, sobretudo as instituições de ensino superior da Europa, como propulsoras das mudanças (EUA, 2004a, 2004b, 2004e). No encontro, foram destacados três grandes eixos de avaliação – o sistema de graus, a garantia da qualidade e o **reconhecimento** dos graus e dos períodos de estudo⁴¹ – que permearam também a Declaração⁴².

Segundo verificado pela avaliação do Grupo de Acompanhamento (*Follow-Up Group*), quanto ao sistema de graus,

We note with satisfaction that the two-cycle degree system is being implemented on a large scale, with more than half of the students being enrolled in it in most countries. However, there are still some obstacles to access between cycles. Furthermore, there is a need for greater dialogue,

⁴¹ O processo de acreditação dos graus e dos períodos foi foco de documentos produzidos nos seminários, sobretudo, do indicativo dado pela *European Consortium for Accreditation* (ECA). A ECA é um consórcio formado por quinze agências de acreditação de oito países. Por meio do documento preparatório para Bergen, intitulado *Accreditation in the European Higher Education Area* (2005), frisou-se a importância da cooperação transnacional para certificação e acreditação dos títulos.

⁴² Essas temáticas já estavam na pauta dos seminários internacionais realizados em 2004/5, que retiraram indicativos importantes na consolidação da Declaração de Bergen. Entre esses seminários, destacaram-se: *Bachelor's Degree: What is it*, realizado de 25 a 26 de novembro de 2004, em São Petersburgo (Rússia); *Improving the Recognition System of Degrees and Periods of Studies*, realizado de 3 a 4 de dezembro de 2004, em Riga (Lituânia); *The Social Dimension of the European Higher Education Area and World-Wide Competition*, realizado de 27 a 28 de janeiro de 2005, em Sorbonne (França); *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, realizado de 3 a 5 de fevereiro de 2005, em Salzburg (Áustria); e *Cooperation Between Accreditation Committees/Agencies*, realizado de 14 a 16 de fevereiro de 2005, em Varsóvia (Polônia).

involving Governments, institutions and social partners, to increase the employability of graduates with bachelor qualifications, including in appropriate posts within the public service. (BERGEN DECLARATION, 2005, p. 2)⁴³

Esse reconhecimento foi significativo, já que, mesmo com maior implementação por parte dos países, continuavam a ocorrer entraves, principalmente no campo do diálogo com governos, instituições e parceiros sociais, quando o assunto era empregabilidade dos diplomados. Dificultam-se com isso as **condições de acesso** e as **condições de ingresso**, bem como a emissão da **certidão** necessária que comprovasse a **qualificação de ensino superior** (EC-EU, 2005, 2004; EUA, 2005d; CEC, 2004). De fato, apesar de politicamente acertado, a aceitação de ciclos de formação, com possibilidade inclusive de formações intermediárias, ainda era um assunto complexo e que gerava dificuldades de implementação (EUA, 2005b, 2005h; FARRINGTON, 2005).

E ainda havia outros entraves de ordem representativa nesse processo. A *Declaração de Luxemburgo*, aprovada pela *The National Unions of Students in Europe* (ESIB), por exemplo, apontava para problemas inerentes à inserção real do reconhecimento e da mobilidade dos estudantes (principalmente **estudantes de licenciatura**, como também **estudantes de mestrado**, **estudantes de doutoramento** e **estudantes de pós-doutoramento** – em Portugal: **investigador de pós-doutoramento** –, principalmente sem o **Europass**). A Declaração reforçava que, mais do que aspectos burocráticos da implementação dos princípios e dos objetivos de Bolonha, que geravam um **compromisso de reconhecimento acadêmico** com um **contrato de estudos**, havia necessidade de os ministros olharem para a condição dos alunos. Essa condição envolvia, principalmente, os países com circunstâncias econômicas vulneráveis, visando a um maior desenvolvimento dos Estados-membros (EUA, 2005a; FARRINGTON, 2005; DINCA, 2002).

Para os estudantes, era necessário não apenas igualdade de acesso, mas também criação de condições e chances iguais de conclusão dos estudos (MARGA, 2004). Somente reconhecimento dos títulos não seria suficiente, os governos nacionais deveriam promover financiamentos (**propinas**) para aumentar a mobilidade (por

⁴³ Tradução livre: “Constatamos com satisfação que o sistema de graus em dois ciclos está sendo implementado em larga escala, com mais da metade dos alunos matriculados na maioria dos países. Todavia ainda há alguns obstáculos ao acesso entre os ciclos. Além disso, há necessidade de maior diálogo, envolvendo governos, instituições e parceiros sociais, a fim de aumentar a empregabilidade dos diplomados com formação de bacharel, inclusive com orientações para o serviço público”.

exemplo, por meio de **bolsas de estudo, bolsas de estudo por mérito, bolsas de mobilidade Erasmus para estudantes**) (VOSSSENSTEY, 2009), além de criar sistemas de apoio social, que incluíssem habitação, saúde e alimentação. Estudos posteriores confirmaram esses elementos como potencializadores do desenvolvimento de competências e habilidades (ASPLUND et al., 2009; BARR, 2009; BERLINGER, 2009; ZIDERMAN, 2009).

Destaque-se que a Declaração de Luxemburgo (2005) levanta duas questões que até então tinham ficado apenas no campo discursivo: a participação dos estudantes nos espaços decisórios e a priorização da dimensão social de Bolonha (ESIB DECLARATION, 2005). Essas questões não apareceram na Declaração de Bergen (2005), apesar de se tornarem, posteriormente em Londres (2007), indicadores importantes de avanço nas políticas públicas.

Quanto à garantia de qualidade, a Declaração de Bergen aponta que quase todos os países desenvolveram ações para a criação de um sistema de garantia de qualidade de seus **programas de ensino superior** e de seus **períodos de estudo** com base nos critérios da Declaração de Berlim. Porém ainda havia necessidade de maior envolvimento dos alunos no processo⁴⁴ e da expansão da cooperação internacional (ENQA, 2005a, 2005b; EUA, 2004c, 2004f). Destaque-se que a Declaração indicou a necessidade de se adotarem normas e diretrizes de avaliação da qualidade a nível nacional, aceita por pares e reconhecida pelas agências internacionais de suporte ao Processo de Bolonha (BERGEN DECLARATION, 2005; CEC, 2005a, 2005b FARRINGTON, 2005;).

Nesse sentido, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) disponibilizou o documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. O documento traz elementos para se pensar e organizar a qualidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, e reforça a importância da criação das agências como propulsoras da qualidade (EUA, 2005c, 2005e, 2005f, 2005g). Entre as normas e as diretrizes, o documento destaca que a garantia de qualidade era responsabilidade dos prestadores de ensino superior (**unidades orgânicas e universidades parceiras**), que deveriam primar pela qualidade dos serviços prestados; que os interesses da sociedade em padrões de qualidade e ensino

⁴⁴ É interessante que a Declaração de Luxemburgo (2005), que representa a dimensão do alunado em seus anseios, destaca que os estudantes estavam insatisfeitos com os sistemas de garantia da qualidade, já que não permitiam a participação de suas representações no processo. A Declaração traz o apoio dos estudantes, por meio de suas entidades representativas, da inclusão imediata dos alunos nos processos.

deveriam ser preservados; que a qualidade dos programas deveria ser desenvolvida e melhorada para atender aos estudantes e a outros beneficiários. Daí a necessidade de se criarem estruturas e organizações mais eficientes e eficazes. O documento também reforça a necessidade de se criarem “mecanismos de transparência dos processos financeiros e pedagógicos” e lembra que os processos de garantia de qualidade não deveriam sufocar a diversidade e a inovação (CEC, 2006a, 2006c; ENQA, 2005b).

Já quanto ao **reconhecimento** de graus e períodos de estudo, a Declaração de Bergen enfatiza que, dos países-membros, apenas 36 ratificaram a *Lisbon Recognition Convention*⁴⁵, que indicava percursos pedagógico-formativos a serem seguidos para a aproximação dos títulos emitidos no âmbito do Processo de Bolonha (EUA, 2005c, 2005d, 2005f). Destaque-se que o tom do documento é pela aproximação e pelo aproveitamento de todos os espaços formativos, incluindo, “[...] where possible, non-formal and informal learning”⁴⁶ (BERGEN DECLARATION, 2005, p. 3; CEC, 2006b).

No encontro de Bergen, cinco novos países aderiram a Bolonha. São eles: Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia. Com isso, o número de países-membros dispostos a realizar mudanças em seus sistemas educativos nacionais subiu para 42 membros.

Na reunião seguinte, que ocorreu em Londres (Inglaterra), em 18 de maio de 2007, os países-membros focaram as questões relativas à mobilidade, ao desenvolvimento da estrutura de graus acadêmicos e retomaram a questão do reconhecimento dos títulos e dos quadros de qualificação, da **aprendizagem ao longo da vida** e a garantia de qualidade dos processos formativos.

⁴⁵ A Convenção de Lisboa define o reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior na Europa, sendo aberta à assinatura dos Estados-membros do Conselho da Europa, em Lisboa, desde 11 de abril de 1997. A Convenção de Lisboa se insere no rol de convenções do Conselho da Europa e da UNESCO: Convenção Europeia sobre Equivalência de Diplomas que dão acesso a Estabelecimentos Universitários (1953, STE nº 15) e seu Protocolo Adicional (1964, STE nº 49); Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários (1956, STE nº 21); Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias (1959, STE nº 32); Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas Relativos ao Ensino Superior nos Estados da Região da Europa (1979); e Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários (1990, STE nº 138). Portugal somente ratificou a Convenção em 2000, por meio da Resolução da Assembleia da República nº 25, de 30 de março de 2000. A proposta da Convenção foi de reconhecer as qualificações que dão acesso ao ensino superior entre os países-membros, facilitando o processo de acreditação das qualificações, a menos que se demonstrasse “uma diferença substancial entre as condições gerais de acesso na parte em que a qualificação foi obtida e na parte em que o reconhecimento da qualificação é solicitado”, conforme a Resolução da Assembleia da República nº 25/2000, Art. IV, 1 (PORTUGAL, 2000, p. 1321).

⁴⁶ Tradução livre: “[...] onde é possível, a aprendizagem informal e não formal”.

Na *Declaração de Londres* (2007), evocou-se que os avanços obtidos em prol do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)⁴⁷ eram frutos do respeito à autonomia institucional das entidades participantes, à liberdade acadêmica e à igualdade democrática de oportunidades, que se tornaram princípios que facilitariam a mobilidade, aumentariam a empregabilidade e reforçariam a atratividade e a competitividade da Europa (ENQA, 2007, 2006a, 2006c, 2006e; EUA, 2007a, 2006a, 2006d). Não é sem motivo que o título do documento evocasse a resposta a desafios em um mundo globalizado, que permeava as relações no espaço europeu. Reconheceu-se, do ponto de vista político-social ainda, que o mundo passava por mudanças e que os sistemas de ensino, atentos a isso, deveriam atender às demandas da sociedade, criando respostas às imposições da globalização que permitissem à coletividade europeia maior competitividade (ENQA, 2006b).

Essa assunção clara, por uma posição que atendesse às demandas da internacionalização, sobretudo as que permitissem maior compatibilidade e comparabilidade dos processos formativos, no âmbito de um possível Espaço Europeu do Ensino Superior, reduziu o potencial emancipatório que a educação pode ter. Isso fica mais evidente quando, na *Declaração de Londres* (2007), se reconhece o papel das instituições de ensino superior como centros de aprendizagem, de pesquisa e de criatividade, mas as reduz ao papel de transmissoras de conhecimentos e valores. No documento, afirma-se que a função formativa das instituições universitárias é “[...] preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers and enabling their personal development; creating and maintaining a broad, advanced knowledge base; and stimulating research and innovation”⁴⁸ (LONDON COMMUNIQUÉ, 2007, p. 1-2; CEC, 2007; EUA, 2006b, 2006c). É claro que, entre as funções da universidade, se incluem as indicadas pela

⁴⁷ O Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) pressupõe a criação do espaço europeu de investigação – *European Research Area* (ERA). No encontro de Londres, foi disponibilizado o documento *European Research Area: new perspectives – Green Paper*, produzido pela *European Commission*, que apresentava, entre diversos pontos, a necessidade premente de criação de redes de pesquisa para fortalecer o processo de Bolonha e o ensino europeu. Essa posição foi criticada pelo *Coimbra Group Universities* (CGU) no documento *Coimbra Group Response to the EU Commission's Green Paper*, de 31 de agosto de 2007. Ao ver do CGU parecia transferir-se progressivamente as competências de pesquisa nacionais para um nível europeu, resultando na tomada de decisões distante dos pesquisadores e assumindo uma visão “profundamente equivocada” de que redes de especialidades regionais devem ser o modelo para a investigação europeia (CGU, 2007a, 2007b).

⁴⁸ Tradução livre: “[...] preparar os alunos para a vida como cidadãos ativos em uma sociedade democrática; preparar os alunos para as suas futuras carreiras, permitindo seu desenvolvimento pessoal, criação e manutenção de uma ampla base de conhecimentos avançados e estímulo à pesquisa e à inovação”.

Declaração, mas assumi-las no contexto da globalização, sem a reflexão acurada e crítica, é reduzir os processos formativos a simples tecnicidade dos processos (HASSANIEN, 2007) que atendem às demandas utilitaristas de um mercado flutuante (VLĂSCEANU; VOICU, 2006).

De qualquer forma, na Declaração, reconheceu-se a permanência de obstáculos à realização da mobilidade, questão amplamente destacada nessa reunião. Entre os obstáculos, estavam as questões referentes à imigração, à insuficiência de incentivos financeiros e aos sistemas inflexíveis, bem como à dificuldade dos governos em facilitar vistos de residência e autorizações de trabalho (CLARKE, 2007; EUA, 2006e). Reconheceu-se que essas questões estavam fora da competência do foro de ministros do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), mas que se tratava de uma questão essencial para o desenvolvimento dos princípios de Bolonha. Não é sem motivo que a questão da mobilidade, na Declaração de Londres, tenha surgido com uma dimensão social, de inclusão, tornando-se, assim, um elemento essencial do processo⁴⁹. Dessa forma, definiu-se a necessidade de se conhecer, por meio de coleta de dados, aspectos da empregabilidade no âmbito do EEES, com vistas à tomada de ação e facilitação da efetividade de Bolonha.

Quanto ao sistema de graus acadêmicos, na Declaração de Londres, referenciou-se o constante aumento de matrículas nos dois primeiros ciclos, bem como a redução de barreiras estruturais entre eles. Também no terceiro ciclo, constatou-se aumento no número de programas doutorais estruturados⁵⁰ (EUA, 2007c, 2007d, 2006d, 2006g). O esforço coletivo dos países-membros deveria, segundo expresso na Declaração, ser direcionado para a “[...] importance of curricula reform leading to qualifications better

⁴⁹ Para auxiliar na compreensão da temática da mobilidade como dimensão social de apoio ao estudante, foi criada a *Expert Network on Student Support* (ENSS), em 2 de outubro de 2007, por ocasião de um encontro em Lisboa. Na ocasião, definiu-se que a presidência do grupo ficaria a cargo dos representantes da Holanda, da Escócia e da Suécia. O objeto centro desse grupo de peritos era a criação de bases de dados com informações que serviriam de apoio aos especialistas que atenderiam às demandas dos estudantes.

⁵⁰ Quanto ao terceiro ciclo (doutorado), o *Coimbra Group Universities* (CGU), grupo fundado em 1985 por 38 universidades europeias, com o objetivo de criar laços acadêmicos e promover a excelência na pesquisa e no ensino, emitiu um documento intitulado *The Place and Role of Doctoral Programmes in the Bologna Process*. Nesse documento, defendeu-se que o grau de doutorado representava a expressão máxima da ligação inseparável entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação. Dessa forma, o desenvolvimento dos cursos deveria ocorrer em espaços de alta qualidade de pesquisa, com apenas um grau de doutoramento, sendo a mesma para todos os estudantes que comprovassem alto desempenho, que seguissem os rigores do processo acadêmico (percurso acadêmico, participação em pesquisa, escrita de tese), com duração de quatro anos e que somente as universidades atribuíssem o grau de doutoramento.

suitable both to the needs of the labour market and to further study”⁵¹. Além disso, os esforços nacionais também deveriam se concentrar “[...] in future on removing barriers to access and progression between cycles and on proper implementation of ECTS based on learning outcomes and student workload. We underline the importance of improving graduate employability [...]”⁵² (LONDON COMMUNIQUÉ, 2007, p. 2; EUA, 2006e, 2006f). Essas barreiras de cunho estrutural, como indicado anteriormente, dificultavam a mobilidade de estudantes, professores e técnicos.

Como indicativos para a próxima reunião em 2009, o encontro de Londres deixou importantes temas abertos para a consolidação de Bolonha. Entre eles, estavam: como cada país tem promovido a mobilidade de estudantes⁵³ e funcionários, a criação de uma rede de peritos nacionais para compartilhar informações e ajudar na identificação e na superação dos obstáculos, também se reforça a questão da mobilidade com uma dimensão social, que deveria ser avaliada com dados em 2009. Foi apontada como questão importante a necessidade de se melhorar a empregabilidade em relação a cada um dos três ciclos, bem como os processos formativos envolvidos na **aprendizagem ao longo da vida**, já que foi constatada a necessidade de se reestruturar empregos e carreiras dentro do serviço público para serem totalmente compatíveis com o novo sistema de graus em implementação no âmbito do Processo de Bolonha (EUA, 2006g, 2007b, 2007e).

2.3 Desenvolvimento, mas não apenas econômico

A próxima reunião para avaliação do Processo de Bolonha ocorreu em Louvaine (Bélgica), em 28 e 29 de abril de 2009. Esse encontro também é conhecido como *Conferência Ministerial Bolonha+10*. Nessa reunião, foram representados os

⁵¹ Tradução livre: “[...] importância das reformas curriculares conducentes a qualificações mais adequadas para o mercado de trabalho e para o estudo mais aprofundado”.

⁵² Tradução livre: “[...] no futuro, eliminando os obstáculos ao acesso e à progressão entre os ciclos, e sobre a implementação adequada do sistema de créditos ECTS com base em resultados de aprendizagem e da carga de trabalho do aluno. Destacamos a importância de melhorar a empregabilidade pós-graduados”.

⁵³ Apesar de, no encontro de Londres, se ter acesso ao relatório do *Working Group Portability of Grants and Loans* (WGPGGL), produzido para nortear o conhecimento sobre a portabilidade das subvenções, empréstimos e bolsas para facilitar a mobilidade dos alunos, demonstrava-se que muito ainda se tinha de avançar, já que apenas treze países participavam com experiências exitosas de programas. O relatório já alertava, em suas conclusões, para a hesitação de muitos países em implementar programas de financiamento, em virtude das possíveis implicações financeiras, mas apresentava um quadro positivo que demonstrava confiança no desenvolvimento de outras práticas de financiamento estudantil.

ministros de 46 países-membros que, em relação aos encontros anteriores, possuíam um arsenal de documentos avaliativos sobre o desenvolvimento de Bolonha.

A *Declaração de Louvaine* (2009) abriu uma nova fase do olhar sobre o Processo de Bolonha. Estabelecendo “novas” metas para alcançar até 2020, o colegiado dos ministros apontou um desafio: transformar a Europa em uma comunidade do conhecimento altamente criativa e inovadora. Reconhece-se, no documento, que esse desafio é real, já que a população europeia caminha para envelhecimento, e as novas gerações precisam ser melhor “maximizadas”, aproveitando-se os “talentos e as capacidades”, além de se promover ampliação do ensino superior e educação ao longo de toda a vida do indivíduo (LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ, 2009, p. 1; ENQA, 2008a, 2008b; EUA, 2008a, 2008b).

No alinhamento com as demandas globais, os ministros reconheceram que o ensino superior europeu seguiu as demandas do processo de globalização e aceleração da tecnologia. Dessa forma, teve-se de redefinir os perfis de seus egressos e desenvolver novas competências que permitissem novos tipos de aprendizagem (GUTH, 2008). A mobilidade e a aprendizagem centrada no aluno são ferramentas vistas como meios para atender a um mercado em mutação, que exige cidadãos mais ativos e responsáveis (PROKOU, 2008). A “aposta” dos ministros no Comunicado de Louvaine é que a superação da crise financeira mundial vem por meio da recuperação econômica sustentável, arquitetada com base na formação dinâmica e flexível, integrando ensino e pesquisa⁵⁴ em todos os níveis das instituições de ensino superior (LINDBERG, 2008). Dessa forma, no documento de Louvaine, se declara que “[...] Therefore, we consider

⁵⁴ Algumas semanas antes do encontro de Louvaine, as universidades europeias estiveram reunidas em Praga, entre os dias 18 e 21 de março de 2009, para discutir a crise financeira internacional e os impactos sobre as universidades europeias, e produziram um documento que ficou conhecido como Declaração de Praga. A defesa das universidades no documento *European Universities – Looking forward with confidence*, disponibilizado pela *European University Association* (EUA), é que o combate à crise econômica global se faz com investimentos em ensino superior e pesquisa, sendo isso necessário por três motivos centrais: 1. as universidades são cruciais para o futuro da Europa (são elas que fomentam a inovação e o pensamento crítico); 2. as universidades são os motores para o desenvolvimento econômico (são elas que buscam a excelência no ensino, na pesquisa e na inovação, propiciando o ambiente ideal criativo para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento); e 3. o ensino superior e a pesquisa precisam de um pacote de estímulo para continuar a ser cruciais no desenvolvimento do futuro e da formação de uma geração de novos talentos. Com essa linha de ação, as universidades reunidas apontaram dez fatores de sucesso para a próxima década de Bolonha: 1. ampliação das oportunidades de acesso e conclusão do ensino superior; 2. melhoria da carreira de pesquisador; 3. fornecimento de relevantes e inovadores programas de estudo; 4. desenvolvimento institucional diferenciado para os perfis de investigação; 5. modelagem, reforço e implementação de um novo modelo de autonomia universitária; 6. aumento da diversificação das receitas; 7. melhoria dos processos de qualidade e de transparência; 8. promoção da internacionalização; 9. aumento e melhora da qualidade da mobilidade; e 10. desenvolvimento de parcerias para fortalecer a missão da universidade.

public investment in higher education of utmost priority”⁵⁵ (LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUE, 2009, p. 1).

Nos discursos apresentados, houve defesa do desenvolvimento de competências que fariam a sociedade mais sustentável economicamente, entre eles a apresentação de Ján Figel, da Comissão Europeia, e do Ministro tcheco Ondřej Liška. Mas também alguns reconhecimentos importantes, como o de Sjur Bergan, que representava o *Council of Europe*, que defendeu, em sua fala, que, além das competências econômicas, se precisava também de competências que fizessem a sociedade ser sustentável política, cultural, social e ambientalmente (BERGAN, 2009; ENQA, 2009b, 2008a, 2008b; EUA, 2008c).

É claro que a assunção da “máxima prioridade” para o investimento público no ensino superior, como expresso na Declaração de Louvaine, é apenas um caminho de reconstrução das sociedades em crise. Ela é um misto de mais elementos sociais e políticos, porém se reafirma o papel do ensino universitário, como elemento central para ampliação do desenvolvimento pessoal, do conhecimento avançado e do estímulo à investigação e à inovação (CIPPITANI; GATT, 2009; NAZARKO et al., 2009; ZHA, 2009), além da promoção de redes para intercâmbio de melhores práticas e transferência de *know-how* (BFUG-CGM, 2009; EHEA, 2009; ENQA, 2009a; EUA, 2009c). Esse redesenho do ser social europeu, que não é mais “sujeito individual”, mas um “sujeito-cidadão”, ciente e consciente de seu papel e da responsabilidade coletiva, traz em si um potencial imenso de superação das dificuldades que ora surjam.

Essa perspectiva de “enraizamento” de uma nova consciência social coletiva perpassa pela criação do que o documento de Louvaine chama de “Europa intelectual, científica e do patrimônio cultural” (FILIPPOV, 2006; RIDDER-SYMOENS, 2006). O balanço realizado no encontro aponta que isso foi construído ao longo dos primeiros dez anos desde Bolonha e que o desafio é criar a cultura de permanente cooperação entre os governos e demais atores sociais envolvidos⁵⁶. Isso fica evidente na compatibilidade e na comparabilidade dos sistemas nacionais de ensino, que permitem aos estudantes uma mobilidade nunca antes vivida em âmbito transnacional. Agregue-se a isso a modernização das estruturas educacionais nos países-membros, a criação de

⁵⁵ Tradução livre: “[...] Consideramos o investimento público no ensino superior a maior prioridade”.

⁵⁶ O relatório *Report of the Expert Network on Student Support 2007-2009*, produzido pela *Expert Network on Student Support* (ENSS), reforça que, mesmo com a disponibilização de diversos relatórios avaliativos ao longo dos dez anos, ainda se identificavam questões e informações cruciais a serem partilhadas pelos países, como dados dos sistemas financeiros de apoio estudantil e portabilidade das subvenções aos alunos.

qualificações intermediárias e a adoção de normas e diretrizes em âmbito europeu para garantia da qualidade, por meio de agências nacionais e internacionais de acreditação (CHMIELECKA, 2009; EUA, 2009i; JURKOVIČ, 2009; KOHOUTEK, 2009a, 2009b, 2009c; KOHOUTEK; PASÁČKOVÁ; RENDLOVÁ, 2009; ROZSNYAI, 2009; RUSAKOVA; RAUHVARGERS, 2009; ŠEBKOVÁ, 2009).

Reconheceu-se, na Declaração de Louvaine (2009), que os princípios e os objetivos declarados em Bolonha ainda eram válidos e exigiam a implementação plena, visto que diversos países ainda estavam com seus sistemas em processo de adequação⁵⁷ (EUA, 2009a, 2009c). Algumas dessas temáticas ressurgiam no documento, lembrando que sua construção plena era fruto do envolvimento e da aplicação das decisões por parte dos países-membros. Note-se que, mesmo ressurgindo no documento, essas temáticas não figuravam mais como elementos complementares de ações burocrático-institucionais.

De fato, ao invés de aparecerem no final do documento, como ocorria em todas as outras declarações, as temáticas mais sociais foram colocadas em prioridade, surgindo como um *devoir* essencial. Entre elas, estavam a *dimensão social do processo de Bolonha*, que garantiria acesso equitativo ao aluno e sua permanência em seu percurso formativo; a *aprendizagem ao longo da vida* como parte da responsabilidade pública, que permitiria alargamento da participação de outros atores ainda não contemplados com os processos educativos, bem como obtenção de qualificações essenciais à inclusão no mundo do trabalho (VIVAS; HEVIA, 2009; OMERZEL; ŠIRCA, 2008); a *empregabilidade*, que devido à possível crise mundial não poderia ser deixada de lado e que deveria potencializar competências e habilidades adquiridas pelos indivíduos em seu processo de formação em face de um mercado em constante mutação (BFUG-WGE, 2009); a *abertura internacional*, necessária para a construção de um espaço europeu comum, que se beneficiaria do diálogo político e da cooperação constantes entre os países-membros; e a *mobilidade*⁵⁸, assentada na possibilidade de

⁵⁷ O comunicado *The Bologna Process and the Education of the Engineers*, produzido pela *European Society for Engineering Education* (SEFI) em conjunto com a *International Society for Engineering Education* (IGIP), aponta que as mudanças realizadas por Bolonha já haviam passado do ponto de retorno, tendo modificado as instituições e as culturas nacionais. Dessa forma, uma das recomendações do comunicado era de se evitar uma aceleração forçada dos países que se encontravam em implantação de diversos indicadores, pois isso poderia levar à perda de qualidade dos processos de implementação.

⁵⁸ Em fins de dezembro de 2009, o *Coimbra Group Universities* (CGU) disponibilizou o documento *Coimbra Group Comments to the European Commission's Green Paper on Learning Mobility of Young People*. Nesse documento, defende-se que a prioridade não é simplesmente a mobilidade dos estudantes, pois já vem sendo feita por outros programas, sobretudo o Programa *Erasmus* desde 1987. O problema central que deveria receber melhor atenção dos países seria a qualidade da mobilidade realizada. Para o

ampliação da qualidade formativa, por meio da interação de professores, estudantes e técnicos que ultrapassem as fronteiras nacionais e colaborem na construção de uma nova sustentabilidade dentro dos espaços formativos (AITTOLA et al., 2009; ALFARO et al., 2009; BFUG-CGM⁵⁹, 2009; EUA, 2009b, 2009e, 2009g, 2009h; PEDRÓ, 2009; CREMONINI; WESTERHEIJDEN, 2008; DAXNER, 2008; SUCIU; ROMAN; GHETĂU, 2008; SCOTT, 2008; STANFORS; SCOTT, 2008; WOŹNICKI, 2008; BERCHEM, 2006; MAGYAR, 2006).

Como era de se esperar, a reunião em Louvaine trouxe à tona diversos documentos já encomendados em reuniões anteriores. Além do relatório *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, foram apresentados os relatórios: *Report of the Expert Network on Student Support 2007-2009*, *Bologna Beyond 2010 - Report on the Development of the European Higher Education Area*, *Report to the Bologna Follow up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition*, *From London to Leuven/Louvain-la-Neuve: Report on the Work Programme of the Bologna Follow-Up Group (2007-2009)*, *Report on Qualifications Frameworks* e *Report of Bologna Coordination Group on Mobility*. Tais documentos expressam uma confiança na construção que foi realizada em anos anteriores. Destaca-se que os encontros anteriores, com suas declarações e seus instrumentos de aprofundamento, foram essenciais para a compreensão do caminho a ser seguido entre 2010-2020.

Reforçam-se, nesses documentos, a confiança nas ações sociopolíticas necessárias no âmbito de cada país e a certeza de que os países-membros estão implementando as mudanças propostas por Bolonha (EUA, 2009d, 2009f). Nota-se, pela leitura dos documentos, um sentimento de estabilidade e maturidade na avaliação dos progressos, que perpassa, inclusive, pelos comentários sobre a concretização ou não

grupo é de sua importância que o foco seja deslocado do *quantitativo* (por exemplo, como expresso no relatório da *Eurostat*, 2009) para o *qualitativo*, isto é, avance-se na discussão de quantos alunos estão em mobilidade para se os alunos em mobilidade têm apresentado resultados de aprendizagem e competências que possam ser melhor valorizados no âmbito da empregabilidade, inclusive aplicado às atividades realizadas no terceiro ciclo.

⁵⁹ O relatório da *Coordination Group on Mobility* (CGM) trazia, no anexo, os quatro relatórios-síntese dos seminários realizados: Seminário *Fostering Student Mobility: Next Steps? Involving the Stakeholders for an Improved Mobility Inside the EHEA*, realizado em Bruxelas, de 29 a 30 maio de 2008, organizado pela *French Community of Belgium*; Seminário *Penalized for Being Mobile? National Pension Schemes as an Obstacle to Mobility for Researchers in the European Higher Education Area*, realizado em Berlim, de 12 a 13 de junho de 2008, organizado pelo *German Rectors' Conference* (HRK) e financiado pelo *German Federal Ministry of Education and Research* (BMBF); o Seminário *Let's Go! – Where To Now?*, realizado em Lille, de 6 a 7 de outubro de 2008, validando a conferência realizada pela *Education International* (EI) e a *European Students' Union* (ESU); e o Seminário *The Europe of Higher Education: Strengthening Pan-European Mobility*, realizado em Nancy, de 4 a 5 de novembro de 2008, organizado pelo governo da França. Em todos eles, as temáticas de financiamento dos deslocamentos apareceram como uma necessidade premente, com o fim de ampliar a mobilidade no espaço europeu.

das metas estabelecidas. Esse amadurecimento político, essencial para construção de um espaço de confiança e cooperação, tornou a reunião de Louvaine/Louvain-la-Neuve um encontro de redefinição de metas, tendo como base os princípios e os objetivos já perseguidos pela União Europeia desde Bolonha. Com expectativa, aguardava-se o próximo encontro, mais festivo, que comemoraria os avanços da última década.

A conferência seguinte, realizada em 11 e 12 de março de 2010, em Budapeste e Viena, marcou os dez anos de Bolonha. Diferente das demais conferências, seu objetivo era mais festivo, não teve a produção de documentos avaliativos do biênio como foco, assim como nos demais encontros. Nesse sentido, os documentos produzidos tinham um caráter decenal. Ele foi um encontro duplo, mais amplo: em Budapeste, reuniu-se o Conselho de Ministros e, em Viena, ocorreu o segundo *Bologna Policy Forum Statement*⁶⁰, agregando outros parceiros e países visitantes⁶¹.

A *Declaração de Budapeste e Viena* (2010), resultante do processo, destaca, logo no início, o objeto do encontro: o lançamento oficial do *European Higher Education Area* (EHEA), previsto em 1999 para ocorrer, com todas as suas metas concluídas, em 2010. Quando ocorreu o encontro em Bolonha, em 1999, eram 29 países participantes que se comprometeram a reorganizar seus sistemas nacionais de ensino superior e, desde então, a caminhada envolveu diversos ajustes na organização interna dos países. Em Budapeste, o número de países-membros chegou a 47. O Cazaquistão foi incluído nesse encontro.

⁶⁰ O encontro produziu o documento *Bologna Policy Forum Statement*, que declarava apoio ao encontro de Budapeste e criação de maior interlocução entre os Estados-membros e parceiros em potencial. No encontro, estiveram presentes delegações de setenta países, inclusive do Brasil, além de instituições e organizações que dão suporte a Bolonha (*E4 Group*, IAU, OECD, UNESCO, *Council of Europe* e *BUSINESS EUROPE*).

⁶¹ Nesse encontro duplo, foram apresentados os documentos: *Focus on Higher Education in Europe 2010: the Impact of the Bologna Process*, produzido pela *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EURYDICE); relatório da *European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)*, *annual report 2009 – Outlook 2010*; o documento *Statement to the Bologna Anniversary Ministerial Conference*, produzido pela *Education International* (EI); o relatório *Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education*, produzido pela *European University Association* (EUA); o relatório *ENQA Report to the Bologna Ministerial Anniversary Conference of March 2010*, produzido pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA); os relatórios *The Bologna Process Independent Assessment the first Decade of Working on the European Higher Education Area*, vol. 1 - *Detailed Assessment Report* e vol. 2 - *Case Studies and Appendices*, produzidos pelo consórcio *CHEPS*, *INCHER-Kassel* e *ECOTEC*; o relatório *Bologna 1999-2010 Achievements, Challenges and Perspectives* produzido pelo *Ministry of Science and Research (Austria)/Ministry of Education and Culture (Hungary)/RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation*; o documento *EURASHE 'S 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020*, produzido pela *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE); o relatório *Enhancing Quality Academics' Perceptions of the Bologna Process: a Study by the Education International Pan-European Structure*, produzido pela *Education International* (EI); e o documento *Bologna at the Finish Line: an Account of Ten Years of European Higher Education Reform*, produzido pela *European Students' Union* (ESU).

Destaca-se, na Declaração, o objetivo do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) de forma inequívoca: tornar os espaços educativos dos países-membros internacionalmente competitivos e atrativos, em que o ensino, apoiado por instituições superiores, está fortemente comprometido com a missão de propiciar uma sociedade do conhecimento, em que alunos se beneficiam com fácil mobilidade e reconhecimento de suas qualificações (EUA, 2010a, 2010b, 2010c).

A Declaração reforça que a construção de Bolonha é fruto da interação de diversos parceiros, envolvendo em uma *única parceria* o poder público, instituições de ensino superior, estudantes, funcionários, empregadores, agências de garantia de qualidade, organizações internacionais e instituições europeias (ENQA, 2010a, 2010b; EUA, 2010d, 2010f). Essa assunção de objetivo único foi importante, já que os efeitos na crise mundial eram sentidos com intensidade em muitos desses países em 2010 e cogitava-se a dissolução de acordos anteriores. Reforçar uma agenda internacional única: fortalecer o discurso em torno de uma Europa sólida nesse momento político-social turbulento. Daí, porque se destaque que Bolonha é uma experiência sem precedentes na região europeia, exemplo de cooperação transfronteiriça no ensino superior, que fez o mundo olhar para a Europa com interesse.

Outro ponto importante na Declaração de Budapeste e Viena é o reconhecimento, fruto do amadurecimento na caminhada, de que muitos dos requisitos previstos para 2010 não foram alcançados na mesma intensidade por todos os países-membros, principalmente os que determinavam as linhas de ação quanto a graus e reforma curricular, garantia de qualidade, reconhecimento de títulos no âmbito dos países-membros, mobilidade e dimensão social (EUA, 2010e). O Conselho de Ministros assumiu, na Declaração, um *mea culpa* pelos protestos ocorridos em alguns países, indicando que os processos e os objetivos não foram corretamente executados e explicados, reforçando o movimento que vinha ocorrendo desde Louvaine/Louvain-la-Neuve (2009), o de reconhecer as múltiplas vozes sociais no processo de implementação de Bolonha.

Reforçaram-se, prudentemente, os princípios da *liberdade* e da *autonomia* das instituições de ensino superior⁶², como instituições basilares da prática democrática,

⁶² O comunicado *UK HE sector position on the future of the Bologna Process beyond 2010*, produzido pela *Europe Unit* (EU), defendia que as instituições europeias de ensino superior, para serem bem sucedidas na criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), deveriam ter assegurada, além de sua autonomia institucional, a autonomia pedagógica para poder decidir sobre admissão de alunos, construção de currículos, contratação de funcionários, estabelecimento de parcerias externas e

mas, ao mesmo tempo, destacou-se que elas têm o papel de promover os princípios e os objetivos de Bolonha, tornando os acordos internacionais uma realidade em âmbito nacional (EUA, 2011h, 2011i). Essa referência é importante, já que, entre os protestos em diversos países, sobretudo Espanha e Áustria⁶³, se encontravam as queixas de uniformização e burocratização das instituições de ensino superior, devido a Bolonha. Com isso, assim como aconteceu em outras Declarações – Bergen, Londres e Louvaine – reforça-se o caráter público da responsabilidade sobre os processos educativos e sociais desencadeados, reafirmando que a educação é um dos principais motores para o desenvolvimento econômico e social e para a inovação (EUA, 2011a, 2011d, 2011g).

Nos diversos documentos apresentados no encontro, alguns se destacaram por reforçar a importância das mudanças desencadeadas ao longo dos dez anos de Bolonha. Um dos mais importantes, assinado por Sursock e Smidt (2010), intitulado *TRENDS 2010: a decade of change in European Higher Education*⁶⁴, foi produzido pela *European University Association* (EUA) e apontava para importantes conquistas da década da educação na Europa pós-Bolonha.

O relatório TRENDS 2010 indicava que, na última década, devido ao Processo de Bolonha, o ensino superior foi afetado, resultando na elevação das taxas de matrícula, internacionalização dos processos de formação e na modernização das

readequação de missão e perfil institucional, respeitando-se, assim, a diversidade de instituições como algo valioso a ser preservado. É interessante notar que as instituições universitárias do Reino Unido defendiam que o Processo de Bolonha não deveria homogeneizar o fornecimento de ensino superior na Europa, mas torná-lo mais acessível e transparente. De forma clara e inequívoca, o comunicado trazia a oposição das universidades do Reino Unido a qualquer introdução jurídica formal para o quadro de qualificações visando a consolidar o EEEE, inclusive os praticados no âmbito do Conselho da Europa e União Europeia.

⁶³ Na Espanha, milhares de alunos, no final de 2007, mostraram o seu descontentamento nas ruas em todo o território espanhol. As críticas apontavam que Bolonha mercantilizava o ensino e aumentava o pagamento das propinas pelo ensino. Em 2009, os movimentos se repetiram nas ruas de Madrid com cinco mil estudantes e trabalhadores marchando contra o que foi chamado de “imperialismo da privatização da educação”, que aprofundaria ainda mais a privatização do ensino superior, tornando o acesso mais restrito e direcionando as pesquisas e os currículos para o atendimento dos interesses de grandes monopólios. Ainda em 2009, protestos na Grécia geraram uma onda de violência nas ruas contra universidades privadas. Na França e na Itália, houve manifestações no final de 2009 contra a implementação de Bolonha. Em março de 2010, antes do encontro de Viena, cerca de dois mil estudantes se concentraram na capital austríaca para protestar contra as pressões sobre o ensino superior, principalmente as de cunho econômico e, por ocasião do encontro, milhares de ativistas e estudantes foram às ruas protestar contra Bolonha. O protesto de Viena foi planejado com o apoio do *International Student Movement* com semanas de antecedência, iniciando no dia 11 de março na Estação Ferroviária de Westbahnhof e, à tarde, com realização de ações de bloqueio. Também se realizaram atividades de preparação (cimeira alternativa) com cursos introdutórios sobre educação política e Bolonha.

⁶⁴ A importância desse relatório, conhecido também como TRENDS 2010, consistia na comparação com dois relatórios anteriores – TRENDS III, apresentado por ocasião de Bergen (2005), e TRENDS V, apresentado por ocasião de Londres (2007) – com as respostas dadas no presente estudo (2009-2010). Além disso, o estudo foi complementado por uma parte qualitativa, em que 28 visitas a 16 países foram realizadas, juntamente com duas discussões em grupo e entrevistas semiestruturadas.

instituições universitárias em âmbito europeu. De fato, Bolonha e as estratégias em torno da Convenção de Lisboa permitiram o reconhecimento de títulos e aceleraram a competição global na área de educação, “esquentando” economias antes estagnadas (ENQA, 2011; EUA, 2011b, 2011e). Esse motor propulsor, segundo o TRENDS 2010, trouxe mudanças políticas em âmbito nacional, sobretudo na questão da qualidade e da avaliação externa, autonomia universitária, financiamento e pesquisa que, com a mobilidade desencadeada e fortalecida por Bolonha, alteraram profundamente o *locus laboral* e atividades formativas nas instituições universitárias.

Tais mudanças no espaço acadêmico, aparentemente superficiais em um primeiro momento, são mais profundas. A mobilidade desencadeada e facilitada pelos acordos em volta de Bolonha criou o espaço propício para desenvolvimento de novas relações e parcerias, amplificando a capacidade das instituições universitárias, por um lado, de atrair novos profissionais e criar perfis formativos atuais e necessários e, por outro, de modernizar e criar *expertise* em dezenas de outras instituições universitárias em países mais afastados dos grandes centros de produção do conhecimento (EUA, 2011f, 2011i). Resta saber se as transformações desencadeadas serão duradouras diante de quadros instáveis em diversos países.

É visível, segundo o relatório TRENDS 2010, que muito ainda precisa ser feito, apesar dos avanços. Em 2003, eram 53% das instituições universitárias que tinham iniciado o processo de implementação dos princípios e dos objetivos de Bolonha e, em 2010, esse número chegou à marca dos 95%. Destaque-se que, mesmo os números sendo muito significativos, não confirmam que ocorreram mudanças realmente profundas nos sistemas nacionais. O relatório afirma que a mudança não levou à renovação curricular significativa em todos os países, mas simplesmente a uma compressão do grau de bacharel, anteriormente praticado, para se atender aos prazos de Bolonha (SURSOCK; SMIDT, 2010).

Essa visão também é partilhada pelo relatório *Enhancing Quality Academics' Perceptions of the Bologna Process: a Study by the Education International Pan-European Structure*, produzido pela *Education International (EI)*. Esse relatório, que expressa a visão dos acadêmicos, reforça o longo caminho que ainda precisa ser feito para tornar o Processo de Bolonha mais eficaz, principalmente no que diz respeito à ampliação dos aspectos burocráticos em torno do aprendizado, à deterioração da remuneração docente e das próprias condições objetivas de ensino.

Para a *Education International* (EI), conforme expresso no relatório, o suporte para a implementação das reformas ainda é insuficiente, visto que governos e instituições universitárias de ensino superior precisam dar mais apoio aos docentes para implantação das mudanças em âmbito da sala de aula (EUA, 2011c). O suporte existente, em âmbito ministerial internacional, não chega à sala de aula, já que habita apenas o espaço político macro das nações envolvidas. O que chega à sala de aula, conforme expresso no relatório, é o “aumento do trabalho e trabalho burocrático”, e, em contrapartida, a remuneração do pessoal docente vem sofrendo diminuições, gerando contradições no processo de garantia de qualidade (EI, 2010a).

Nessa mesma expectativa de um trabalho a ser concluído ainda em um futuro distante, o relatório *Bologna At the Finish Line: an Account of ten Years of European Higher Education Reform*, produzido pela *European Students' Union* (ESU), abre o documento indicando que o Processo de Bolonha tinha como meta “[...] to construct a common European Higher Education Area by the year 2010. However, only now it appears that the actual finish line is nowhere to be found”⁶⁵ (ESU, 2010, p. 3). Essa expectativa de consolidação em um futuro distante se apresentava, já que o projeto original de Bolonha vinha se aprimorando ao longo dos anos e sofrendo atualizações e reformulações. Com isso, também, novos desafios surgiam, especialmente no campo das políticas públicas educacionais em cada país, para tornar Bolonha uma realidade vivenciada em sala de aula.

A crítica da *European Students' Union* (ESU), exposta nesse relatório, consiste na perda real de oportunidades de implementação, que são transformadas em negociações intermináveis entre as conferências ministeriais e renúncias de compromissos por parte de países. Essa é uma crítica real, já que se trata de jogo democrático, em que interesses nacionais e de bloco, que representam o jogo político e social, falam mais alto do que a razão formativa, de cunho pedagógico. Cita-se como exemplo que, depois de dez anos de discussão em torno de Bolonha, ainda se veem países negligenciando aspectos da dimensão social, do acesso à igualdade e do financiamento, vinculados ao Processo de Bolonha. Com isso, o relatório aponta ser a tendência do Processo “[...] gravitating towards the ideals of corporate management and competition”⁶⁶ (ESU, 2010, p. 4), que acabam por olhar Bolonha e, sobretudo, a questão

⁶⁵ Tradução livre: “[...] construir um espaço comum de ensino superior europeu até o ano de 2010. No entanto só agora parece que a linha de chegada está longe de ser encontrada”.

⁶⁶ Tradução livre: “[...] de se inclinar para os ideais de gestão empresarial e da concorrência”.

da mobilidade, mais como um negócio rentável e muito menos do ponto de vista do ensino e da aprendizagem das futuras gerações (EUA, 2011g).

O relatório da ESU, assim como o relatório TRENDS 2010 e da EI, aponta para uma realidade nada agradável dentro do espaço de unicidade que se propunha para Bolonha: o Processo de Bolonha precisa olhar para dentro de si mesmo, como um *processo* e, dessa forma, readequar suas expectativas atuais e futuras sobre a construção de uma identidade una, europeia, que não se faz apenas no *lócus político*, mas verdadeiramente na *res publica*, com todos os atores sociais e não apenas ministeriais e consultivos.

Nesse sentido, mas em um tom mais positivo e acreditando na superação de quaisquer crises, o relatório *EURASHE'S 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020*, produzido pela *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE), aponta como estratégia a ser implementada, como via de superação de dificuldades encontradas no decênio pós-Bolonha, a assunção de que “[...] Bologna Process is part of a multidimensional, political and socio-economic matrix that cannot be solved by means of education alone”⁶⁷ (EURASHE, 2010, p. 2; EUA, 2011a). Esse reconhecimento do todo, de que não somente a educação resolverá a crise europeia, mas que ela é apenas um dos elementos que precisa articular-se com os outros estratos da sociedade, em busca da construção de respostas viáveis e sustentáveis, pode ser o ponto de equilíbrio para a manutenção dos potenciais de Bolonha.

O relatório da EURASHE ainda aponta para a empregabilidade dos diplomados, tema afeto à base de Bolonha. Segundo o relatório, adaptações nacionais de sistemas de ensino têm ocorrido para atender às demandas do mundo do trabalho e do emprego, sendo importante que empregadores abram espaço para os diplomados oriundos de Bolonha (EUA, 2011b). Além disso, devem entender que a opção de alguns licenciados pode ser o de não ser empregado, mas empregador. Dessa forma, as empresas, cientes de seu papel social, devem colaborar de forma equilibrada para a cidadania e a qualidade de vida (EURASHE, 2010).

Um ponto nevrálgico na construção de Bolonha e que ainda está em desenvolvimento inicial é a questão da transparência, também apontado no relatório da EURASHE. Em ambientes de educação, com políticas públicas internacionalizadas, espera-se o desenvolvimento de instrumentos e espaços onde facilmente possam

⁶⁷ Tradução livre: “[...] o Processo de Bolonha é parte de uma matriz multidimensional, política e socioeconômica que não pode ser resolvida pela educação sozinha”.

coexistir responsabilidade e conhecimento dos trâmites internos, afetos à formação e ao ensino. Desse modo, o relatório reforça a importância de instrumentos de transparência, evitando-se torná-los instrumentos para estabelecer um *ranking*, quer de alunos, quer de instituições formadoras (EURASHE, 2010).

De fato, são muitas as dificuldades encontradas na implantação de uma proposta da envergadura de Bolonha. Dez anos pareciam muito em 1999, mas mostraram-se poucos para fazer uma revolução em sistemas educacionais cristalizados por práticas ultrapassadas de gestão, organização e de ensino. Porém, se olhando para as pretensões de Bolonha que eram, em 1999, a mudança da estrutura do ensino superior, a criação de um sistema de títulos homologáveis a nível europeu, a organização de sistema de créditos e a mobilidade de professores e estudantes, é incontestável que, nesses dez anos, se realizou mais pela educação em bloco (com unicidade e sentido) do que se fez em séculos de formação. A figura 2, fruto do relatório *Focus on Higher Education in Europe 2010: the Impact of the Bologna Process*, produzido pela Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EURYDICE), dá uma mostra dos avanços.

Figura 2 - Linha do tempo do Processo de Bolonha

Mobility of students and teachers	Mobility of students, teachers, researchers and administrative staff	Social dimension of mobility	Portability of loans and grants Improvement of mobility data	Attention to visa and work permits	Challenges of visa and work permits, pension systems and recognition	Benchmark of 20 % by 2020 for student mobility
A common two-cycle degree system	Easily readable and comparable degrees	Fair recognition Development of recognised Joint degrees	Inclusion of doctoral level as third cycle Recognition of degrees and periods of studies Joint degrees	FQ-EHEA adopted National Qualifications Frameworks launched	National Qualifications Frameworks by 2010	National Qualifications Frameworks by 2012
		Social dimension	Equal access	Reinforcement of the social dimension	Commitment to produce national action plans with effective monitoring	National targets for the social dimension to be measured by 2020
		Lifelong learning (LLL)	Alignment of national LLL policies Recognition of Prior Learning (RPL)	Flexible learning paths in higher education	Work towards a common understanding of the role of higher education in LLL Partnerships to improve employability	LLL as a public responsibility requiring strong partnerships Call to work on employability
Use of credits	A system of credits (ECTS)	ECTS and Diploma Supplement (DS)	ECTS for credit accumulation		Need for coherent use of tools and recognition practices	Continuing implementation of Bologna tools
	European cooperation in quality assurance	Cooperation between quality assurance and recognition professionals	Quality assurance at institutional, national and European level	European Standards and Guidelines for quality assurance adopted	Creation of the European Quality Assurance Register (EQAR)	Quality as an overarching focus for EHEA
Europe of Knowledge	European dimensions in higher education	Attractiveness of the European Higher Education Area	Links between higher education and research areas	International cooperation on the basis of values and sustainable development	Strategy to improve the global dimension of the Bologna process adopted	Enhance global policy dialogue through Bologna Policy Fora
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Sorbonne Declaration	Bologna Declaration	Prague Communiqué	Berlin Communiqué	Bergen Communiqué	London Communiqué	Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué

Fonte: extraído de EURYDICE (2010b, p. 16).

Observa-se, na linha do tempo, o desenvolvimento de algumas das questões centrais de Bolonha em cada uma das Declarações, fruto das Conferências Ministeriais, desde Sorbonne, em 1998, quando se lançou a proposta de criação de uma *European Area of Higher Education* (EAHE) que atendesse às demandas sociais, políticas, educacionais, mas, acima de tudo, que pudesse criar uma identidade de coesão entre países que perseguem ideais comuns (EC, 2011).

Alguns desses temas surgem com uma proposta, como, por exemplo, a mobilidade. Em 1999, com a Declaração de Bolonha, criou-se a possibilidade da mobilidade como meta com o intuito de permitir a movimentação de estudantes, professores, pesquisadores e técnicos dos centros formadores. Em 2001, na Declaração de Praga, houve uma redefinição de propostas, fruto da pressão social, para transformar a mobilidade em uma dimensão social, com um redesenho que desse suporte para estratos sociais excluídos desse processo. Em 2003, como indicado na Declaração de Berlim, a mobilidade foi aperfeiçoada e agregou-se à ideia da portabilidade de empréstimos e concessões. E, em 2005, na Declaração de Bergen, deu-se atenção para os vistos e as autorizações de trabalho, como parte da complementação do processo de mobilidade. Quando se imaginava que isso seria suficiente para facilitar o processo e garantir a mobilidade em todos os países? As discussões agregaram, na Declaração de Londres, em 2007, que havia desafios na concessão de vistos e autorizações de trabalho, além do reconhecimento de competências e habilidades para o exercício laboral que precisavam ser vencidos em muitos países para a mobilidade ser uma realidade. Mas foi no encontro de Louvaine, em 2009, que se lançou uma proposta, como referência e meta até 2020: 20% de todos os alunos em processos de mobilidade entre os países.

Essa readequação faz parte do processo de amadurecimento de uma proposta. Ele poderia ser exemplificado com outros temas, conforme expresso na figura 2, como a própria dimensão social que não estava prevista em Sorbonne, nem em Bolonha, mas surgiu com vigor em Praga e passou por ajustes até Louvaine. Também com o sistema de garantia da qualidade, que nasceu em Bolonha e passou de simples cooperação para garantia institucional, depois para garantia nacional e assumiu a face de garantia internacional, de nível europeu no encontro de Berlim. Dessa forma, o sistema foi sendo aprimorado com padrões de qualidade em Bergen, com acompanhamento e monitoramento de agências de acreditação em Londres, até tornar-se um assunto para todo o Espaço Europeu do Ensino Superior em Louvaine (EURYDICE, 2010b).

Sob o olhar da construção político-social, o Processo de Bolonha é uma realidade incontestável⁶⁸. As transformações desencadeadas tiveram e terão profundas marcas no espaço europeu, mesmo diante de quadros instáveis em diversos países e das contestações sofridas por estratos sociais. Dessa forma, os olhares dos países-membros foram lançados para o ano de 2012 com a perspectiva de avanço e consolidação do que vem sendo construído, já este ano é marcado por inúmeros encontros decisórios, como a *Conferência Ministerial e Third Bologna Policy Forum*, que ocorreu de 26 a 27 de abril de 2012, em Bucareste; a *Conferência de Copenhague*, que discutiu o mapeamento da implementação e da aplicação do quadro de qualificações no EEES, em 17 de janeiro de 2012; a *Convenção dos Estudantes*, promovida pela ESU, de 17 a 19 de março de 2012, em Copenhague (Dinamarca); e a *Conferência de Aniversário da Convenção de Reconhecimento de Lisboa* (ENIC-NARIC), em Toledo (Espanha), de 18 a 20 de junho de 2012.

2.4 Reconhecendo limitações

A Conferência Ministerial de 2012 ocorreu em Bucareste (Romênia), em 26 e 27 de abril. Tratava-se de um evento importante, pois os países que ratificaram a Declaração de Bolonha (1999) tinham olhos para a redefinição de rumos, já que as avaliações ocorridas em Louvaine (2009), também conhecida como *Conferência Ministerial Bolonha+10*, e em Budapeste e Viena (2010), indicavam claramente que muitos dos requisitos previstos para 2010 não foram alcançados na mesma intensidade por todos os países-membros e que as mudanças levariam muito mais tempo do que se previa. A pretensão iniciada com Bolonha de ter todos os países alinhados e plenamente estruturados revelava uma realidade: no campo discursivo, as políticas sociais de formação podem ser alinhadas com relativo esforço, como de fato ocorreu em boa parte

⁶⁸ A organização político-social em torno da discussão de Bolonha é real em todos os segmentos participantes. Em 2011, diversos eventos ocorreram para propiciar o espaço e a qualificação desses segmentos, como, por exemplo, o *Quality Assurance International Conference*, realizado em Bruxelas (Bélgica), de 14 a 15 de dezembro de 2011, com o intuito de discutir a cooperação internacional, os processos de formação de segundo e terceiro ciclos e a qualidade; o *Bologna Seminar on Student Participation in Higher Education Governance*, que ocorreu em Yerevan (Armênia), em 8 a 9 de dezembro de 2011, com o foco nas políticas nacionais de participação dos estudantes na governança universitária; o *Seminário Exploring the Possibilities of an Internet-Based Admission System in the EHEA*, ocorrido em 18 de novembro de 2011, em Berlim (Alemanha), com foco nas boas práticas em garantia de qualidade; e o *European Quality Assurance Forum* na Antuérpia (Bélgica), de 17 a 19 de novembro de 2011, para promover o diálogo sobre a garantia de qualidade.

dos países ratificadores da Declaração de Bolonha; mas o alinhamento de centenas de instituições de ensino superior formadoras e de suas linhas de ação quanto a graus e reforma curricular interna, a garantia de qualidade, o reconhecimento de títulos, a mobilidade e a dimensão social não eram tão simples quanto se pensava inicialmente.

Dessa forma, o tom dado pela Declaração de Bucareste (2012) é de total reconhecimento da educação superior como importante solução para a crise que assola os países europeus. Segundo a Declaração,

Investing in higher education for the future Europe is undergoing an economic and financial crisis with damaging societal effects. Within the field of higher education, the crisis is affecting the availability of adequate funding and making graduates' job prospects more uncertain. Higher education is an important part of the solution to our current difficulties. Strong and accountable higher education systems provide the foundations for thriving knowledge societies. Higher education should be at the heart of our efforts to overcome the crisis – now more than ever. ⁶⁹ (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012, p. 1)

Com essa perspectiva clara, os 47 países presentes que aderiram ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) se comprometeram a garantir o financiamento público e outras fontes de acesso para que o “futuro” pudesse ser garantido. A certeza coletiva é por “[...] support our institutions in the education of creative, innovative, critically thinking and responsible graduates needed for economic growth and the sustainable development of our democracies” ⁷⁰, além de “[...] reduce youth unemployment”⁷¹ (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012, p. 1)

De fato, as mudanças ocorridas após a implantação do Processo de Bolonha transformaram os países de um emaranhado de instituições de ensino superior desarticuladas e com processos arcaicos de acesso, permanência e formação em instituições de formação compatíveis e comparáveis. Agregue-se ainda, após as mudanças, a reorganização dos sistemas de qualificação de competências e habilidades em execução, que gera credibilidade, e um sistema de articulação em rede, que permite

⁶⁹ Tradução livre: “O investimento no ensino superior para o futuro da Europa passa por uma crise econômica e financeira com efeitos prejudiciais para toda a sociedade. No campo do ensino superior, a crise afeta a disponibilidade de financiamento adequado, tornando as perspectivas de trabalho dos diplomados mais incerta. O ensino superior é uma parte importante da solução das dificuldades atuais. Sistemas de ensino fortes são responsáveis por fornecer as bases de uma próspera sociedade do conhecimento. A educação superior deve estar no centro de nossos esforços para superar a crise – agora mais do que nunca”.

⁷⁰ Tradução livre: “[...] apoiar as nossas instituições na formação de graduados criativos, inovadores, criticamente reflexivos e responsáveis para o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável de nossas democracias”.

⁷¹ Tradução livre: “[...] reduzir o desemprego juvenil”.

a mobilidade de centenas de professores e alunos. Todos esses são elementos considerados de modernização e expressam o avanço de comunidades internacionais em prol da superação de suas limitações, sem, é claro, abrir mão de suas soberanias.

A internacionalização das formações, em um movimento nunca antes vivenciado em qualquer época e em tão pouco tempo, que adentrou as instituições de ensino superior dos países-membros do Processo de Bolonha, reforça os processos de transnacionalização do ensino, aumentando as chances de empregabilidade e de superação da crise em diversos países europeus.

Como presente sutilmente nos demais encontros, manifesta-se, na Declaração de Bucareste (2012), a essência formativa ao se apontar para os egressos pós-Bolonha. Segundo a Declaração, o aumento da empregabilidade tem um sentido, uma intencionalidade clara: servir as necessidades da Europa. Os egressos diplomados – de todas as áreas do conhecimento – devem ser

[...] graduates need to combine transversal, multidisciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market. We aim to enhance the employability and personal and professional development of graduates throughout their careers.⁷² (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012, p. 2)

Esses diplomados, egressos de um novo sistema educativo calçado nos princípios e nos objetivos de Bolonha, têm como suporte uma educação ao longo da vida, que permite suprir as demandas inesgotáveis de um mercado em mutação. As instituições de ensino superior europeias, cientes de seu papel nessa construção, têm como metas realizar a formação com o desenvolvimento contínuo de competências e habilidades, por meio da investigação, do ensino e da aprendizagem, sem esquecer o desenvolvimento regional (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012).

Esses e outros elementos, como, por exemplo, os quadros de qualificação e as agências de qualidade do ensino, são também referenciados na Declaração de Bucareste (2012). De fato, reconhecendo as limitações que esses elementos ainda apresentavam em diversos países, uma nova data foi estabelecida como meta: 2015, no encontro

⁷² Tradução livre: “[...] graduados que precisam combinar competências transversais, multidisciplinares e inovação e sólidas competências de assuntos específicos, de modo a serem capazes de contribuir para as necessidades mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho. Temos o objetivo de melhorar a empregabilidade e o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciados ao longo de suas carreiras”.

ministerial previsto para Yerevan (Armênia), mas com um tom diferente do que foi estabelecido na Declaração de Bolonha (1999) para 2010.

Em Bolonha, estabelecia-se a conclusão das metas para o ano de 2010, que não se concretizaram em sua plenitude. Agora, em Bucareste, o cuidado para o estabelecimento de datas para finalização do processo parece ser uma marca do evento. Estabeleceu-se uma série de datas intermediárias, submetas para os países-membros: para 2012, revisão profunda das ações previstas em Bolonha e fortalecimento nacional das políticas de ampliação de acesso; elevação das taxas de conclusão, estabelecimento de condições que favoreçam a aprendizagem e novos métodos de ensino; registro das agências de garantia de qualidade; e ampliação da implementação do Suplemento ao Diploma e da mobilidade; e para 2013, desenvolvimento de um sistema de revisão por pares das aprendizagens praticadas no âmbito nacional, garantindo a dimensão social dos projetos educativo-formativos; desenvolvimento de uma versão revisada do quadro nacional de qualificações e sua aplicabilidade de fato; promoção da transparência, da qualidade, da empregabilidade e da mobilidade no terceiro ciclo; garantia de sustentabilidade nacional do sistema de créditos tipo ECTS para que reflita os resultados de aprendizagem; avaliação da implementação, em âmbito nacional, de todas as políticas formativas baseadas nos princípios de Bolonha; e desenvolvimento da transparência nos três ciclos nacionais de formação. Essas são metas ambiciosas, já que, do ponto de vista organizacional, são como um “calcanhar de Aquiles” de todo o Processo de Bolonha.

No documento *Beyond the Bologna Process: Creating and Connecting National, Regional and Global Higher Education Areas*, produzido como comunicação resultante do *Third Bologna Policy Forum*, que ocorreu em 27 de abril de 2012, reforçam-se os elementos presentes na Declaração de Bucareste (2012) e acrescenta-se a importância da cooperação internacional para o desenvolvimento das metas e dos objetivos de Bolonha. De fato, a internacionalização do Processo de Bolonha era um dos elementos ainda em desenvolvimento, já que exigia, minimamente, padrões de garantia de qualidade e agências de avaliação e acreditação em funcionamento. Com isso, o terceiro fórum de políticas focou nos aspectos da criação de espaços nacionais, com inserção e possíveis impactos regionais e globais (BPF, 2012).

Um elemento importante nas discussões que integrou o documento é a governança. Esse é um assunto recorrente nas discussões políticas de Bolonha. Desde a criação da noção da *European Area of Higher Education* (EAHE), discute-se a inserção

contributiva de outros atores sociais. Nos encontros de Praga (2001), de Berlim (2003), de Bergen (2005), de Londres (2007), de Louvaine (2009) e de Budapeste e Viena (2010), esse tópico, conflituoso e complexo por envolver processos decisórios partilhados, ganhou espaço e foi ampliando o escopo de envolvidos nas decisões. Em Bucareste (2012), não poderia, pelo próprio desenvolvimento das ações de aproximação e internacionalização dos processos, deixar de integrar a pauta de discussões. A proposta indicada pelo fórum é no sentido de reconhecer a importância de maior participação e transparência, além de proporcionar caminhos mais flexíveis para envolvimento de quaisquer atores, com variadas formações educacionais e sociais, que possam contribuir com a consolidação dos objetivos e das metas de Bolonha (BPF, 2012).

O documento ainda traz o reconhecimento formal das limitações que o Processo de Bolonha ainda passa: as diferenças que ainda existem entre regiões e países nas abordagens praticadas quanto à garantia de qualidade dos processos formativos (BPF, 2012). Esse é um aspecto complexo, pois, no bojo da projeção de ampliação da mobilidade e da sustentabilidade dos sistemas, presente no documento e também na Declaração de Bucareste (2012), a multiplicidade de abordagens tende a dificultar a aproximação das formações, além de colocar em possível xeque os elementos avaliados pelos países. A pretensão, reforçada também em Bucareste, é “[...] We aim to further develop robust and functional quality assurance systems and to promote cooperation between them”⁷³ (BPF, 2012, p. 1). É claro que a manutenção de sistemas de garantia de qualidade “robustos e funcionais” torna-se cada vez mais complexa, pois envolve aproximação de diversos países (e até continentes) e algumas dezenas de agências nacionais⁷⁴, com suas políticas próprias de funcionamento. Some-se a isso, ainda, a

⁷³ Tradução livre: “Nosso objetivo é desenvolver sistemas de garantia de qualidade robustos e funcionais e promover a cooperação entre eles”.

⁷⁴ Sob esse prisma de construção coletiva de caminhos, o *Bologna Follow Up Group* programou uma série de encontros para discutir e aproximar parceiros na compreensão de Bolonha: no outono de 2012, o *Seminar for Bologna Policy Forum national contact points*, organizado pela *European Commission*; no outono de 2012/primavera de 2013, a Conferência Internacional *Interaction Between HE Researchers and Policy Makers in the Field of Trust, Recognition and Quality Assurance*, organizada pela Comunidade Flamenca da Bélgica; no mês de setembro de 2012, entre os dias 17 e 21, o *Global Student Leaders Summit*, em parceria com a *European Students' Union* (ESU) e *National Union of Students in the UK*, London (TBC), e entre os dias 24 e 25, o *Final Dissemination Conference: CODOC - Cooperation on Doctoral Education between Latin America, Southern Africa, Asia and Europe*, organizados pela *European University Association*, pela *ASEAN University Network*, pela *Southern African Regional University Association*, pela *Inter-American Organisation for Higher Education* e pelo *Karolinska Institute, Stockholm* (Sweden); em 11 a 12 de outubro de 2012, o *4th ASEM Secretariat Seminar on Quality Assurance in Higher Education*, em Paris (Sèvres), organizado pelo *French Ministry for Higher Education and Research*; em 12 a 14 de novembro de 2012, a Conferência Bi-Regional *Innovative*

presença de entidades representativas das instituições de ensino superior, como a CRUP-Portugal, a CRASP-Polónia, a CRUE-Espanha, a CRUS-Suíça, a CPU-França e a HRK-Alemanha, entre outras que têm contribuído sensivelmente para a construção de caminhos, junto à EUA.

No próximo capítulo, recorre-se aos aspectos pedagógico-formativos do Processo de Bolonha para compreender como as mudanças saíram do cunho político-social e adentraram nas instituições de ensino superior da Europa e de Portugal. Partindo-se de Bolonha e dos encontros sucessivos, vê-se o amadurecimento e o refinamento que o Processo de Bolonha assumiu na União Europeia.

CAPÍTULO 3 - PROCESSO DE BOLONHA: O PEDAGÓGICO-FORMATIVO COMO ESTÁGIO EMBRIONÁRIO DE UM PORVIR

[...] quando administradores tentam aplicar o princípio da eficiência na condução de suas instituições, têm uma tendência natural de medir a eficiência em termos do que quer que possam quantificar, em vez de medi-la em termos daquilo que está genuinamente relacionado a metas e valores reais da instituição. Agem como um bêbado, na velha piada, que procurava por seu relógio sob a lâmpada da rua porque ali era onde a luz era melhor, em vez de procurá-lo onde o havia perdido.
Robert Paul Wolf, **O ideal da Universidade**, 2001, p. 114.

Do ponto de vista pedagógico-formativo, a *Declaração de Bolonha* (1999) impunha aos processos educativos transformação de todas as práticas existentes. Além dos quatro campos principais que envolviam a mudança da estrutura do ensino superior, a criação de um sistema de títulos homologáveis a nível europeu, a organização de sistema de créditos e a criação de condições de mobilidade de professores e estudantes, a Declaração indicava:

Promotion of **European co-operation in quality assurance** with a view to developing comparable criteria and methodologies. Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, interinstitutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.⁷⁵ (BOLOGNA DECLARATION, 1999, p. 6) (grifo do autor).

Olhando-se para os processos pedagógico-formativos, a Declaração de Bolonha impunha aos países-membros a necessidade de garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis. Essa qualidade, fruto de um conjunto real de ações de validação, deveria ser mensurada pelos envolvidos nos processos e permitir “produtos” que pudessem ser comparados. Além disso, declarava-se a necessidade de desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, estágio e investigação. Nesse sentido, o primeiro relatório da ENQA, intitulado *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*, elaborado em 2000 e

⁷⁵ Tradução livre: “Promoção da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade, com vistas a desenvolver critérios e metodologias comparáveis. Promoção das necessárias dimensões do ensino superior europeu, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas de mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação/pesquisa”.

disponibilizado para as reuniões em 2001, já apontava para o enorme “fosso a ser transposto” pelos governos na consolidação de Bolonha (CAMPBELL; WENDE, 2000).

Segundo Campbell e Wende (2000, p. 19), autores do estudo, o estado do ensino superior europeu naquele momento era

[...] a state of extreme diversity, chaos even, and that this jungle of degrees and systems is the biggest obstacle to mobility in Europe. It was found that there are even more structures than countries in Europe: in some cases there were up to 100 different academic qualifications found within one single country.⁷⁶

A imensa diversidade existente em cada país – até cem diferentes qualificações acadêmicas dentro de um mesmo país, como exposto no relatório⁷⁷ – tornava o planejamento de aproximação entre os países uma tarefa hercúlea, que não encontraria modelo, ou como afirmavam os autores: “It was also found that there is no ready-touse external model (e.g. in the USA) that could be replicated in Europe”⁷⁸ (CAMPBELL; WENDE, 2000, p. 19).

Todas essas ações de cunho estritamente acadêmico tornariam o Processo de Bolonha lento no campo pedagógico, já que metodologias e demais ações pedagógico-formativas não surgem simplesmente “por decreto”, nem são frutos de elucubrações teóricas, desprovidas de práticas efetivas em espaços formativos. O prazo previsto na Declaração de Bolonha de dez anos parecia ser bem pequeno em face de tantas lacunas na consolidação desse processo. De fato, diversos autores apontavam para aspectos de difícil operacionalização, como o sistema de acreditação de títulos, o sistema **ETCS**, que estaria lastreado na criação de uma **escala europeia de comparabilidade das classificações**, e os processos de qualidade sem, entretanto, indicar caminhos palpáveis naquele momento (ADAM, 2001; BRIDGES; TORY, 2001; GOSLING, 2001; WENDE; WESTERHEIJDEN, 2001). Já as associações de suporte a Bolonha

⁷⁶ Tradução livre: “[...] um estado de extrema diversidade, o caos mesmo, e essa selva de graus e sistemas constitui-se no maior obstáculo para a mobilidade na Europa. Verificou-se que existem mais estruturas em alguns países do que na Europa: em alguns casos, há até cem diferentes qualificações acadêmicas dentro de um único país”.

⁷⁷ Campell e Wende (2000) fizeram referência ao relatório produzido por Guy Haugh e Jette Kirstein, em 1999, intitulado *Trends in Learning Structures in Higher Education*, conhecido também como TRENDS I. Os relatórios produzidos desde 1999 revelam a tendência do ensino superior europeu nos diversos países e são utilizados como indicativos importantes do Estado da arte de implementação de Bolonha nos diversos países-membros.

⁷⁸ Tradução livre: “Constatou-se também que não há um modelo externo pronto (como, por exemplo, nos Estados Unidos) que poderia ser replicado na Europa”.

mantinham uma visão positiva quanto aos prazos de implementação (ENQA, 2001a, 2001b).

3.1 O início do planejamento: Praga e Berlim

No encontro de *Praga (2001)*, a discussão pedagógico-formativa apontava, no relatório *Furthering the Bologna Process*, grandes dificuldades de implementação dos processos. Indicou-se, no relatório, que havia uma tendência significativa para a introdução de três anos de licenciatura, apesar de muitos países praticarem mais tempo nesse processo inicial de formação.

No seminário de Leiria (Portugal)⁷⁹, apontaram-se os desafios envolvidos na educação e na formação, principalmente em relação às metodologias e à flexibilidade. Reconheceu-se que essas mudanças propostas desafiariam “[...] our notions as to how, what, whom and where we teach, as well as how we assess”⁸⁰ (ADAM, 2001, p. 18). É importante perceber que, na pauta pedagógica, os aspectos envolvendo o *como ensinar* e o *que avaliar* estavam presentes e que deveriam ser ressignificados.

No seminário seguinte em Helsique (Finlândia)⁸¹, o foco foi a formatação do 1º ciclo, que passou a ser chamado de bacharelado. Entre as indicações, reconheceu-se que a configuração formativa praticada era longa e ocasionava altas taxas de abandono e alongamento da formação inicial. Dessa forma, os sistemas educativos sofreriam grandes perdas, já que os que se evadiam do ensino superior, devido ao tempo de conclusão, faziam-no sem nenhuma qualificação que permitisse a inserção no mercado de trabalho (ENQA, 2001a, 2001b; EUA, 2001^a; LEHIKONEN, 2001).

A defesa no seminário foi pela inserção do bacharelado que permitisse flexibilidade por meio de programas modularizados e currículos que possibilitassem aproveitamento em qualquer espaço transnacional, já que os estudantes poderiam querer mudar seus percursos formativos. Quanto à questão curricular, o seminário tocou em um elemento basilar para a constituição da área europeia: a aproveitabilidade do

⁷⁹ O Seminário Internacional de Leiria (Portugal) ocorreu em 24 e 25 de novembro de 2000, com a discussão da acumulação de créditos e sistemas de transferência, embasando o relatório *Furthering the Bologna Process*, discutido em Praga.

⁸⁰ Tradução livre: “[...] nossas noções de como, o que, quem e onde ensinamos, bem como a forma como avaliamos”.

⁸¹ O Seminário Internacional de Helsique (Finlândia) ocorreu em 16 e 17 de fevereiro de 2001 e teve como foco a discussão no bacharelado na graduação. É nesse encontro que a noção de flexibilização dos currículos formativos no âmbito da União Europeia ganhou contornos.

processo formativo. Pode parecer óbvio do ponto de vista pedagógico-formativo, mas fazer isso, em âmbito de mais de trinta países, mostrou-se um desafio a superar (EUA, 2001b). Dessa forma, a recomendação em Helsique foi a de preparar os alunos por meio de currículos que incluíssem competências transversais e competências exigidas para todos os cidadãos ativos na Europa. Isso envolveria, como reforçou o seminário, configuração dos sistemas educativos em graus mais curtos, voltados para atender às demandas do mercado de trabalho (LEHIKONEN, 2001).

No seminário de Malmo (Suécia)⁸², o foco foi a tentativa de criação da noção de *transnational education* (educação transnacional). Essa noção foi considerada, no relatório do seminário, como um elemento completamente novo, já que inseria um “componente comercial” nos sistemas de ensino superior europeu (ENQA, 2004, 2002). Esse componente comercial apontava para a necessidade de competitividade de mercado, já que parte dos sistemas educacionais europeus mantinha o financiamento estatal e não direcionado para a competição com outras instituições estrangeiras. O resultado explicitado no encontro apontava para a evasão do alunado europeu a outros países, sobretudo Estados Unidos, em busca de uma formação mais competitiva.

Três elementos importantes surgiram na discussão de Malmo: o primeiro voltado para a *situação do alunado*, o segundo para a *qualidade dos processos formativos* e o último para a *acreditação*. Os ministros e os representantes dos países europeus externaram preocupação geral sobre o impacto da educação transnacional sobre o alunado. Isso foi principalmente exteriorizado em matéria de motivação, de escolha de instituições de ensino superior, objetivos estratégicos e expectativas. Também incluiu aceitação de graus no mercado de trabalho, exportação intraeuropeia e transeuropeia e importação de produtos do ensino superior, bem como demandas futuras do mercado europeu em potencial para novas instituições.

Quanto ao elemento qualidade, o relatório de Malmo apontava para a necessidade de sistemas educativos mais alinhados com a competitividade redefinirem seus parâmetros a fim de garantir qualidade no estudo e na pesquisa. Foi recomendado rigoroso controle em âmbito nacional e transnacional. Para isso, deveria ser criado, em cada país, um sistema de garantia de qualidade, além de uma plataforma comum a fim

⁸² O Seminário Internacional de Malmo, na Suécia, ocorreu em 2 e 3 de março de 2001. Seu foco foi a educação transnacional. O teor do seminário reforçava a importância da cooperação plena entre os países europeus, principalmente os que tinham sistemas de financiamento federalizados, destoantes com a maioria que possuía sistemas privados.

de trocar experiências, abordagens e coordenação de iniciativas no âmbito da área europeia (EUA, 2002b, 2002c; HOFFMANN, 2001).

Apesar de estar dentro dos processos de qualidade, a acreditação mereceu no relatório um espaço diferenciado. A preocupação era a existência de diversos padrões de acreditação dos títulos obtidos no âmbito da Comunidade Europeia. Cada país tinha seus requisitos bem definidos, o que foi encarado no relatório como uma “multiplica[ção] de problemas e uma dilui[ção] [d]a transparência de qualidade ao invés de estabelecê-la”. Dessa forma, a recomendação foi de se estabelecerem critérios de acreditação facilmente aceitos por todos na área europeia (HOFFMANN, 2001, p. 23; KOUPISOV; TATUR, 2001).

Na *Declaração de Berlim (2003)*, a preocupação com os aspectos pedagógico-formativos retornaram à pauta. Externou-se a preocupação com a “[...] certificação de qualidade a nível institucional, nacional e europeu, sendo imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 3). Essa preocupação era importante, já que cada instituição superior europeia tinha autonomia e, dessa forma, a certificação e a acreditação, bem como a promoção dos sistemas de acreditação de qualidade eram muito diversas. Nessa discussão, os ministros presentes solicitaram que a *European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*⁸³, em colaboração com a EUA, EURASHE e ESIB, desenvolvesse medidas para certificação que pudessem servir de suporte aos países. Esses resultados seriam divulgados por meio de relatório no encontro previsto para 2005⁸⁴.

Outro aspecto formativo importante pautado foi a estruturação do sistema baseado em ciclos. A previsão dos ministros presentes em Berlim era de que, a partir de 2005, o sistema estaria em pleno funcionamento. Essa previsão mostrou-se ainda nascedoura nos anos seguintes (ENQA, 2011). Assim como evidenciado nas declarações anteriores, reforçou-se a necessidade “[...] da criação de estruturas de qualificação comparáveis e compatíveis em termos de empregabilidade, nível, competências e perfis, dentro dos seus sistemas de ensino superior e também ao nível da

⁸³ A ENQA foi criada em 2000 para promover a cooperação europeia no âmbito da garantia da qualidade (QA) no ensino superior. Em 2004, foi transformada na *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior), mas sua sigla permaneceu a mesma (ENQA). Desde então, a missão da ENQA é contribuir significativamente para manutenção e melhoria da qualidade do ensino superior europeu e atuação como uma importante força motriz para desenvolvimento da garantia da qualidade em todos os países signatários de Bolonha.

⁸⁴ Esses dados foram divulgados no relatório *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005).

Área Europeia de Ensino Superior” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 3; GROTHUS, 2003; NARTOWSKI, 2003; NYBORG, 2003). Além disso, declarou-se que os graus/ciclos deveriam permitir diferentes saídas, assumir perfis e orientações diferenciadas, atender às demandas individuais e do mercado de trabalho, bem como ter menor duração formativa⁸⁵ (PAWLOWSKI, 2004).

Ainda na pauta, retomou-se a ideia da mobilidade entre os países europeus. Ampliou-se o leque dos participantes para além dos estudantes e dos acadêmicos, previu-se também o *staff* administrativo. Com isso, os ministros “[...] acordaram na criação de mecanismos de apoio através de sistemas nacionais de empréstimos e de bolsas de estudo” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 4). Reconheceu-se como importante mecanismo de incentivo à mobilidade o papel da *European Credit Transfer System* (ECTS), que passou a ter “[...] não só o papel de transferência, mas também o de acumulação de créditos, assim contribuindo para desenvolver a Área Europeia do Ensino Superior” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 4; EUA, 2003a ; ENQA, 2002).

Junto a esse aspecto da mobilidade, o reconhecimento de graus também foi retomado. Apontou-se para a *Lisbon Recognition Convention* como definidora de princípios. A partir de 2005, todos os diplomados nos países membros deveriam receber “[...] o **Suplemento ao Diploma** automática e gratuitamente e emitido numa língua falada a nível europeu” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 4). Com isso, haveria maior transparência e flexibilidade nos sistemas de graus e também permitiria maior empregabilidade e nível de prosseguimento de estudos no âmbito da Comunidade Europeia⁸⁶ (EC, 2005). Para isso, as redes *European Network of Information Centres* (ENIC) e *National Academic Recognition Information Centres*⁸⁷ (NARIC) receberam a incumbência de desenvolvê-lo e implementá-lo.

⁸⁵ Esses perfis foram construídos pela *Joint Quality Initiative* (JQI), um grupo informal que atendeu ao convite do grupo de trabalho da Declaração de Praga (2001) para agregar diversos atores na construção e na avaliação da garantia de qualidade e divulgar boas práticas. Esse grupo elaborou o documento conhecido como *Descritores de Dublin*, em 23 de março de 2004. Em 18 de outubro de 2004, no documento *Shared “Dublin” Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*, ampliaram-se essas matrizes de competências e habilidades para o ciclo curto, o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos.

⁸⁶ Entre essas iniciativas, estava o estabelecimento do *Mobilipass*, que se destinava a registrar o percurso de aprendizagem europeu. Esse percurso de aprendizagem era o período vivido em outro país que se enquadrava no âmbito de um programa formativo.

⁸⁷ A rede NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) foi criada em 1984. Seu objetivo era promover reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudo nos Estados-membros da União Europeia, nos países do Espaço Econômico Europeu e nos países da Europa Central e Oriental.

É destacável, na Declaração de Berlim, o reconhecimento do papel dos estudantes no processo de consolidação dos princípios de Bolonha. Dessa forma, os ministros apontaram para a necessidade de se conhecer esse público, por meio de dados comparativos da situação social e econômica, bem como obstáculos que impediam o término dos estudos em tempo (EUA, 2004d; EI, 2003; EYF, 2002). Toda essa atenção reforça a necessidade da **aprendizagem ao longo da vida** e da flexibilização dos momentos e dos modos de aprendizagem no percurso dos estudantes, sob orientação ou não de **docentes e/ou diretores de curso ou ciclo de estudos** (ENQA, 2004, 2002, 2001a, 2001b; EUA, 2004f).

Quanto à situação de Portugal⁸⁸ no período entre Praga (2001) e Berlim (2003), o *Portugal National Report 2003* destacou a adoção de um sistema de graus comparável em dois ciclos principais. Segundo o relatório, o sistema português de educação era composto por um grau curto, denominado bacharelato de três anos, desenvolvido no setor politécnico; e um grau mais longo, denominado **curso de licenciatura** de quatro a cinco anos (podendo chegar a seis nos cursos de Medicina), desenvolvido pelas universidades. O ajuste português previsto no relatório era de um grau comum único de quatro anos (com condições de adoção de um mais curto – de três anos ou três anos e meio).

No caso do segundo e do terceiro ciclos, seria mantido o **curso de mestrado** (com dois anos, mais dissertação) e o **curso de doutoramento** (com tese) a serem desenvolvidos em instituições e centros de pesquisa, com reconhecimento previsto em todos os ciclos. O problema apontado pelo relatório, nesse período, era de como implementar a transição de um sistema binário com diversos graus de primeiro ciclo para um sistema binário comum compatível e comparável a nível europeu⁸⁹.

⁸⁸ O sistema de ensino superior português é estruturado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986, posteriormente alterada em alguns artigos pelas Leis nº 115, de 19 de setembro de 1997, e nº 49, de 30 de agosto de 2005). Segundo as legislações em vigor, o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário é desenvolvido em instituições universitárias públicas, particulares ou cooperativas e concordatárias; já o ensino politécnico em instituições de ensino superior não universitárias públicas, particulares e cooperativas. Tanto as instituições universitárias quanto as instituições politécnicas conferem o grau de licenciatura para os que concluírem os semestres letivos do ciclo de estudos. O ciclo de estudos no ensino universitário tem 180 ou 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares. No ciclo de estudos no ensino politécnico, os seis semestres curriculares letivos correspondem a 180 créditos e, excepcionalmente, amparado por normas jurídicas nacionais, uma duração de até oito períodos letivos com 240 créditos.

⁸⁹ Nesse período, surgiram as primeiras indicações a um **curso de pré-graduação**, a **curiosos de formação contínua**, bem como a **curiosos de estudos avançados** e aos existentes **curiosos de especialização**, no formato aceito por Bolonha.

O sistema de créditos também surgiu nesse relatório. Destacou-se que Portugal já tinha um sistema de créditos há mais de vinte anos e que a transição para o sistema compatível com o ECTS já havia começado. Nesse período de transição, as instituições deveriam listar, em ambos os sistemas, todos documentos, regulamentos, dados e informações. Também havia necessidade de se avançar nas discussões, em âmbito departamental nas universidades e nas instituições de ensino superior, sobre o entendimento do que constituía a base do crédito. Em Portugal, a base era a hora de contato (composta por aulas mais trabalho de laboratório) em um sistema com base na média do tempo gasto pelo aluno em acompanhar o curso (1 crédito = 25 horas).

A mobilidade e a garantia de qualidade foram outros pontos importantes do *Portugal National Report 2003*. Portugal, segundo o relatório, já atraía estudantes provenientes de diversos países, sobretudo dos cinco países do grupo PALOP (Países de Língua Portuguesa) que falam o português africano. Também Timor e Brasil foram citados nesse relatório como países com maior participação de estudantes em processo de mobilidade. Quanto à garantia de qualidade, o relatório reforçou que o sistema português de avaliação em uso fora criado há dez anos, tendo adotado o modelo holandês, que previa um exame com várias alternativas. Também destacou que a agência nacional responsável (CNAVES) já era filiada à ENQA e algumas universidades tinham cooperado internacionalmente, inclusive com avaliações externas via EUA.

Um ponto interessante desse relatório português demonstrou o investimento feito pelo país no processo de uma *lifelong learning* (educação ao longo da vida) (CEC, 2004). Segundo o relatório, Portugal expandiu o nível de participação no ensino superior, na faixa de 18-22 anos de idade, de 5% para 40% em 40 anos. Com isso, a população economicamente ativa, com algum grau de ensino superior, na faixa de 25-34 anos de idade, estava em 23%, o dobro do percentual dos que estavam na faixa etária de 45-65 anos. Esse avanço na aplicação das políticas públicas portuguesas se deve, segundo o relatório, à expansão rápida do setor privado e à regulamentação anteriormente realizada das atividades formais e não formais de ensino.

Esses elementos expostos no relatório *Portugal National Report 2003* demonstravam o potencial de inserção necessário e possível no Processo de Bolonha. De fato, muito foi organizado internamente para que essas políticas fossem implementadas, mas ainda mais deveria ocorrer. Na reunião seguinte, os países-membros, assim como Portugal, puderam demonstrar seus avanços.

3.2 Pretensões e otimismo de um futuro palpável: Bergen e Londres

Em *Bergen (Noruega)*, em 2005, partiu-se do relatório *Bologna Process Stocktaking* (2005)⁹⁰ para se avaliarem os avanços e os percursos necessários, com vistas à consolidação do Processo de Bolonha no âmbito da Comunidade Europeia. Foi avaliado o estado de aplicação dos três eixos: a garantia da qualidade, o sistema de graus e o reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo. Esses eixos representavam avanços pedagógico-formativos importantes, mas apontavam para grandes reformas ainda necessárias nesse processo.

Na tabela 1, têm-se uma visão geral dos critérios de garantia de qualidade, conforme expressos no relatório *Bologna Process Stocktaking*.

⁹⁰ O relatório foi elaborado pelo conjunto dos seguintes membros que compunham o *Bologna Follow-Up Group 2003-2005*: Ian McKenna (Irlanda), Jan Levy (Noruega), Aleksa Bjeliš (Croácia), Peter van der Hijden (*EU Commission*), Germain Dondelinger (Luxemburgo), Marlies Leegwater (Holanda), Victor Chistokhvalov (Rússia). Também contribuíram com o relatório Patricia Wastiau-Schlüter (*EURYDICE European Unit*) e Cynthia Deane (consultora).

Tabela 1 - Critérios de garantia de qualidade no âmbito do Processo de Bolonha (2005)

	1. Stage of development of quality assurance system	2. Key elements of evaluation systems	3. Level of participation of students	4. Level of international participation, co-operation and networking
Green (5)	A Quality Assurance system is in operation at national level and applies to all Higher Education*, with responsibilities of bodies and institutions clearly defined - Fully functioning dedicated QA agency in place, OR - Existing agencies have QA as part of responsibility (*As defined in the Lisbon Recognition Convention ²)	The following five elements of evaluation systems listed in the Berlin Communiqué are fully implemented in all Higher Education: - internal assessment - external review - participation of students - publication of results - international participation	Students participate at four levels of the evaluation process: - In the governance of national bodies for QA - Within teams for external review - Consultation or involvement during external reviews - Involvement in internal evaluations	International participation at three levels: - In the governance of national bodies for QA - In teams for external review - Membership of ENQA or other international networks
Light green (4)	QA system is in operation, but it is not applied to all programmes	All of the above elements are in place, but are not in operation in all Higher Education OR Four of the five elements are in operation	Students participate at three of the four levels	International participation at two of the three levels
Yellow (3)	- Legislation or regulations prepared, awaiting implementation, OR - Existing system is undergoing review/ development in accordance with Bologna action lines	Implementation of an evaluation system including two or three of these elements has begun	Students participate at two of the four levels	International participation at one of the three levels
Orange (2)	Preliminary planning phase OR No QA system in place yet, but initial debate and consultation has begun	Implementation of an evaluation system including one of these elements has begun OR Preliminary planning is in progress for implementing an evaluation system including these elements	Students participate at one of the four levels	Involvement in other forms of transnational co-operation in executing QA
Red (1)	No QA system in place and no plan to initiate	There is no evaluation system in place	No student involvement yet OR No clarity about structures and arrangements for student participation	No international participation yet OR No clarity about structures and arrangements for international participation

² The Lisbon Recognition Convention defines higher education as: *all types of courses of study, or sets of courses of study, training or training for research at the post-secondary level which are recognised by the relevant authorities of a Party as belonging to its higher education system.*

Fonte: Bologna Process Stocktaking (2005, p. 17).

Notas da tabela: Green: excellent performance; Light Green: very good performance; Yellow: good performance; Orange: some progress has been made; e Red: little progress has been made yet.

Na tabela 1, observam-se os elementos de avaliação em quatro questões centrais: 1. estágio de desenvolvimento do sistema de garantia de qualidade; 2. elementos-chave dos sistemas de avaliação; 3. nível de participação de estudantes; e 4. nível de participação internacional, cooperação e trabalho em rede.

Segundo o relatório, quinze países encontravam-se na categoria de excelente performance com seus sistemas de qualidade em operação em âmbito nacional, havia interação entre instituições e responsabilidades claras no âmbito do sistema de garantia de qualidade, inclusive no reconhecimento expresso por meio da *Lisbon Recognition Convention*. Quanto aos elementos-chave de avaliação, foram detectados implementação no ensino superior de avaliação interna, revisão externa de pares, participação dos estudantes no processo de avaliação, publicação dos resultados das avaliações e participação internacional (ENQA, 2005b).

O nível de participação de estudantes nesses países foi considerado excelente⁹¹, visto que a participação estudantil nos processos ocorria em quatro níveis do processo: no âmbito da governança dos organismos internacionais, dentro das equipes de revisão externa e avaliações internas, foi constatado envolvimento dos estudantes durante os processos de revisão externa das avaliações. O nível de participação internacional, a cooperação e o trabalho em rede também foram constatados em três níveis de aplicação: na governança dos organismos nacionais responsáveis, nas equipes de avaliação externas e na composição de redes internacionais de avaliação (ENQA, 2005a; EUA, 2005a).

É claro que a própria categorização em critérios de qualidade⁹² mostrava estágios diferenciados de desenvolvimento das políticas públicas de implementação do Processo de Bolonha. Como se observa, dos 43 países avaliados, apenas 15 encontravam-se em excelente grau de implementação. Outros 13 países estavam desenvolvendo ações de implementação e encontravam-se em uma situação muito boa. Outros 7 países tiveram boa performance, apesar de ainda não terem conseguido transpor problemas com legislação e regulação para implementação de Bolonha, bem como participação estudantil e criação de redes de colaboração. E 8 países tiveram pouco progresso na implantação dos princípios de Bolonha nos sistemas nacionais, apesar das condições parciais de existência da área europeia (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING, 2005).

Outros três elementos avaliativos aparecem na tabela 2.

⁹¹ Apesar de a avaliação do relatório *Bologna Process Stocktaking* (2005) indicar como excelente a participação do alunado nas decisões de implementação dos princípios e dos objetivos de Bolonha, a Declaração de Luxemburgo (2005), emitida pelos estudantes meses antes da reunião de Bergen, via ESIB, atestava que eles não tinham o espaço no processo decisório, havendo necessidade de permitir essa participação como parte de uma construção coletiva.

⁹² O documento *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, produzido pelo *Working Group on Qualifications Frameworks* (2005), estabeleceu um conjunto de critérios e procedimentos para garantia de qualidade nos processos nacionais de autocertificação e de sua compatibilidade com o quadro de Bolonha. Entre esses critérios, estavam: existência de ligação clara e demonstrável entre as qualificações do quadro nacional com os descritores de ciclos do **Quadro Europeu de Qualificações** (e seus desmembramentos, como o **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**); quadro nacional e qualificações nele indicadas comprovadamente baseadas nos resultados de aprendizagem e qualificações ligadas ao sistema tipo ECTS; procedimentos para inclusão das qualificações no quadro nacional de qualificações; quadro nacional e qualquer alinhamento dele proveniente com o quadro europeu referenciado em todos os suplementos ao diploma; processo de autocertificação envolvendo especialistas internacionais.

Tabela 2 - Sistema de graus no âmbito do Processo de Bolonha (2005)

	5. Stage of implementation of two-cycle system	6. Level of student enrolment in two-cycle system	7. Access from first cycle to second cycle
Green (5)	A two-cycle degree system is being implemented on a wide scale in 2005	81-100 per cent of students are enrolled in the two-cycle system in 2005	There is access* for all students to at least one second cycle programme without major transitional problems (*Access means having the right to apply for admission)
Light green (4)	A two-cycle degree system is being implemented on a limited scale in 2005 ³	51-80 per cent of students are enrolled in the two-cycle system in 2005	There is relatively smooth access for the majority of students with minor structural or procedural problems
Yellow (3)	Legislation or regulations prepared, awaiting implementation OR Existing system is undergoing review/ development in accordance with Bologna action lines	25-50 per cent of students are enrolled in the two-cycle system in 2005	There are a number of first cycle programmes that do not provide access to the second cycle
Orange (2)	Preliminary planning or pilot phase is being conducted	1-24 per cent of students are enrolled in the two-cycle system in 2005	Access is limited for the majority of students because of structural or procedural obstacles
Red (1)	A two-cycle degree system is not yet in place	No students are enrolled in the two-cycle system in 2005	There are currently no arrangements for access from the first cycle to the second cycle

Fonte: *Bologna Process Stocktaking* (2005, p. 19).

Notas da tabela: *Green: excellent performance; Light Green: very good performance; Yellow: good performance; Orange: some progress has been made; e Red: little progress has been made yet.*

Na tabela 2, observa-se a situação dos sistemas de graus em três questões centrais: o estágio de implementação do sistema de dois ciclos, o nível de inscrição de estudantes no sistema de dois ciclos e o acesso do primeiro ciclo para segundo ciclo.

O relatório revela que dezoito países encontravam-se na categoria de excelente performance com o sistema de dois ciclos implementados em larga escala em 2005. Tinham entre 81-100% dos estudantes matriculados no sistema de dois ciclos e, pelo menos, um programa de segundo ciclo (mestrado) com acesso direto aos egressos do primeiro ciclo (licenciatura). Já em treze países, o sistema de dois ciclos ainda era implementado em escala limitada. Entre 51-80% dos estudantes estavam matriculados

no sistema de dois ciclos e havia acesso a um programa de segundo ciclo (mestrado) por parte dos egressos do primeiro ciclo (licenciatura), porém ainda persistiam problemas estruturais e processuais.

Quanto aos países que apresentavam problemas de implementação, quatro ainda estavam desenvolvendo e aprovando legislações e regulamentações compatíveis com os princípios de Bolonha. Entre 20-50% dos alunos já estavam matriculados no sistema de dois ciclos. O acesso ao segundo ciclo ainda não ocorria, apesar de esses países exibirem diversos programas de primeiro ciclo. Em seis outros países, a aplicação dos princípios de Bolonha estava na fase de planejamento preliminar e um estudo-piloto estava em andamento. Entre 1-24% dos estudantes estavam matriculados em um programa de dois ciclos. O acesso nesses países ao segundo ciclo era limitado, devido a obstáculos estruturais ou processuais. Já em dois países, ainda não havia a implantação de um sistema de graus de dois ciclos, nem estudos e planejamento que permitissem a matrícula de estudantes ou mesmo o regime de acesso do primeiro ao segundo ciclo.

O relatório *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005), encomendado na reunião de Berlim (2003) ao *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, trouxe outros elementos importantes que contribuíram para o entendimento da reunião em Bergen (2005). Além de uma visão mais quantitativa dos processos, a compreensão dos ciclos e de seus descritores deveria permitir sua usabilidade como descritores de avanço e qualidade (EUA, 2005b, 2005d).

Dessa forma, o relatório indicou que os sistemas de ciclos deveriam ser norteados por um quadro de qualificações global e generalista que permitisse três ciclos principais, com provisão de um ciclo adicional curto, dentro ou mesmo ligado ao primeiro ciclo⁹³. Isso deveria facilitar a implementação nos países que ainda apresentassem obstáculos aos princípios e aos objetivos de Bolonha.

⁹³ O relatório previa orientações para a adequação dos currículos ao sistema ECTS, haveria um **ciclo curto** (dentro ou ligado ao primeiro ciclo) com 120 créditos, o **primeiro ciclo** com 180-240 créditos, o **segundo ciclo** com 90-120 créditos, e o **terceiro ciclo** não necessariamente deveria ter créditos associados.

Tabela 3 - Reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo no âmbito do Processo de Bolonha (2005)

	8. Stage of implementation of Diploma Supplement	9. Ratification of Lisbon Recognition Convention	10. Stage of implementation of ECTS
Green (5)	Every student graduating in 2005 will receive the Diploma Supplement automatically and free of charge, issued in a widely-spoken European language	Convention has been signed and ratified and a national information centre (ENIC/NARIC) is in operation	ECTS credits are allocated in the majority of Higher Education programmes, enabling credit transfer and accumulation
Light green (4)	Every student graduating in 2005 can receive the Diploma Supplement on request and free of charge, issued in a widely spoken European language	Convention has been signed and ratified but a national information centre is not yet in operation	ECTS credits are allocated in a limited number of programmes, enabling credit transfer and accumulation
Yellow (3)	The Diploma Supplement will be issued to some students or in some programmes in 2005	Convention has been signed and the process of ratification has begun	A national system for credit transfer and accumulation is in place, which is compatible with ECTS OR The national credit transfer and accumulation system is being gradually integrated with ECTS
Orange (2)	There are plans to begin implementing the Diploma Supplement in 2006 OR Preliminary planning/pilot testing, or initial debate/consultation has begun	Convention has been signed but the process of ratification has not begun	A national system for credit transfer and accumulation is in place, but it is not compatible with ECTS OR There are plans for future implementation of ECTS
Red (1)	There are currently no arrangements for implementing the Diploma Supplement	The Convention has not been signed	There is currently no credit system in place and no plans to introduce it

Fonte: Bologna Process Stocktaking (2005, p. 21).

Notas da tabela: Green: excellent performance; Light Green: very good performance; Yellow: good performance; Orange: some progress has been made; e Red: little progress has been made yet.

Na tabela 3, observa-se a situação do reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo no âmbito do Processo de Bolonha em três questões centrais: o estágio de implementação do **Suplemento ao Diploma**⁹⁴, a ratificação da Convenção de Lisboa e o estágio de implementação do Sistema de Créditos (ECTS).

O relatório revela que quatorze países encontravam-se na categoria de excelente performance/desempenho, tendo a garantia que todos os estudantes diplomados

⁹⁴ O sistema de Suplemento ao Diploma (DS) é o registro de competências, habilidades e capacidades atribuídas ao aluno durante o seu percurso formativo no âmbito curricular e extracurricular, atestadas junto à instituição universitária. Esse registro demonstra a aquisição de competências e tem caráter descritivo. Esse sistema facilita os processos de comparabilidade de currículos, permite que o aluno transite em cursos semelhantes com mais facilidade e aproveite os conteúdos em cursos de outras áreas formativas. Para isso, parte-se da comparação entre competências e habilidades por meio do quadro de qualificações ou estruturas gerais de qualificação.

receberiam o Suplemento ao Diploma de forma automática e gratuita, em uma das línguas faladas na Comunidade Europeia. Quanto à ratificação da Convenção de Lisboa, nesses países, houve o processo de assinatura e um centro nacional de informações já se encontrava em operação. Já o sistema de créditos (ECTS) era atribuído aos programas de ensino superior e os estudantes podiam realizar transferências e acumulações no âmbito dos países-membros. Em vinte outros países, considerados com muito boa performance, havia garantia de que todos os estudantes diplomados receberiam gratuitamente o Suplemento ao Diploma mediante pedido, em uma das línguas faladas na União Europeia (ENQA, 2005a, 2005b). Assim como nos anteriores, houve ratificação da Convenção de Lisboa, mas nesses países não havia ainda um centro nacional de informações.

Quanto aos países que apresentavam alguns problemas de implementação, em nove deles apenas alguns estudantes diplomados receberiam o Suplemento ao Diploma. Quanto à ratificação da Convenção de Lisboa, nesses países, houve apenas a ratificação, e o processo estava em fase inicial de implementação. Quanto ao sistema de créditos (ECTS), nesses países, já havia um sistema nacional de transferência e acumulação que era compatível e estava sendo ajustado no momento.

A situação dos países está descrita num quadro geral exposto no Apêndice B, item a, desta tese. Diante desse retrato da situação de aplicação do Processo de Bolonha em 2005, percebe-se o esforço conjunto dos países-membros pela consolidação de uma área comum. É necessário destacar que a Declaração de Bergen, amparada por essas perspectivas, reforçou a importância de os países avançarem e incluírem a pesquisa e a investigação como elementos de manutenção e melhoria da qualidade, bem como aumentarem a competitividade e a atratividade de quadros formativos (BERGEN DECLARATION, 2005).

Além disso, em Bergen, criou-se uma agenda de trabalho que deveria permear o próximo encontro, que ocorreria em 2007, em Londres. Na agenda, pautou-se a necessidade de um balanço sobre o desenvolvimento da aproximação do sistema de graus. Também se discutiu o progresso do sistema que garantiria a qualidade dos processos formativos, da situação dos reconhecimentos conjuntos de grau, inclusive no terceiro ciclo (doutoramento). Entre os aspectos propriamente mais pedagógicos, faziam parte da pauta aprendizagens mais flexíveis no ensino superior e aproveitamento de conhecimentos pré-formação acadêmica, oriundos das vivências dos estudantes.

Nessa agenda, observa-se a tentativa de avançar rumo a questões mais formativas, deixando-se mais de lado os questionamentos de ordem burocrático-funcional. É claro que esse esforço, sete anos após a Declaração de Bolonha, demonstra a tentativa de “tirar do papel” uma proposta que vinha sendo gestada desde a Declaração de Sorbonne, em 1998. Diversos países fizeram a lição de casa, visto que criaram condições político-sociais para a implantação das diretrizes e dos objetivos de Bolonha, mas, no âmbito pedagógico-formativo, muito ainda deveria ser desenvolvido.

Quanto à situação de Portugal, no período entre Berlim (2003) e Bergen (2005), o *National Reports 2004-2005*⁹⁵ (2005) destacou os avanços realizados no âmbito do país. Segundo o relatório, Portugal conseguiu, durante esse período, estruturar a legislação, aprovando a Lei nº 1/2003, que trata da qualidade do ensino superior, e a Lei nº 37/2003, que aprova a base do financiamento das instituições de ensino superior. Também, durante esse período, foram elaboradas e estavam em processo de discussão as leis que estabeleceriam os princípios reguladores para criação da *European Area of Higher Education* (EAHE); o sistema de créditos, compatível com o sistema ECTS e de acreditação de títulos; a que regularia o reconhecimento de graus de segundo ciclo (mestrado) no âmbito do Programa *Erasmus Mundus*; a lei que regularia a autonomia das instituições públicas de ensino superior, bem como o novo estatuto do pessoal docente; e uma nova lei de educação básica, ajustada aos princípios e aos objetivos de Bolonha, que fora encaminhada para discussão no parlamento português.

Destaque-se também a atuação do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CNAVES) que, desde 1998, vinha desenvolvendo e implementando os procedimentos para avaliação das universidades públicas e privadas e dos institutos politécnicos. Essa ação do CNAVES, em atendimento aos princípios de Bolonha, permitia acompanhamento da evolução da cooperação internacional entre Portugal e os outros países-membros, análise permanente do desempenho das instituições de ensino, do atendimento das demandas internas e externas para garantia da qualidade e da

⁹⁵ Em Portugal, o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES) é o responsável pelas políticas de ensino superior, inovação e pesquisa. É composto pela Direcção-Geral de Ensino Superior (DGES), pela Fundação Nacional de Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo Gabinete de Relações Internacionais de Ciência e Ensino Superior (GRICES). O Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CNAVES) é a agência nacional responsável pelo processo de avaliação do sistema português. Essas estruturas são responsáveis, conforme consta no *National Reports 2004-2005*, por 14 universidades públicas, 1 instituição universitária não integrada, 15 institutos politécnicos públicos, 17 instituições politécnicas não integradas, 1 *concordatory university*, 14 universidades privadas e 105 instituições de ensino superior. Também há 4 instituições universitárias militares e 1 instituição de ensino politécnico militar. O relatório ainda indicou que dos, aproximadamente, 400 mil alunos, cerca de 220 mil estavam no sistema universitário (~55%) e 180 mil no ensino politécnico (~45%).

contribuição do sistema de ensino superior para a o exercício da cidadania (NATIONAL REPORTS 2004-2005, 2005).

Apesar desses esforços nacionais para se implementarem todos os princípios, o relatório de 2005 apontou que, em Portugal, ainda não havia um sistema geral de acreditação, apesar de algumas associações profissionais, entre elas as de engenheiros, arquitetos e farmacêuticos, terem seus próprios sistemas de acreditação. A existência desses sistemas baseava-se principalmente na avaliação dos currículos dos cursos, das metodologias e da avaliação⁹⁶. Reconheceu-se que uma mudança vinha ocorrendo, tentando ajustar esses sistemas a novas diretrizes que focassem as competências profissionais. Também o relatório apresentou a dificuldade que o país enfrentava para estabelecer a garantia da qualidade, já que a expansão do ensino superior português levou à criação de um “universo heterogêneo” de instituições de ensino superior. Dessa forma, o país assumia o compromisso, por meio das legislações em discussão, de criar as condições necessárias para um sistema de garantia de qualidade, além de continuar no processo de discussão do sistema de acreditação (NATIONAL REPORTS 2004-2005, 2005).

Quanto ao sistema de ciclos, Portugal montou equipes de avaliação visando à reorganização da oferta no sistema de ensino. Tinham sido instituídas, segundo o relatório, equipes em 23 áreas temáticas que deveriam articular especialistas, associações profissionais e outros atores envolvidos nos processos formativos. Em 1º de dezembro de 2004, foi concluído esse processo, que deu ênfase aos perfis formativos, aos níveis de competência para o primeiro e o segundo ciclos, bem como aspectos de duração do tempo formativo. Todo esse processo foi aberto para discussão nacional, sendo finalizado ainda em janeiro de 2005. Já quanto ao terceiro ciclo, o relatório esclarece que Portugal ainda não tinha a integração a esse ciclo. De fato, todos os programas doutorais existentes não estavam abertos à integração automática, visto que o acesso era limitado aos detentores de um currículo de alto padrão acadêmico, científico

⁹⁶ Há uma grande diferença entre as formas de **avaliação (das qualificações individuais)** no âmbito das unidades orgânicas das universidades portuguesas, podendo assumir-se, de acordo com cada docente, a perspectiva de: **avaliação de diagnóstico, avaliação formativa, avaliação sumativa, avaliação distribuída com exame final, avaliação distribuída sem exame final e avaliação por exame final**. Para isso, utiliza-se o **exame**, a **prova oral**, o **relatório**, o **projeto**, o **teste** e o **trabalho laboratorial ou de campo**, com **participação presencial** ou por meio do *blended-learning (B-learning)*.

e profissional, além de possuir o título de licenciado e notas superiores a 16 em uma escala de 0 a 20⁹⁷.

Quanto à avaliação da mobilidade no período de 2003/2005, o relatório destacou que Portugal era um participante ativo de programas europeus de incentivo, como *Erasmus-Socrates*, *Tempus* e *Leonardo da Vinci*⁹⁸, e que os estudantes portugueses não tinham dificuldades em se integrar às novas realidades formativas. Porém a principal dificuldade indicada no relatório de 2005 era o custo da mobilidade, já que os subsídios cobriam apenas 20% das despesas com viagem, alojamento e despesas gerais. Já no caso da mobilidade entre docentes e funcionários-técnicos, a dificuldade apontada encontrava-se na falta de clareza sobre os impactos na progressão funcional e o apoio financeiro limitado (NATIONAL REPORTS 2004-2005, 2005). Nesse relatório, Portugal, assim como diversos outros países-membros, reconheceu que muito ainda precisava ser investido na implementação dos princípios e dos objetivos de Bolonha.

Essas percepções, de que muito ainda deveria ser feito em âmbito dos países-membros, reforçaram o olhar para os aspectos mais pedagógico-formativos, conforme expressos no encontro seguinte em *Londres (2007)*. Assim como ocorreu em Bergen (2005), partiu-se de um novo relatório, intitulado *Bologna Process Stocktaking London 2007*⁹⁹, para se avaliarem os avanços e os percursos necessários, com vistas à consolidação do Processo de Bolonha, no âmbito da União Europeia¹⁰⁰.

⁹⁷ Em Portugal, assumiu-se um sistema de classificação que atribuía ao grau de licenciatura e mestrado uma classificação final expressa no intervalo 10-20 da escala numérica inteira de 0 a 20, bem como equivalentes na escala europeia de comparabilidade. Já para o doutorado era atribuída uma qualificação final regulamentada pela universidade que atribuía o título.

⁹⁸ Para saber mais sobre os **Programas Erasmus, Erasmus Mundus, Socrates, Tempus e Leonardo da Vinci**, consultar o Glossário.

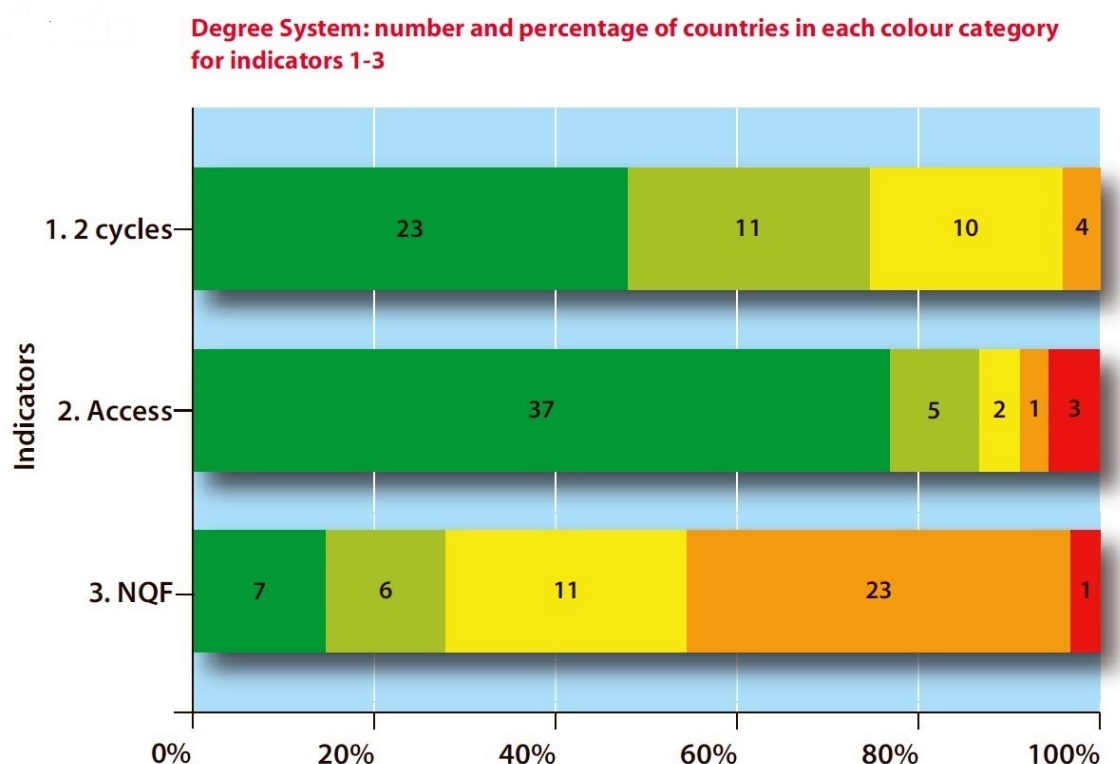
⁹⁹ O relatório foi elaborado pelo conjunto dos seguintes membros que compunham o *Bologna Follow-Up Group 2005-2007*: Prof. Andrejs Rauhvargers (Lituânia), Marie-Anne Persoons (Bélgica - *Flemish Community*), Heli Aru (Estônia), Uta Grund (Alemanha), Foteini Asderaki (Grécia), Sverre Rustad (Noruega), Camelia Sturza (Romênia, substituindo o Prof. Vasile Isan), Darinka Vrecko (Eslovênia), Prof. Aybar Ertepinar (Turquia), David Crosier (*European University Association*), Stéphanie Oberheidt (*Eurydice European Unit*), Ann McVie (*Bologna Secretariat*) e Cynthia Deane (consultora). Ele é fruto dos relatórios nacionais encaminhados por cada país-membro apoiado e validado por instrumento de coleta construído com questões diretas sobre a situação de implementação de Bolonha e por outras fontes (o *Eurydice Report: Focus on the Structure of Higher Education in Europe*; da EUA (*European University Association*) o relatório Trends V; e da ESIB (*National Unions of Students in Europe*) a pesquisa *Bologna With Student Eyes*).

¹⁰⁰ São considerados como membros da *European Higher Education Area* (EHEA) todos os países-membros que aderem a Bolonha. Também é incluso como membro adicional a *European Commission* e como membros consultivos a *European University Association* (EUA), a *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE), a *European Students' Union* (ESU), o *Council of Europe*, a *UNESCO European Centre for Higher Education* (UNESCO-CEPES), a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), a *BUSINESSEUROPE* e a *Education International Pan-European Structure* (EI).

No relatório de 2007, retomaram-se os mesmos pontos e a metodologia empregada em Bergen (2005), visando a gerar comparativos de avanço em face das demandas de Bolonha. Foi avaliado o estado de aplicação dos três eixos: a garantia da qualidade, o sistema de graus e o reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo. Entre os novos elementos, estavam o indicador que avaliava o progresso nos países da implementação de um quadro de qualificações compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) e o indicador do estabelecimento de padrões e diretrizes para garantia da qualidade nos processos formativos no âmbito Área Europeia do Ensino Superior (EHEA).

Na figura 3, tem-se uma visão geral do balanço da implementação do sistema de graus, conforme expressos no relatório *Bologna Process Stocktaking London 2007*.

Figura 3¹⁰¹ – *Degree System: number and percentage of countries in each colour category for indicators 1-3*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 12).

Notas: 2 cycles: estágio de implementação do primeiro e do segundo ciclos; Access: acesso ao próximo ciclo; NQF: estratégias nacionais de implementação do quadro de qualificações.

¹⁰¹ Todas as figuras apresentam uma classificação por cores, seguindo o padrão da metodologia adotada em Bergen (2005), quanto à aplicabilidade dos objetivos de Bolonha, sendo *Green* (verde) adotado para “excelente desempenho/performance”, *Light Green* (verde-claro) adotado para “muito bom desempenho/performance”, *Yellow* (amarelo) adotado para “bom desempenho/performance”, *Orange* (laranja) adotado para “algum progresso tem sido feito”, e *Red* (vermelho) adotado para “pouco progresso foi feito”.

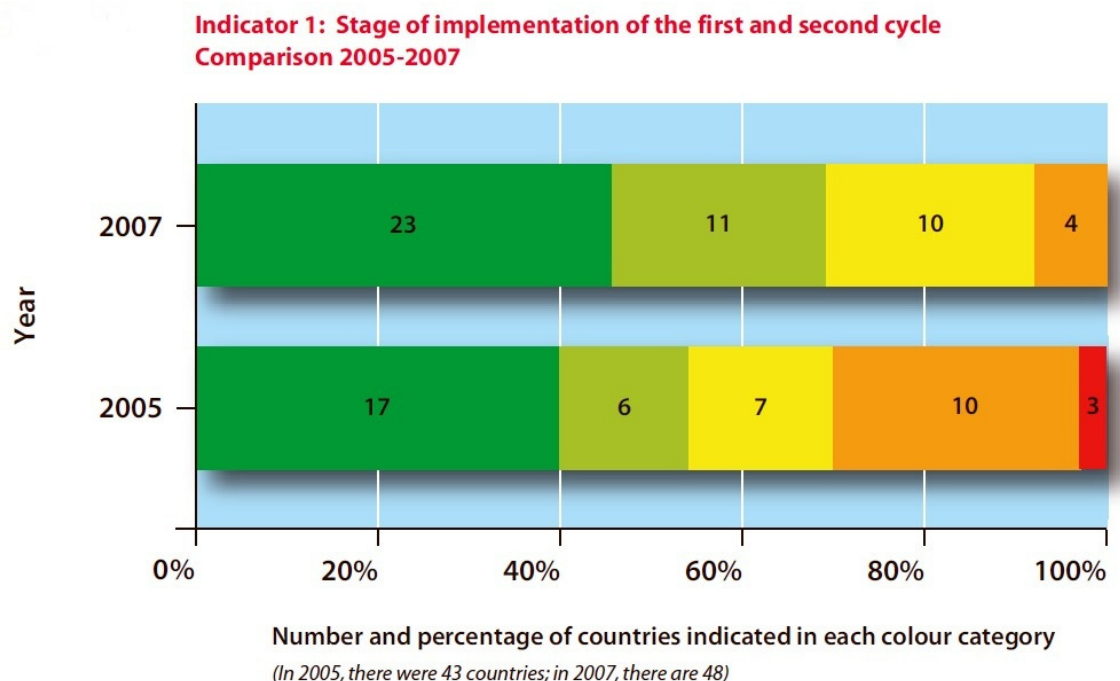
Como observado, no indicador 1 – estágio de implementação do primeiro e do segundo ciclos –, 23 países se encontravam, em 2007, com pelo menos 90% de seu alunado matriculado em um dos ciclos do sistema de graus; 11 países se encontravam com 60-89% de seu alunado matriculado em um dos ciclos; 10 países se encontravam com 30-59% de seu alunado matriculado em um dos ciclos do sistema de graus; e 4 países se encontravam com menos de 30% de seu alunado matriculado ou estavam com a legislação que permitia a criação do sistema em tramitação.

Quanto ao indicador 2 – acesso ao próximo ciclo –, 37 países indicaram que todas as qualificações do primeiro ciclo davam acesso a vários programas de segundo ciclo, e todas as qualificações/habilitações de segundo ciclo davam acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, sem problemas na transição; 5 países indicaram que todas as qualificações/habilitações do primeiro ciclo davam acesso a, pelo menos, um programa de segundo ciclo, e todas as qualificações/habilitações de segundo ciclo davam acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, sem problemas na transição; para 2 países, algumas das qualificações/habilitações (menos de 25%) do primeiro ciclo não davam acesso ao segundo ciclo e/ou algumas qualificações do primeiro ciclo que não davam acesso ao terceiro ciclo; em 1 país, havia um número significativo (entre 25-50%) das qualificações/habilitações do primeiro e/ou do segundo ciclos que não dava acesso ao próximo ciclo; já em 3 países, a maioria (mais de 50%) das qualificações/habilitações do primeiro e/ou do segundo ciclos não dava acesso ao ciclo seguinte ou não havia regime de acesso estruturado.

Quanto ao indicador 3 – estratégias nacionais de implementação do quadro de qualificações –, 7 países estavam com seus quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), elaborado a partir de Bolonha; em 6 países, a proposta de quadros de qualificações, em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, fora discutida com todos os atores nacionais e um calendário de execução já fora acordado; já para 11 países, a proposta de quadros de qualificações, em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, já fora preparada; em 23 países, já havia um processo de definição de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, e a participação de todos os atores nacionais fora desencadeada; e em 1 país, conforme expresso na figura, o processo de definição de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES ainda não havia começado.

Na figura 4, tem-se uma visão comparativa dos avanços na implementação do primeiro e do segundo ciclos.

Figura 4 – Indicator 1: *Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2005-2007*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 13).

Segundo o que se observa na figura 4, houve grande avanço na implementação do primeiro e do segundo ciclos. Como constatado em Bergen (2005), três países ainda não haviam implantado um sistema de graus de dois ciclos, nem havia estudos e planejamento que permitissem a matrícula de estudantes ou mesmo o regime de acesso do primeiro ao segundo ciclo. Porém se nota que grande parte dos países que havia iniciado a implantação em 2005 conseguiu avançar na consolidação em 2007. Segundo o relatório, “[...] there are only four countries that have completed legislation but have not yet implemented it”¹⁰² (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007, p. 7).

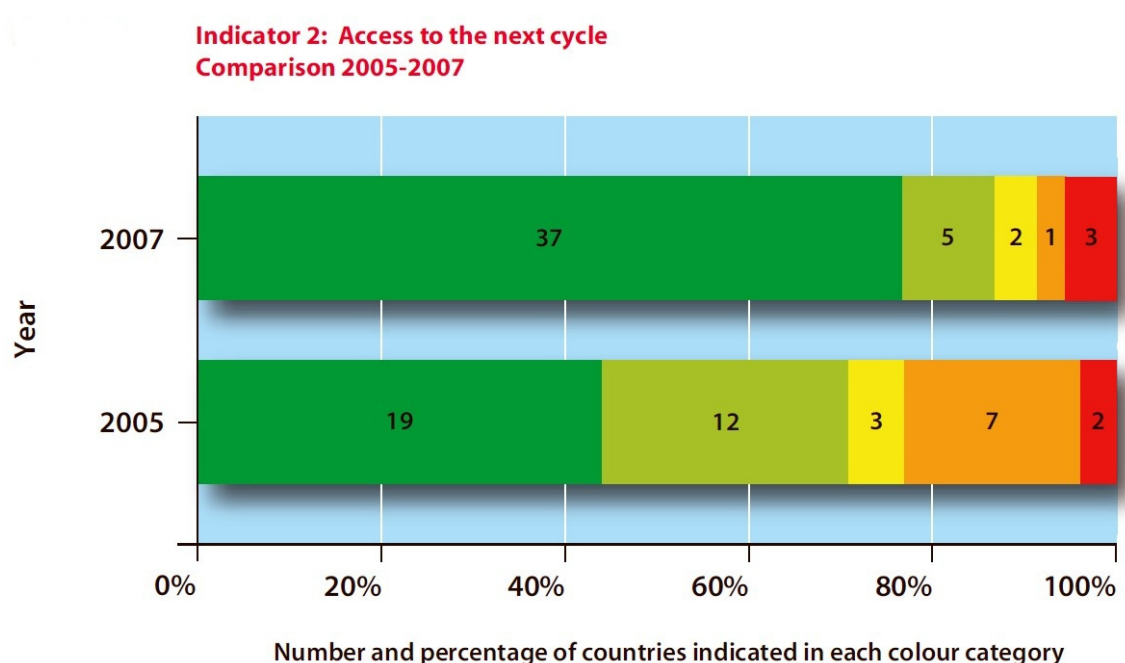
Esse esforço de consolidação foi verificado em Portugal. Segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), que avaliou o período, do ponto de vista legislativo, o país aprovou diversas leis a fim de adequar a estrutura do sistema de ensino português a Bolonha. Entre elas, a Lei nº 49/2005, que introduziu alterações na

¹⁰² Tradução livre: “[...] há apenas quatro países que completaram a legislação, mas ainda não as implementaram”.

Lei de Bases do Sistema Educativo visando a permitir mudanças no quadro legal; o Decreto-Lei nº 74/2006, que aprovou o sistema de graus académicos em três ciclos, adotando-se, dessa forma, os descritores genéricos de Bolonha para cada ciclo com base em resultados de aprendizagem e competências; o Decreto-Lei nº 64/2006, que aprovou um novo percurso formativo (com exames que avaliem o percurso formal e não formal) para os alunos maiores de 23 anos, que não teriam os requisitos para o acesso convencional ao ensino superior; o Decreto-Lei nº 88/2006, que reorganizou os programas de qualificação chamados Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

O avanço verificado na figura 4 também é visível na figura 5, com respeito à comparação da previsão de acesso ao próximo ciclo.

Figura 5 – Indicator 2: Access to the next cycle - Comparison 2005-2007



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 15).

Segundo o que se observa na figura 5, houve aumento entre 2005 e 2007, de 19 para 37 países que se encontravam com todas as qualificações/habilitações do primeiro ciclo permitindo acesso a vários programas de segundo ciclo, e as qualificações do segundo ciclo possibilitando acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, com transição sem grandes problemas.

Outro avanço verificado é que, em 2005, doze países se encontravam com todas as qualificações do primeiro ciclo dando acesso a, pelo menos, um programa de segundo ciclo, e as qualificações do segundo ciclo permitindo acesso a, pelo menos, um

programa de terceiro ciclo, com transição sem grandes problemas. Já em 2007, esse número caiu para cinco países. Os países que estavam nessa situação conseguiram avançar e implementar mudanças significativas.

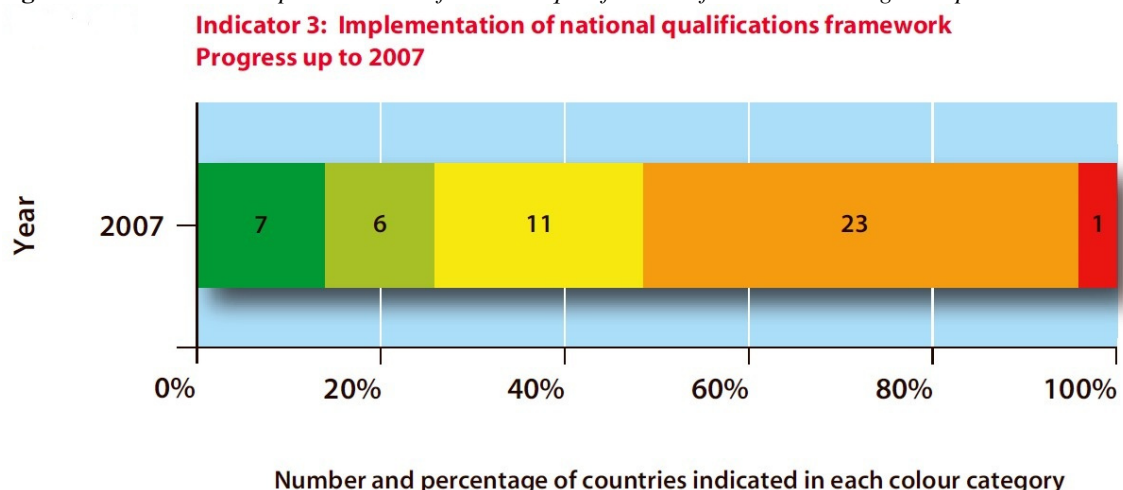
O mesmo é visível em relação aos países que se encontravam na tipificação amarela (menos de 25% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso), laranja (entre 25-50% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso) e vermelha (mais de 50% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso ou não havia legislação para acesso aos ciclos). Países que foram incorporados ao Processo de Bolonha, em sua grande maioria, iniciaram sua avaliação por essas marcas. Porém o esforço de entrar em Bolonha com avanços é visível pela diminuição gradual de países em situação de implantação inicial. Essa diminuição pode ser fruto da aceitação dos princípios de Bolonha como um elemento de inserção e abertura dentro da Comunidade Europeia. Isso fica evidente, já que a avaliação dos indicadores de 2007 foi muito mais exigente do que em 2005, e os resultados foram melhores na avaliação do relatório de 2007 (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007; EUA, 2007a, 2007c).

Segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), com a reorganização legislativa, Portugal abriu espaço legal para implantação do primeiro e do segundo ciclos, que, em 2006/2007, foram reorganizados pela Direcção do Ensino Superior (DGES), visando a iniciar o período acadêmico de 2007/2008 dentro das normas de Bolonha. Segundo o relatório, em 2006/2007, cerca de 38% dos programas de primeiro e segundo ciclos já eram ofertados de acordo com os princípios de Bolonha, com garantia de acesso ao próximo ciclo, e cerca de 50% estariam ajustados no período acadêmico de 2007/2008, ficando apenas 12% para reorganização em 2008/2009. Quanto ao acesso ao terceiro ciclo (doutorado), o Decreto-Lei nº 74/2006 integrou-o ao sistema de ciclos. Em 2005/2006, o tempo de integralização da formação tinha duração média de três a quatro anos, e o programa de estudos incluía uma formação interdisciplinar com competências transferíveis por processo de acreditação.

Um indicador novo na avaliação dos avanços na consolidação do Processo de Bolonha foi o quadro de qualificações. Na figura 6, é possível ver o progresso nos países da implementação de um quadro de qualificações¹⁰³ compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

¹⁰³ O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) é composto por oito níveis definidos por um conjunto de indicadores/descriptores que especificam os resultados da aprendizagem correspondente às qualificações nos níveis em qualquer sistema de qualificações. Dessa forma, os descriptores dos ciclos de estudo

Figura 6 – Indicator 3: Implementation of national qualifications framework - Progress up to 2007



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 17).

Esse é um dos indicadores mais complexos do Processo de Bolonha, já que se pressupõe que, internamente, os países já conseguiram vencer todos os aparentes entraves político-burocráticos na implementação das mudanças (ENQA, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d). O relatório reconhece que “Most of the countries that are in the green category had started developing their national framework before 2005: some have taken ten to fifteen years to complete the development process and implement their

apresentam um enunciado genérico das expectativas referentes aos resultados e às aptidões associadas às qualificações que representam a conclusão de cada ciclo. Nesse quadro, há descritores de ciclo mais curto, correspondentes aos resultados de aprendizagem de nível 5, que ocorreriam depois do ensino secundário, mas antes da entrada no ensino universitário ou no ensino politécnico, como os cursos de especialização tecnológica (CET). Os descritores de primeiro ciclo (licenciatura) correspondem a resultados de aprendizagem de nível 6. Os descritores de segundo ciclo (mestrado) correspondem a resultados de aprendizagem de nível 7. Os descritores de terceiro ciclo (doutorado) correspondem a resultados de aprendizagem de nível 8. Essa classificação foi acordada pelos Ministros do Ensino Superior na reunião de Bergen (2005), sendo avaliada a partir de 2007. Outra classificação ainda em uso na Europa é a *International Standard Classification of Education (ISCED)*, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1975, e tendo sua última versão aprovada em 1997. A ISCED classifica os níveis de profissionalização e as qualificações de formação entre Estados-membros da União Europeia. Ela é composta por níveis que variam de 0 a 6. O nível 5 corresponde às formações de primeiro e segundo ciclos (licenciatura e mestrado), e o nível 6, à formação de terceiro ciclo (doutorado). Em Portugal, vigora ainda a *Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF)*, aprovada pela Portaria nº 316, de 2 de abril de 2001, e revogada e atualizada pela Portaria nº 256, de 16 de março de 2005. Essa classificação permite, a nível nacional, identificação e codificação dos cursos de formação, elaboração de estatísticas, planeamento e avaliação da formação, bem como elaboração de estudos. Em âmbito internacional, a CNAF permite a utilização de dados nacionais sobre a formação profissional, a comparação com os dados de outros países. Essa classificação tem sido utilizada pelas instituições portuguesas para se determinar a principal área dos estudos de qualificação, no momento de se emitir o Suplemento ao Diploma (DS).

framework fully”¹⁰⁴ (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007, p. 16).

Por ser um indicador de progresso interno em face do desenvolvimento do Processo de Bolonha, muito países ainda gastariam de dez a quinze anos para chegar ao nível verde (*Green*) e verde-claro (*Light Green*). De fato, apenas sete países já tinham conseguido avançar para um quadro de qualificações¹⁰⁵ compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), e seis outros haviam conseguido estruturar seus quadros de qualificação a nível nacional, realizado debates com os estratos sociais envolvidos e feito um calendário de execução.

Em 11 países, o quadro de qualificações compatível com o EEES foi preparado, enquanto que, em 23 países, o processo de construção do quadro de qualificações compatível foi iniciado, mas ainda se realizavam debates com os estratos sociais envolvidos. Em apenas 1 país o processo de criação dos quadros de qualificação ainda não havia começado.

É importante destacar que a construção desses quadros nacionais de qualificações devem ser compatíveis com o EEES e também com o já praticado quadro da *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF), proposto pela Comissão Europeia, e com competências e habilidades diferenciadas (EUA, 2008c). Esse esforço político-educacional dentro de cada país tem tornado o processo longo e

¹⁰⁴ Tradução livre: “A maioria dos países que está na categoria verde começou a desenvolver o quadro nacional antes de 2005: alguns tiveram de dez a quinze anos para desenvolver completamente o processo de implementação das estruturas”.

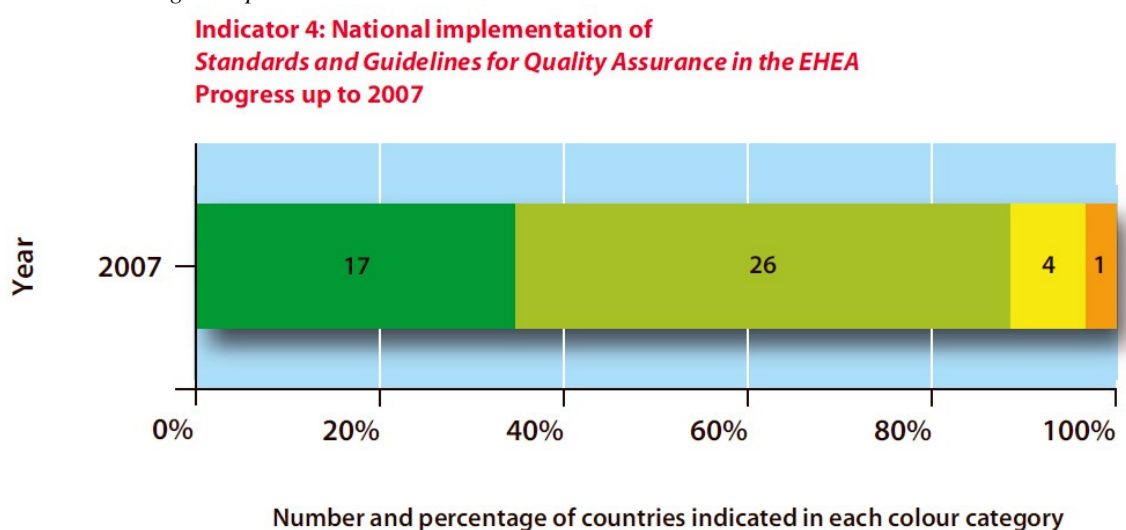
¹⁰⁵ O quadro de qualificações ou estruturas gerais de qualificação é resultante de competências e habilidades que cada estudante deve desenvolver para completar cada um dos ciclos formativos. A partir de Bergen (2005), esse quadro passou a ser desenvolvido como elemento complementar ao Suplemento ao Diploma (DS). O quadro de qualificações permite diferenciar objetivos formativos para cada ciclo, categorizando níveis de aprendizagem e habilidades. Por exemplo, entre as qualificações necessárias para a conclusão do 1º ciclo, estão: capacidade de aplicação de conhecimentos adquiridos que demonstrem formação profissional e competências para elaboração e sustentação de argumentos e resolução de problemas na área de estudo; capacidade de coletar e interpretar dados relevantes da área de estudo, assim como emitir julgamentos que incluam reflexão sobre questões relevantes de natureza social, científica e/ou ética; desenvolvimento de habilidades de estudo que permitam aprofundamento do conhecimento adquirido com maior grau de autonomia. Já para o 2º ciclo, esperam-se, entre outras: demonstração de conhecimento e entendimento que reforce e/ou amplie os conhecimentos tipicamente relacionados ao primeiro ciclo e proporcione uma base para a originalidade no desenvolvimento e/ou aplicação de ideias dentro de um contexto de investigação; capacidade de aplicação do conhecimento e das habilidades de resolução de problemas em ambientes novos ou não familiares dentro de contextos mais amplos relacionados ao campo de estudo; capacidade de comunicar conclusões, conhecimento e lógica subjacente a essas capacidades, para audiências com especialistas e não especialistas, de forma clara; aquisição de competências que permitam continuar o estudo de forma autônoma e autodirigida. Para o 3º ciclo, esperam-se, entre outras qualificações: demonstração de entendimento sistemático de um campo de estudo e competência no uso de métodos e técnicas associadas; habilidade de conceber, implementar e adaptar um processo significativo de investigação acadêmica com integridade; capacidade de análise crítica, avaliação e síntese de novas e complexas ideias; capacidade de comunicar para seus pares, para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral sobre suas áreas de especialidade.

lento, já que, no embate de forças, existem os contrários ao processo como política educacional homogeneizante (ENQA, 2007).

Segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), o quadro português de qualificações fora alinhado com as qualificações compatíveis com o EEES por meio da Lei nº 49/2005 e do Decreto-Lei nº 74/2006. Também, segundo o que se destaca no relatório, aprovaram-se regras para criação de graus conjuntos e reconhecimento nesse quadro de qualificações para aprendizagem prévia formal e não formal. A “grande maioria dos programas de estudo irá cumprir com o quadro de qualificações aprovado” (NATIONAL REPORTS 2005-2007, 2007, p. 15).

Outro indicador criado em 2007 no processo de implementação de Bolonha nos países é o que trata do estabelecimento de padrões e diretrizes para garantia da qualidade nos processos formativos no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA). Na figura 7, pode-se ver o desenvolvimento desse indicador entre os países-membros.

Figura 7 – Indicator 4: *National implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA - Progress up to 2007*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 20).

Como se observa, 17 países já tinham implementado padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da EHEA e estavam com seu sistema totalmente operacional (ENQA, 2006b). Já no caso de 26 outros países, o processo de implementação de um sistema nacional que estabelecia padrões e diretrizes para garantia da qualidade já havia começado. Em 4 outros países, já havia planos e prazos estabelecidos para alteração nos sistemas nacionais de garantia de qualidade, visando à

adequação ao exposto pela EHEA. E, em apenas 1 país, o processo de criação de um sistema nacional que estabelecia padrões e diretrizes estava em revisão.

O relatório alerta que, apesar de muito importante o estabelecimento de padrões e diretrizes para garantia da qualidade, alguns países poderiam alcançar a pontuação “verde-clara” sem ter completado os passos esperados previstos (em amarelo e laranja). De qualquer forma, o tom do relatório é positivo, já que indica que,

However, there is widespread recognition that in many countries there is still a lot to be done and there are many gaps to be filled. While the formal structures for quality assurance are in place, a finding that is supported by the EUA Trends V study, there is a need to provide more support for internal quality assurance/quality improvement processes that will **“embed” a genuine quality culture** in higher education institutions¹⁰⁶ (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT, 2007, p. 19) (grifo nosso)

É claro que sair do reconhecimento das lacunas a serem preenchidas e adentrar nas ações é algo bem diferente. Mas a indicação da necessidade de se incorporar uma genuína cultura da qualidade nas instituições demonstra o reconhecimento das fragilidades existentes e, com isso, direcionam-se os elementos avaliativos para incorporar essas demandas.

Segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), o governo português convidara a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) para colaborar na reestruturação da garantia de qualidade. Ela deveria rever as práticas nacionais existentes e fornecer recomendações sobre organização, processos e métodos para criação de um sistema nacional de acreditação. Esse sistema e a agência reguladora nacional tinham previsão para criação no primeiro semestre de 2007.

O relatório produzido pela ENQA apontava que o modelo português de avaliação da qualidade em vigor tinha sido inspirado no modelo holandês. Esse relatório apontava para a necessidade de se organizem os processos de qualidade, estruturando, para isso, uma organização que representasse as instituições de ensino superior. Apesar de alguns processos terem sido realizados na época, ainda necessitavam de melhores contornos. Mesmo assim, o relatório considerou o processo avaliativo adequado para o momento (ENQA, 2006c). Dessa forma, o relatório apontava para a necessidade de

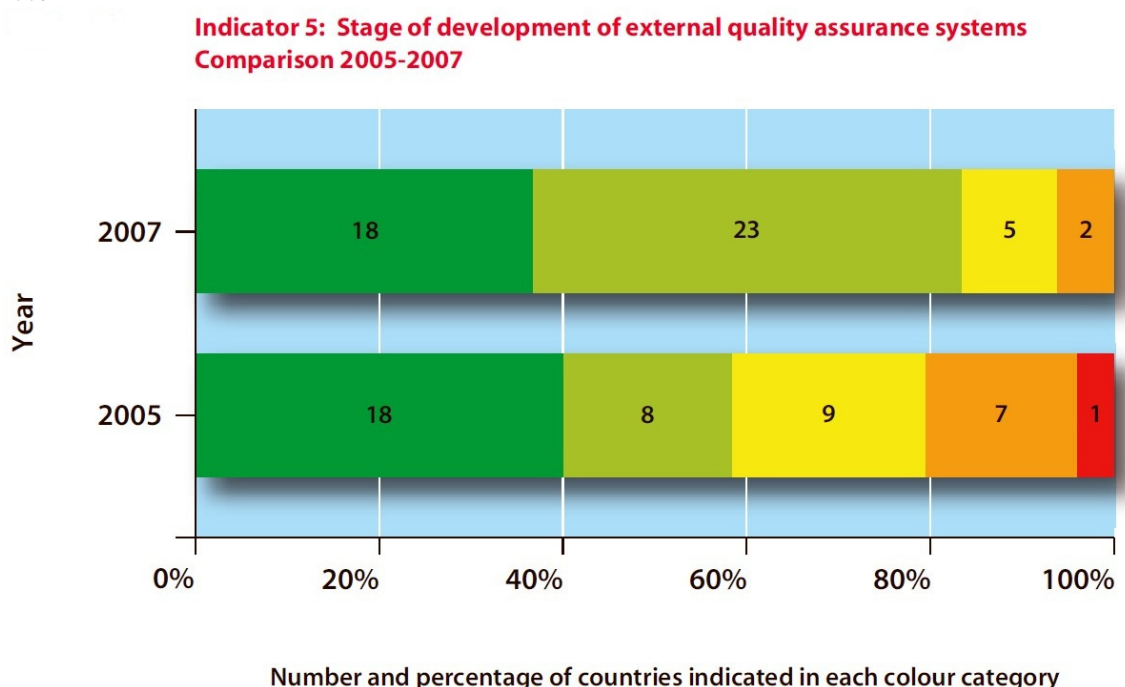
¹⁰⁶ Tradução livre: “No entanto há reconhecimento generalizado de que em muitos países ainda há muito a ser feito e existem muitas lacunas a serem preenchidas. Embora as estruturas formais para a garantia da qualidade estejam estabelecidas, uma descoberta apoiada pelo relatório Tendências V é que há necessidade de dar mais apoio aos processos internos de garantia de qualidade/melhoria da qualidade, que ‘incorporará’ uma cultura de verdadeira qualidade nas instituições de ensino superior”.

reverem-se ações e diversas linhas de atuação em Portugal, que tornariam os processos de garantia de qualidade mais próximos a Bolonha.

De qualquer forma, indicavam-se como pontos positivos, mais alinhados com o que já se pensava sobre Bolonha: estabelecimento de uma cultura de autoavaliação que propiciasse acúmulo importante no campo da gestão dos processos de qualidade; desenvolvimento de um modelo metodológico que agregasse não apenas a autoavaliação dos processos, mas a validação por meio de peritos externos, com visitas *in loco* e publicação de relatórios; garantia de representação mais equitativa de subsetores das universidades e instituições de ensino, públicas e privadas, politécnicos, com a participação, inclusive, de entidades representativas (a exemplo da AACSB, ABET, ADISPOR, ANET, APESP, CCISP, CRUP e FUP) (ENQA, 2006d).

Um indicador importante que revelou o progresso da implementação do Processo de Bolonha no âmbito dos processos formativos foi o estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade. Ele é observado na figura 8.

Figura 8 – Indicator 5: *Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2005-2007*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 23).

Segundo o relatório de 2005¹⁰⁷, dezoito países encontravam-se na categoria de excelente performance com seus sistemas de qualidade em operação em âmbito nacional, havendo interação entre instituições e responsabilidades claras no âmbito do sistema de garantia de qualidade. Nesse indicador, é importante verificar o avanço na compreensão do que foi inserido no relatório de 2007. Para ser considerado nessa categoria, o país deveria desenvolver: avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados. Esses itens permitiam uma publicização do que era realizado pelos países-membros em prol da consolidação dos princípios e dos objetivos de Bolonha. Além disso, o indicador também avançou exigindo que os países já tivessem estabelecido procedimentos para avaliação dos pares de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA). Com isso, muitos países tinham mencionado, em seus relatórios anuais, planos para revisão por pares, mas não haviam criado procedimentos para a concretização. Dessa forma, não houve aumento concreto nesse número.

Destaque-se, na figura 8, o avanço que diversos países tiveram entre 2005-2007, saindo da condição amarela (ter um sistema de garantia da qualidade em nível nacional, mas não se aplicarem todos os elementos de avanço), da condição laranja (legislação/regulamentação que incluísse/inclíssem pelo menos um elemento de avanço e/ou a implementação da legislação começara em escala limitada) e da condição vermelha (não havia legislação/regulamentações que incluísse/inclíssem pelo menos um elemento de avanço e/ou a implementação da legislação não começara) para condições imediatamente superiores, como no caso do aumento, na situação verde-clara, de 8 países em 2005 para 23 países em 2007. O relatório indica que, possivelmente, esses avanços, inclusive entre os países que foram posteriormente agregados a Bolonha entre esses anos, devem-se à cooperação que diversos países passaram a ter para apoiar a implementação de seus sistemas externos de garantia de qualidade, com processos de acreditação conjunto (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007).

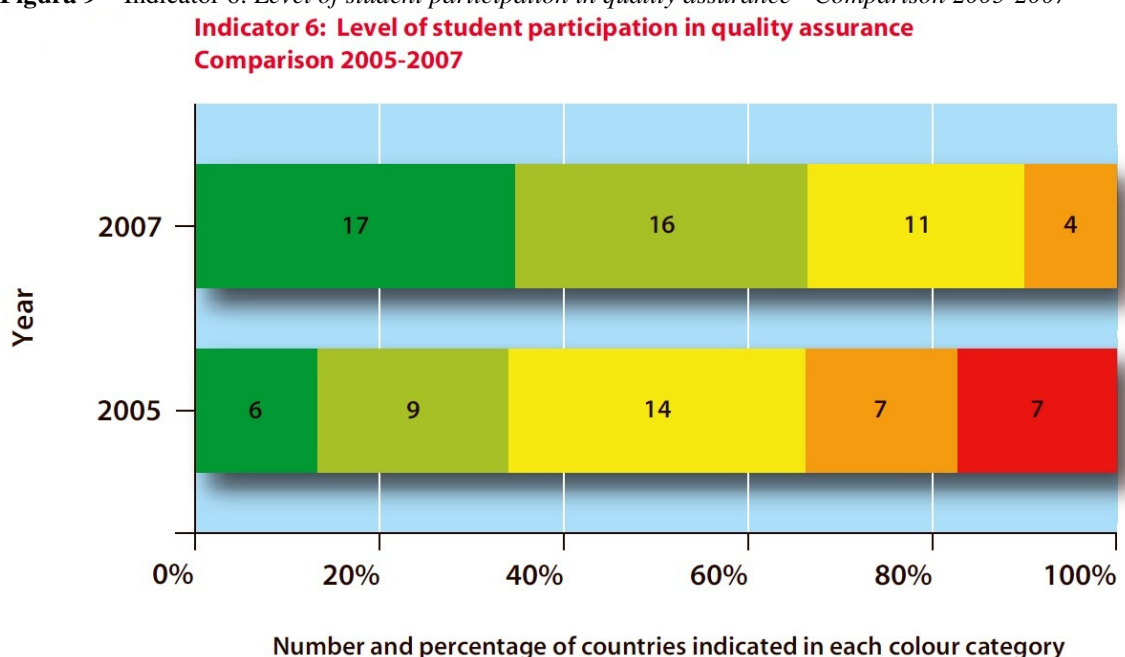
Em Portugal, segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), um sistema de garantia externa da qualidade já existia no país desde 1995, mas, em 2007, seria substituído por um sistema compatível com o âmbito da EHEA. O sistema já tinha

¹⁰⁷ No relatório apresentado em Bergen (2005), indicaram-se 15 países na categoria verde. No relatório de Londres (2007), no comparativo com 2005, apontou-se o número de 18 países. Não foi localizada nenhuma nota técnica que explicasse a discrepância nesse dado. Possivelmente essa diferença se deva ao aumento de países no relatório de 43 para 48 membros, redefinindo classificações a partir da revisão dos relatórios nacionais e em virtude da revisão de alguns indicadores.

elementos importantes, como a avaliação no nível de programas, que abarcava todo o ensino superior (público e privado, universitário e politécnico), com avaliação interna, externa e com publicação de resultados. Porém o relatório revela que esse sistema anterior tinha um baixo nível de internacionalização, pois seus procedimentos não eram avaliados por agência internacional de acreditação.

A participação dos estudantes no processo de avaliação da qualidade também é um dos elementos presentes em Bolonha desde Bergen (2005). A figura 9 traz o comparativo do nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade.

Figura 9 – Indicator 6: *Level of student participation in quality assurance - Comparison 2005-2007*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 25).

O avanço entre 2005 e 2007 é bastante visível na figura 9. Em 2005, apenas 15 países tinham níveis de participação dos estudantes considerados adequados. Em 2007, esse número saltou para 33 países. Destaque-se que 17 encontravam-se com participação dos estudantes em quatro níveis: na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou programas ou em equipes de peritos como observadores, em consultas durante avaliações externas e nas avaliações internas. Os outros 16 países-membros tinham, pelo menos, três dos quatros níveis avaliados.

Em 2005, quatorze países estavam no nível amarelo, isto é, os estudantes participavam¹⁰⁸ em dois dos quatro níveis de garantia da qualidade. Já em 2007, o número diminuiu para onze países. Destaque-se que essa diminuição deveu-se à migração para níveis imediatamente superiores de desenvolvimento dos países que se encontravam nessa avaliação em 2005 e que estavam em níveis inferiores de participação. A mudança e o avanço na implementação dos princípios e dos objetivos de Bolonha ficaram evidentes também no caso dos países que antes estavam no item de avaliação laranja (os estudantes participavam em um dos quatro níveis de garantia da qualidade) e vermelha (não havia envolvimento dos estudantes ou não havia clareza sobre as estruturas e as modalidades de participação dos estudantes) (CLARKE, 2007).

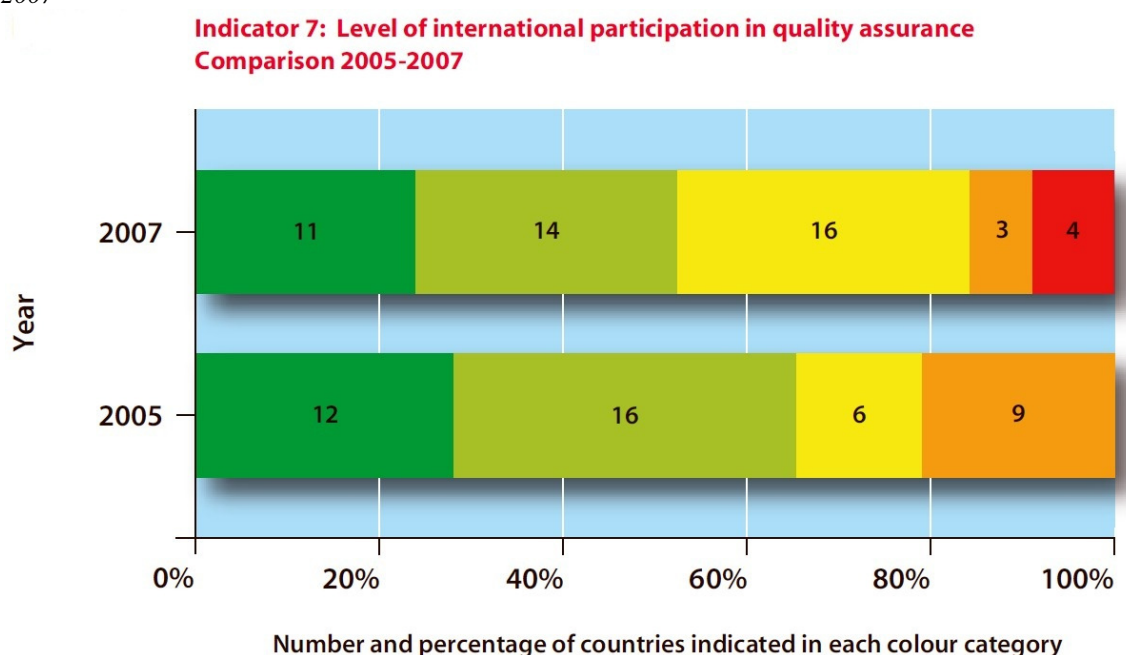
Essa migração em tão pouco tempo deveu-se ao esforço que os países-membros fizeram para desenvolver políticas educacionais mais próximas dos princípios e dos objetivos de Bolonha, além da entrada de novos países-membros que, cientes das demandas existentes, iniciaram seus processos de ajuste antes mesmo de ratificarem a Declaração de Bolonha.

Em Portugal, segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), os estudantes estavam incluídos nos processos decisórios a nível nacional, bem como participavam do processo de avaliação interna. Porém indicou-se que não eram membros, nem observadores nas equipes de avaliação externa, nem participavam de quaisquer decisões de avaliações externas. De fato, Portugal demonstrava um avanço no nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade, porém com lacunas que deveriam ser superadas.

Outro indicador, complementar ao nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade, é o que trata do nível da participação internacional na garantia de qualidade. Esse nível é visto na figura 10.

¹⁰⁸ A participação estudantil se dá por meio de suas entidades representativas. A principal e mais forte representatividade é a *European Students' Union* (ESU), que é uma organização “guarda-chuva” de 45 *National Unions of Students* (NUS) de 38 países. Os NUSes nacionais estão abertos a todos os estudantes em seus respectivos países, independentemente de convicção política, religião, origem étnica ou cultural, orientação sexual ou posição social. O objetivo da ESU é representar e promover os interesses educacionais, sociais, econômicos e culturais dos alunos a nível europeu em todos os organismos relevantes. A sede da ESU fica em Bruxelas, na Bélgica.

Figura 10 – Indicator 7: *Level of international participation in quality assurance - Comparison 2005-2007*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 27).

Nesse indicador, foram avaliados os níveis de participação internacional na garantia da qualidade. Para ser considerado nível verde, os países-membros já deveriam ter implementado a participação em quatro níveis: na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade, na avaliação externa das agências nacionais de garantia de qualidade, como membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior e como membros da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) ou outras redes internacionais. O nível verde-claro apontava para a participação internacional em três dos quatro elementos citados.

Comparativamente, os países-membros, em 2005, encontravam-se em uma situação melhor do que em 2007 nesse indicador. Isso se deve em parte à readequação do indicador. Em 2005, a avaliação levava em consideração o nível de participação internacional, a cooperação e o trabalho em rede em três níveis de aplicação: na governança dos organismos nacionais responsáveis, nas equipes externas de avaliação e na composição de redes internacionais de avaliação. Já em 2007, agregou-se à compreensão desse indicador o critério da presença internacional de agências de garantia de qualidade, como ENQA, EUA e Council of Europe¹⁰⁹.

¹⁰⁹ O *Council of Europe* (Conselho da Europa) foi fundado em 5 de maio de 1949 por 10 países, com o objetivo de desenvolver, em toda a Europa, os princípios comuns e democráticos, promover a

Com isso, diversos países-membros foram reclassificados, gerando uma diminuição no número de países que se encontravam no nível verde (participação internacional ocorria em quatro níveis) e verde-claro (participação internacional ocorria em três dos quatro níveis) para amarelo (a participação internacional ocorria em dois dos quatro níveis), laranja (a participação internacional ocorria em um dos quatro níveis) e vermelho (não havia envolvimento internacional ou não havia clareza sobre estruturas e modalidades internacionais de participação).

O relatório indica que essa reclassificação se deveu a alguns fatores. Entre eles, estavam a dificuldade que os países tinham em *incluir especialistas internacionais* como membros de suas equipes de avaliação externa; a *linguagem* como barreira em países menores com línguas menos faladas, que foi superada em parte ampliando-se os custos com tradução para os idiomas aceitos em Bolonha; e dificuldades legislativas que geraram problemas na inclusão internacional, na participação da gestão nacional dos sistemas (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007).

Em vista disso, esse indicador foi apontado como deficiente pelo relatório. Foi avaliado que

The stocktaking results show that there is still some way to go on international participation in quality assurance, with less than a quarter of countries in the green category. This reflects the fact that external review of quality assurance agencies is still at an early stage of development in most countries, so there cannot be international participation in this area yet¹¹⁰ (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007, p. 26).

É claro que o desafio deixado nesse diagnóstico de implementação pedagógico-formativa concentrava-se em aumentar a participação internacional. Não é simples incluir, nos sistemas nacionais, outros atores com poder decisório ou mesmo de veto nos processos formativos. Em alguns dos países-membros, a instabilidade política interna, com as disputas de poder de grupos sociais, foi amplificada com o discurso de inserção internacional de agências e/ou peritos observadores, o que tornou o processo ainda mais lento. É certo que, à medida que o Processo de Bolonha fosse sendo internalizado pelas

conscientização e incentivar o desenvolvimento da identidade cultural, tendo por base a Convenção Europeia dos Direitos Humanos e outros textos de referência sobre a proteção dos indivíduos. O Conselho da Europa, com sede em Estrasburgo (França), agora abrange praticamente todo o continente europeu, com 47 países-membros.

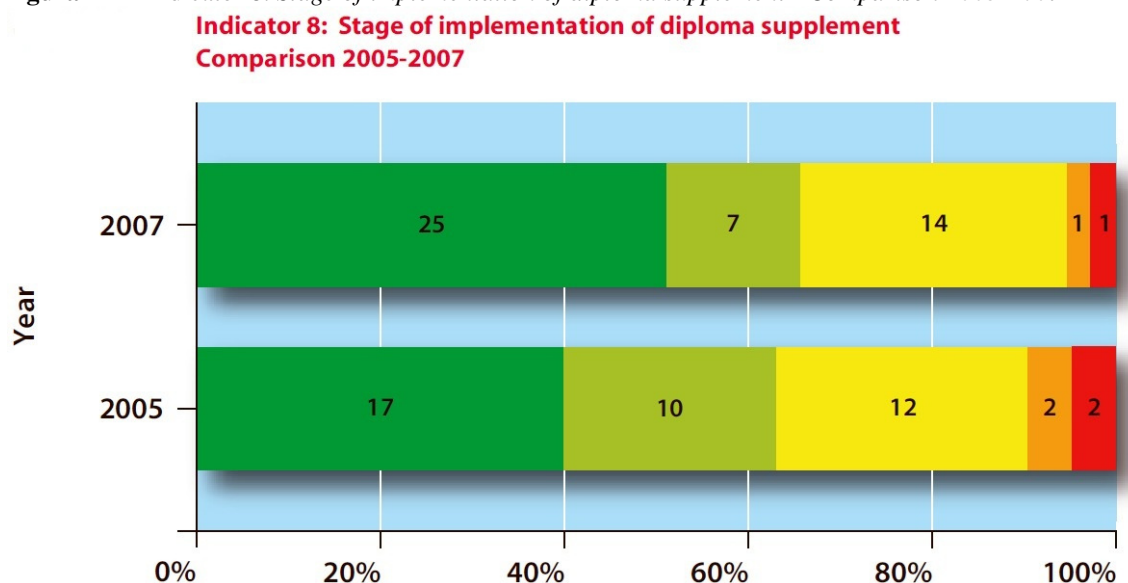
¹¹⁰ Tradução livre: “Os resultados do relatório mostram que ainda há caminhos a serem percorridos na participação internacional nos processos de garantia da qualidade, em pelo menos um quarto dos países na categoria verde. Isso reflete o fato de que a avaliação externa das agências de garantia da qualidade ainda está em estágio inicial de desenvolvimento na maioria dos países, de modo que não pode ainda haver a participação internacional nessa área”.

comunidades nacionais, mais abertura e transparência tendiam a surgir nesse Processo e, provavelmente, mas fácil se tornaria a receptividade de avaliadores externos internacionais.

Em Portugal, segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), houve participação internacional de membros da ENQA em processos avaliativos, principalmente as de carácter externo. Também houve a participação, por um curto período, de alguns especialistas estrangeiros como membros do órgão de coordenação do sistema de avaliação, e alguns especialistas foram membros de equipas de avaliação externa. Esses indicativos foram suficientes para manter Portugal na mesma avaliação de 2005.

O próximo item avaliado pelo relatório de 2007 trata-se do estágio de implementação do **Suplemento ao Diploma**. A avaliação pode ser vista na figura 11.

Figura 11 – Indicator 8: *Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2005-2007*



Number and percentage of countries indicated in each colour category

Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 30).

O Suplemento ao Diploma, elemento básico que facilita a mobilidade e a empregabilidade dos diplomados, é um dos aspectos presentes nos objetivos do Processo de Bolonha. De fato, o Suplemento ao Diploma permite que as qualificações

adquiridas pelos egressos dos três ciclos sejam mais facilmente aceitas e descritas, gerando transparência e reconhecimento das qualificações acadêmicas e profissionais¹¹¹.

Comparando-se 2005 e 2007, percebe-se aumento no número de países-membros no nível verde, passando de 17 para 25 países. Destaque-se que, nessa categoria, cada estudante egresso receberia, em 2007, um diploma complementar (*Diploma Supplement* – DS), no formato expresso pela Comissão Europeia, pelo Conselho da Europa e pela UNESCO/CEPES¹¹², e outro em idioma falado na Europa, de forma automática e gratuita.

A mobilidade dos países nessa classificação também é visível nos outros níveis – verde-claro (cada estudante receberia, em 2007, um diploma complementar, no formato expresso, gratuitamente, mas a pedido apenas), amarelo (alguns estudantes receberiam, em 2007, um diploma complementar, no formato expresso, gratuitamente, mas a pedido apenas), laranja (alguns estudantes receberiam, em 2007, um diploma complementar, no formato expresso, não gratuito e a pedido apenas) e vermelho (Suplemento ao Diploma no formato expresso ainda não foi iniciado). Entende-se que a mudança nesse indicador era reflexo do esforço de implementação que cada país vinha fazendo, mas ainda, em um terço dos países, o Suplemento ao Diploma ainda não era uma realidade em todos os programas.

Destaque-se que o relatório de 2007 aponta que os critérios nas categorias “amarela” e “laranja” foram mais exigentes em 2007 do que em 2005, já que, naquela época, bastava a indicação de planos ou testes-piloto para se encarar a classificação. Já em 2007, os sistemas nacionais deveriam demonstrar os avanços em termos operacionais. Nos relatórios nacionais, evidencia-se a dificuldade em operacionalizá-los, visto que, em muitos casos, as informações eram facilmente encontradas, mas não tão facilmente acessíveis para aplicação entre os atores envolvidos (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007).

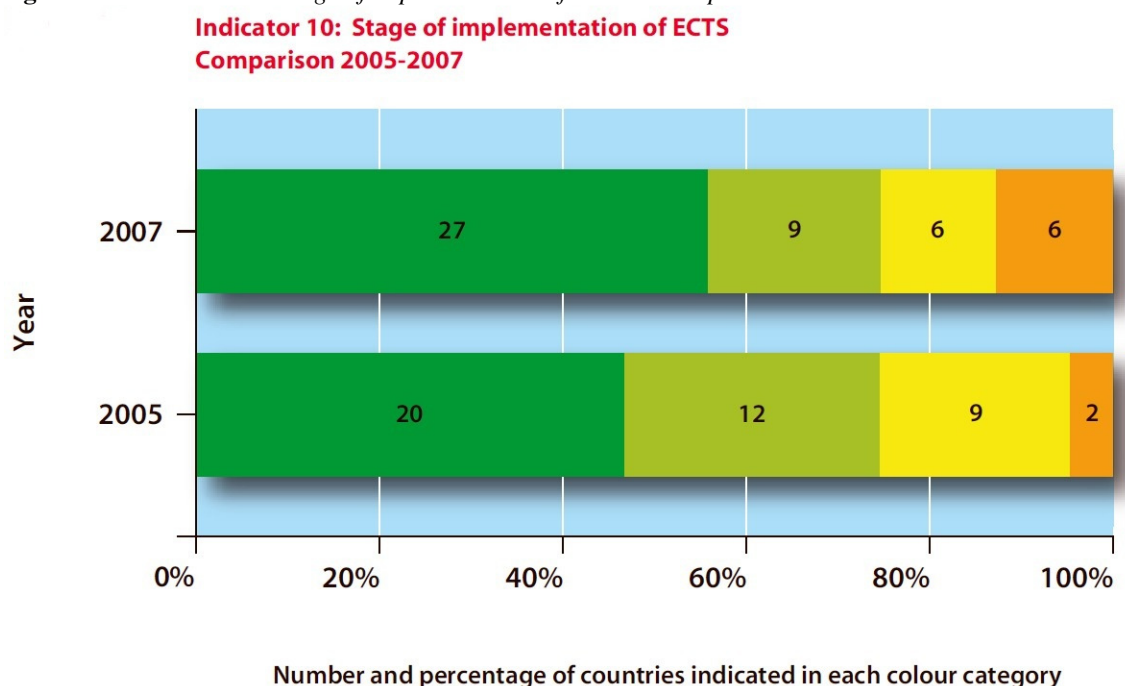
¹¹¹ O Suplemento ao Diploma é um instrumento facilitador da mobilidade dos egressos. Por exemplo, na Universidade da Beira Interior (UBI), em Portugal, trata-se de um suplemento do certificado/diploma emitido pela instituição, seguindo o modelo criado pela Comissão Europeia, pelo Conselho da Europa e pela UNESCO/CEPES. Foi instituído por meio de Despacho do Reitor nº 17, de 27 de abril de 2004, determinando a emissão automática e gratuita em duas versões (língua portuguesa e língua inglesa), para todos os diplomados que concluíssem os graus de licenciado, mestre e doutor, a partir do ano letivo de 2002/2003. Com isso, a universidade promove maior transparência, permite a simplificação do processo de decisão para possível reconhecimento, aumenta as chances de empregabilidade e diminui as barreiras linguísticas.

¹¹² O Centro Europeu de Ensino Superior (CEPES) foi criado pela UNESCO em 1972 para promover a cooperação e fornecer suporte técnico para reformas do ensino superior na Europa Central, Oriental e Sudeste da Europa.

Em Portugal, segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), em 2007, todos os estudantes concluintes dos ciclos receberiam um Suplemento ao Diploma, emitido em duas línguas (português e inglês), gratuito, automaticamente e no formato correspondente ao praticado na Comunidade Europeia. Essa garantia permitiu ao país subir na avaliação desse quesito em relação a 2005.

Quanto ao *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos) (ECTS), a figura 12 indica os avanços em sua implementação de 2005 a 2007.

Figura 12 – Indicator 10: *Stage of implementation of ECTS - Comparison 2005-2007*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 34).

Observa-se avanço entre o período de 2005 e 2007. Ampliou-se de 20 para 27 países-membros que passaram a alocar créditos em todos os programas de primeiro e segundo ciclos, permitindo transferência e acumulação de créditos. O mesmo incremento é visível nas demais categorias, que passaram a agregar mais países em melhor situação de desenvolvimento dos princípios de Bolonha. O relatório aponta que esse indicador também sofreu mudança, tornando-se mais exigente, uma vez que os países deveriam comprovar, em seus relatórios nacionais, a implementação de um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) ou compatível em um determinado número de programas.

Destaque-se que o relatório faz menção a um avanço necessário nesse indicador, que tem cunho mais pedagógico-formativo, pois agrega o sistema de créditos tipo ECTS com os resultados da aprendizagem. Entende-se que resultados de aprendizagem são conjuntos de competências expressas pelo egresso no contexto de sua formação. Essa preocupação seria objeto de investigação futura, junto com o quadro de qualificações e avaliação externa da aprendizagem, conforme destaca o relatório (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007).

Em Portugal, segundo o relatório *National Reports 2005-2007* (2007), o Decreto-Lei 42/2005 já tornava obrigatório o sistema de créditos ECTS para novos cursos criados a partir de junho/2005. Os demais já existentes deveriam se reorganizar em sua avaliação anual ou antes a critério da instituição. Segundo o relatório, em 2007, o percentual de programas ajustados em universidades públicas seria de cerca de 70%, e, nos institutos politécnicos públicos, essa cifra chegaria a 60%. Nas instituições privadas, o percentual em 2007 era de cerca de 99% dos programas em universidades privadas e de 70% em institutos politécnicos.

Quanto ao reconhecimento de títulos, a Declaração de Londres (2007) reafirma algo que já vinha sendo indicado tanto em Berlim quanto em Bergen: necessidade de se reconhecer como válida a aprendizagem não formal e informal. Esse reconhecimento da lógica da aprendizagem ampliada permitiria que mais indivíduos ativos economicamente pudessem retomar suas qualificações acadêmicas, ampliando as possibilidades profissionais. Nesse sentido, a Declaração reforça a importância da ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa como uma questão prioritária, visando a melhorar a inserção e o aproveitamento nos espaços formativos. Portugal ratificou essa convenção em 2001 e, desde então, realizou diversos ajustes legais, entre eles: o Decreto-Lei nº 67/2005, que reconhece títulos de segundo ciclo no contexto do Programa *Erasmus Mundus*; o Decreto-Lei nº 74/2006, que aprova novas regras de acesso entre ciclos, graus conjuntos e reconhecimentos nacionais e internacionais de aprendizagem anterior, incluindo as de âmbito formal e não formal¹¹³. Além desse quadro legal reconhecido, o *National Academic Recognition Information Centres*

¹¹³ Essas leis foram agregadas ao rol das leis já existentes e em vigor em 2007: Decreto-Lei nº 283/1983, que define a equivalência de diplomas estrangeiros; o Decreto-Lei nº 93/1996, sobre o reconhecimento automático do título de doutorado (PhD) concedido pelo *European University Institute* (Florença); e o Decreto-Lei nº 216/1997, que reconhece automaticamente o título de doutorado (PhD) concedido por universidades estrangeiras.

(NARIC) português já estava operacional e tinha organizado diversos encontros para divulgar os princípios envolvidos no processo de reconhecimento dentro de Portugal.

Mesmo com esse reconhecimento categórico no texto da Declaração, o relatório *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007) indica que ainda havia muito espaço a avançar, apontando que 31 países-membros já tinham conseguido implementar, em suas legislações, os cinco princípios fundamentais: direito a uma avaliação equitativa/justa; reconhecimento de que não deve haver diferenças substanciais entre títulos; em caso de verificação de diferenças substanciais entre títulos, a autoridade competente indicará as diferenças verificadas; o país garante as informações que são fornecidas pelas instituições e seus programas; e que um sistema de reconhecimento compatível com o desenvolvido pelo *European Network of Information Centres* (ENIC) foi estabelecido. Esses princípios foram indicados pelo relatório como parte do processo de garantia da qualidade, daí a necessidade de se avaliar com mais precisão esse processo dentro dos países e de suas instituições.

Uma visão geral do avanço de Bolonha em 2007 pode ser verificada na tabela 4.

Tabela 4 – Indicadores avaliativos e desenvolvimento por número de países

National level challenges identified by countries

Future challenges mentioned in national reports	Number of countries (%: n=48)
Quality assurance, accreditation	27 (56%)
Student and staff mobility (more related to students)	23 (48%)
Employability and stakeholder involvement	20 (42%)
Research (including doctoral studies)	18 (38%)
National qualifications framework, outcomes-based qualifications	17 (35%)
Funding (including better allocation of resources; management)	17 (35%)
European dimension in programmes, joint degrees	14 (29%)
Issues at institutional level (including autonomy)	13 (27%)
National level governance, strategy and legislation for higher education	9 (19%)
Degree system	8 (17%)
Lifelong learning	8 (17%)
Widening participation	8 (17%)
Recognition	5 (10%)

Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 46).

A tabela 4 permite, de forma resumida, perceber o avanço dos diversos indicadores de implementação de Bolonha. Segundo o que se observa, 56% dos países-membros já haviam implementado sistemas de garantia de qualidade e acreditação em seus respectivos territórios nacionais, inclusive com o auxílio de agências internacionais e acordos bilaterais; 48% tinham iniciado processos de facilitação da mobilidade entre países, com destaque para a movimentação de estudantes entre instituições em toda a Europa, principalmente por meio do **Programa Erasmus**¹¹⁴; em 42% dos países-membros, já se haviam iniciadas ações efetivas visando a ampliar e facilitar a empregabilidade dos que começaram os processos de mobilidade; em 38% dos países, a investigação, com destaque aos programas de doutoramento, já tinha sido incluída na pauta da mobilidade; em 35% dos países, já havia um quadro nacional de qualificações que permitia a aproximação dos títulos e das carreiras; em 35% dos países-membros, existiam linhas de financiamento específico para implementação dos princípios de Bolonha, visando a uma melhor alocação da gestão dos recursos; em 29% dos países, já havia uma noção de “dimensão europeia”, presente na criação de cursos e diplomação conjunta; em 27% dos países-membros, as questões institucionais tinham sido definidas no âmbito da legislação, prevalecendo o respeito à autonomia nacional e de instituições; em 19% dos países-membros, o nível de governança, estratégia e legislação para o ensino superior já havia sido adequado aos princípios e aos objetivos de Bolonha; em 17% dos países, já tinha sido totalmente implantado um sistema de graus; em 17% dos países-membros, a discussão de aprendizagem ao longo da vida já havia sido incorporada à legislação e às práticas formativas; em 17% dos países, já tinha ocorrido a inserção de práticas de participação ampliada de atores sociais nacionais e transnacionais; e, em 5% dos países, havia um sistema de reconhecimento em pleno funcionamento, tendo-se cumprido as metas previstas por Bolonha.

Decerto que o quadro ainda indicava uma longa caminhada para que todos os indicadores de Bolonha fossem uma realidade. Mas não foi possível deixar de verificar o esforço realizado pelos países em se adequar às propostas. Como visto, alguns países já se encontravam com quase 60% do processo implementado. Era visível que alguns quesitos basilares de Bolonha ainda tivessem de avançar, sobretudo os que diziam respeito ao reconhecimento de títulos. Mas não havia como negar o avanço na

¹¹⁴ Destaque-se ainda a presença de outros programas de mobilidade: **Programa Alþan**, **Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV)**, **Programa Grundtvig**, **Programa Jean Monet**, **Programa Leonardo da Vinci**, **Programa Erasmus Mundus**, **Programa Fulbright**, **Programa Juventude em Acção**, **Programa Sócrates** e **Programa Tempus**.

compreensão pedagógica da educação e da formação como elemento essencial, traduzido nas avaliações pelos indicadores. O reconhecimento desses indicadores como projeções pedagógicas da qualidade necessária apontava para uma compreensão de Bolonha em seus princípios e objetivos.

O salto qualitativo de Bergen (2005) para Londres (2007) é incontestável e, quando se olha para Berlim (2003), vê-se o quanto os países-membros tiveram de percorrer para alcançar os princípios e os objetivos almejados (ENQA, 2007, 2006a, 2006b, 2005b). Também não é possível deixar de perceber que algumas arestas já poderiam ter sido “aparadas”, como a da inclusão da aprendizagem ao longo da vida, que privilegia uma educação mais ampla e integral do cidadão (ENQA, 2006b). É claro que essa avaliação quantitativa, feita pelo Grupo de Acompanhamento sobre os relatórios nacionais, não abarcaria o universo qualitativo do que deveria ser realizado em âmbito nacional. Também não seria possível compreender todos os meandros pedagógico-formativos envolvidos nas especificidades dos relatórios nacionais, sem fazer com que “falassem” mais dos processos internos realizados em cada país. Em Louvaine (2009) e Viena (2010), ocorreu essa tentativa, fruto da interação com os diversos parceiros na concretização de Bolonha.

3.3 O amadurecimento das pretensões: Louvaine e Budapeste/Viena

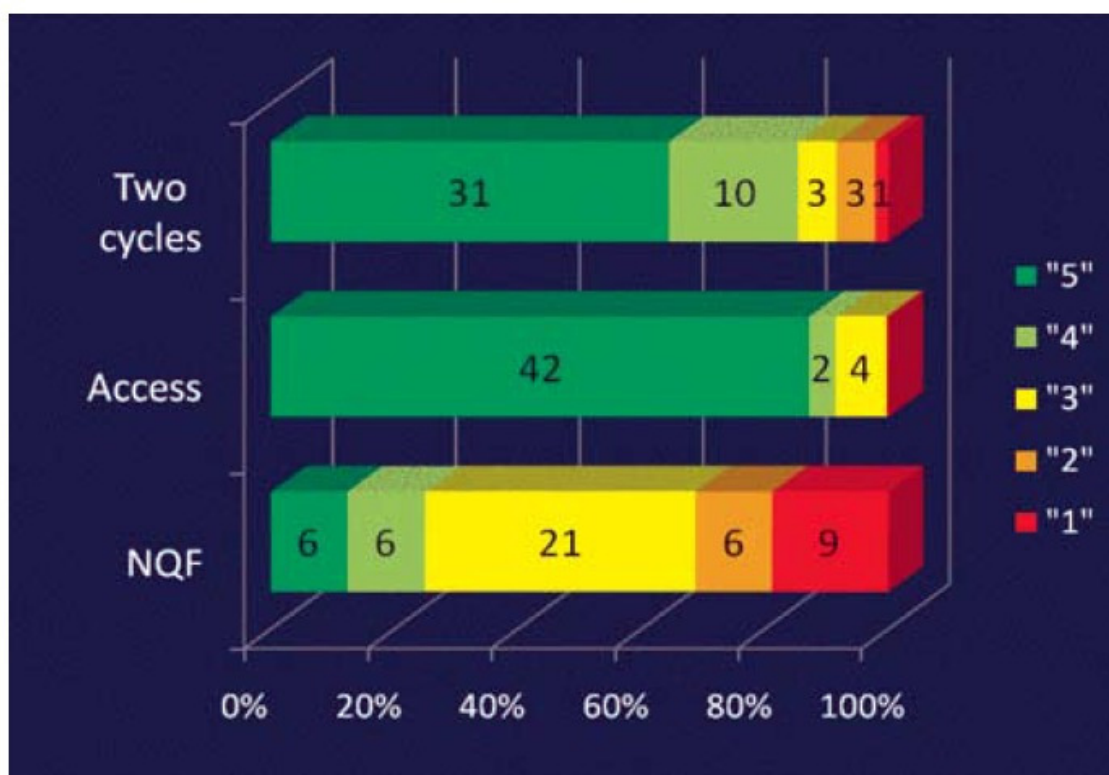
A reunião ministerial de *Louvaine (Bélgica)*, em 2009, trouxe uma série de indicativos importantes para a consolidação do Processo de Bolonha. Partiu-se de um novo relatório, intitulado *Bologna Process Stocktaking Leuven/Louvain-la-Neuve 2009*¹¹⁵, bem como de amadurecimento para se avaliarem os avanços e os percursos necessários, com vistas à consolidação do Processo de Bolonha.

¹¹⁵ O relatório foi elaborado pelo conjunto dos seguintes membros que compunham o *Bologna Follow-Up Group 2007-2009*: Prof. Andrejs Rauhvargers (Lituânia), Andrea Herdegen (Alemanha), Gayane Harutyunyan (Armênia), Lela Maisuradze (Geórgia), Carla Salvatera (Itália), Predrag Miranovic (Montenegro), Tone Flood Strom (2007-2008 Sverre Rustad) (Noruega), Camelia Sturza (Romênia), Mehmet Durman (2007 Aybar Ertepinar) (Turquia), Ann McVie (Escócia), Bruno Carapinha (*European Students' Union* - ESU), Jonna Korhonen (EUA), David Crosier (2007-2008 Stéphanie Oberheidt) (Eurydice), Marie-Anne Persoons (*Bologna Secretariat*) e Cynthia Deane (Consultora). Ele é fruto dos relatórios nacionais encaminhados por cada país-membro apoiados e validados por instrumento de coleta construído com questões diretas sobre a situação de implementação de Bolonha e por outros relatórios (*EHEA in a Global Context, Data Collection, Mobility, Employability, Qualifications Frameworks, Report of the Social Dimension Coordination Group*).

É claro que esse amadurecimento foi fruto de uma revisão cabal dos indicadores e dos avanços conseguidos até 2009, gerando uma redefinição e a certeza de que muitas das previsões feitas para 2010 não iriam concretizar-se (ENQA, 2009b, 2008a, 2008b). Além disso, mesmo nos indicadores que já tinham alcançado a meta prevista para 2010, muito ainda se precisava avançar com vistas a tornar o Processo de Bolonha e seus princípios uma realidade, não apenas político-social, mas, sobretudo, pedagógica nos espaços formativos. Alguns desses amadurecimentos são visíveis na avaliação dos indicadores de 2009.

Na figura 13, têm-se uma visão geral do balanço da implementação do sistema de graus, conforme expresso no relatório *Bologna Process Stocktaking Leuven/Louvain-la-Neuve 2009*.

Figura 13¹¹⁶ – *Degree System: number and percentage of countries in each colour category for indicators 1-3*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 30).

Notas: *Two cycles*: estágio de implementação do primeiro e do segundo ciclos; *Access*: acesso ao próximo ciclo; *NQF*: estratégias nacionais de implementação do quadro de qualificações.

¹¹⁶ Todas as figuras apresentam uma classificação por cores, seguindo o padrão da metodologia adotada em Bergen (2005), quanto à aplicabilidade dos objetivos de Bolonha, sendo *Green* (verde) adotado para “excelente desempenho/performance”, *Light Green* (verde-claro) adotado para “muito bom desempenho/performance”, *Yellow* (amarelo) adotado para “bom desempenho/performance”, *Orange* (laranja) adotado para “algum progresso tem sido feito”, e *Red* (vermelho) adotado para “pouco progresso foi feito”.

Como observado, no indicador “estágio de implementação do primeiro e do segundo ciclos”¹¹⁷, 31 países se encontravam, em 2009, com pelo menos 90% de seu alunado matriculado em um dos ciclos do sistema de graus. Isso significou aumento sobre 2007 de 34% que saíram da classificação “verde-clara” para “verde”, isto é, conseguiram diminuir as barreiras de implementação dos objetivos de Bolonha. Já outros 10 países se encontravam com 70-89% de seu alunado matriculado em um dos ciclos (categoria verde-clara); 3 países se encontravam com 50-69% de seu alunado matriculado em um dos ciclos do sistema de graus (categoria amarela); outros 3 países se encontravam com 25-49% de seu alunado matriculado ou estavam com a legislação que permitia a criação do sistema em tramitação (categoria laranja); e 1 país tinha menos de 25% de seu alunado matriculado em um dos ciclos do sistema de graus (categoria vermelha).

Quanto ao indicador “acesso ao próximo ciclo”, 42 países tinham indicado que todas as qualificações do primeiro ciclo davam acesso a vários programas de segundo ciclo, e todas as qualificações/habilitações de segundo ciclo davam acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, sem problemas na transição. Isso significou aumento sobre 2007 de 13% dos países que adequaram seus sistemas.

Ainda pelo que se observa na figura, dois países haviam indicado que todas as qualificações/habilitações do primeiro ciclo davam acesso a, pelo menos, um programa de segundo ciclo, e todas as qualificações/habilitações de segundo ciclo davam acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, sem problemas na transição. Em 2007, eram cinco países nessa categoria. Mas os dados revelam o esforço para readequação.

Já para quatro países, ainda em 2009, algumas das qualificações/habilitações (menos de 25%) do primeiro ciclo não davam acesso ao segundo ciclo e/ou algumas qualificações do primeiro ciclo não davam acesso ao terceiro ciclo. Destaque-se que, em

¹¹⁷ Houve um ajuste na categorização desse indicador de 2007 para 2009. Em 2007, a categoria “verde-clara” compreendia 60-89% do alunado matriculado em um dos ciclos; a categoria “amarela” compreendia 30-59% do alunado matriculado em um dos ciclos do sistema de graus; a categoria “laranja” compreendia países que tinham menos de 30% do alunado matriculado ou estavam com a legislação que permitia a criação do sistema em tramitação; e, na categoria “vermelha”, estavam os sistemas em que não havia estudantes matriculados em um sistema de dois graus ou os países em que a legislação em vigor não permitisse tornar ainda o sistema de ciclos compatível. Em 2009, avançou-se na readequação dos países nas categorias “verde-clara” a “vermelha”, passando a categoria “verde-clara” a compreender 70-89%, a categoria “amarela” a compreender 50-69%, a categoria “laranja” a compreender 25-49%, e, na categoria “vermelha”, os países que tinham menos de 25% do alunado matriculado em um dos ciclos do sistema de graus. Com isso, cobrava-se mais dos países na implementação dos requisitos de Bolonha.

2007, havia quatro países em categorias de implementação inicial (laranja e vermelha), em 2009, eles avançaram a ponto de não haver nenhum país nessas categorias.

Quanto ao indicador “estratégias nacionais de implementação do quadro de qualificações”¹¹⁸, seis países estavam com seus quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), elaborado a partir de Bolonha e todas as qualificações nacionais eram ligadas a resultados de aprendizagem, por meio de procedimentos de garantia de qualidade. Além disso, ainda se esperava que fosse acordado um procedimento de autocertificação internacional com a participação de especialistas e publicação de relatórios finais de avaliação. Em outros seis países, os quadros de qualificações estavam em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES. Todas as informações necessárias às decisões tinham sido disponibilizadas, e sua implementação começara. Com isso, os acordos para o procedimento de autocertificação internacional tinham sido iniciados nesses países.

Já para 21 países, a proposta de quadros de qualificações, em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, havia sido discutida a nível nacional, mas as

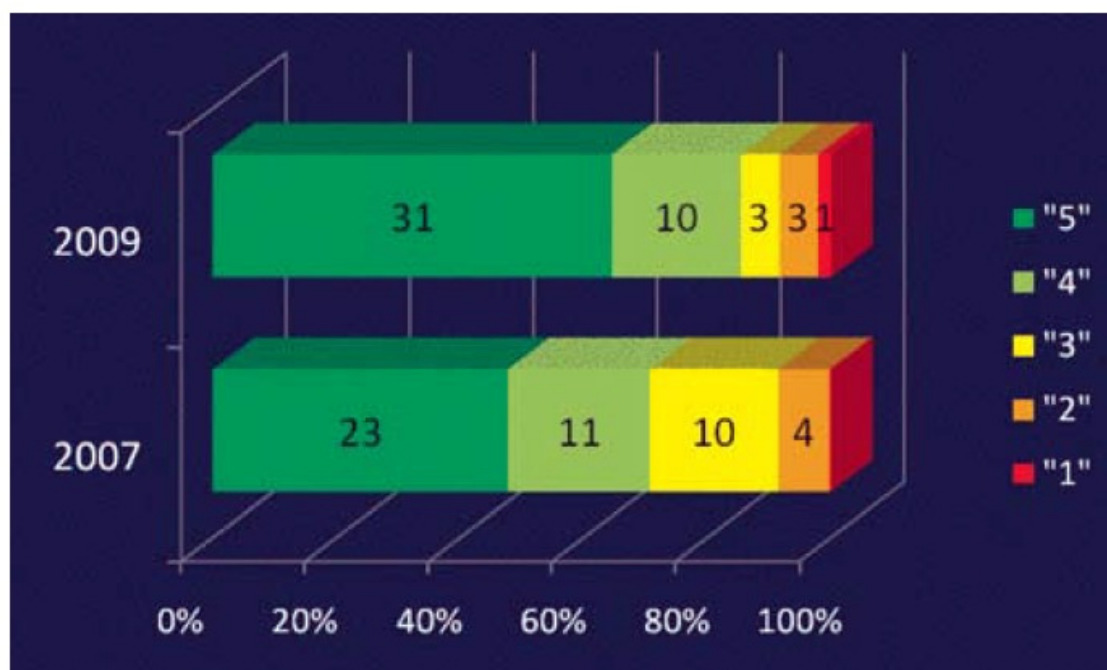
¹¹⁸ O indicador “estratégias nacionais de implementação do quadro de qualificações” sofreu alterações em 2009. Anteriormente, a categoria “verde” compreendia os países que estivessem com seus quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). A categoria “verde-clara” compreendia a proposta de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, sendo discutido com todos os atores nacionais e um calendário de execução já acordado. A categoria “amarela” abrangia os países em que a proposta de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES já fora preparado. A categoria “laranja” abrangia os países onde já houvesse um processo de definição de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, e a participação de todos os atores nacionais fora desencadeada. E, na categoria “vermelha”, estavam os países em que o processo de definição de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES ainda não havia começado. Na nova configuração das categorias, em 2009, a “verde” passou a apontar não apenas os países que estivessem com seus quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, mas também se todas as qualificações nacionais estivessem ligadas a resultados de aprendizagem, por meio de procedimentos de garantia de qualidade e que houvesse acordado um procedimento de autocertificação internacional com a participação de especialistas e publicação de relatórios finais de avaliação. A categoria “verde-clara” passou a abranger todos os países em que seus quadros de qualificações estivessem em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES. Todas as informações necessárias às decisões tinham sido tomadas e sua implementação havia começado. Também se esperava, nessa categoria, que tivessem começado os acordos para o procedimento de autocertificação internacional. Na categoria “amarela”, estavam todos os países em que a proposta de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES fora discutida a nível nacional, mas as decisões formais necessárias para estabelecer a mudança ainda não haviam sido tomadas. Na categoria “laranja”, estavam todos os países em que a proposta de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES fora preparada e incluía indicadores de ciclos genéricos com base em resultados de aprendizagem, além de limites de créditos ECTS no primeiro e no segundo ciclos, com um calendário para consulta aos interessados, mas ainda sem data de conclusão. Na categoria “vermelha”, estavam todos os países em que o processo de definição de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES fora concluído, mas nenhum calendário para consulta ou aprovação fora estabelecido ou em que o processo de desenvolvimento do quadro fora iniciado, mas não concluído ainda.

decisões formais necessárias para estabelecer a mudança ainda não tinham sido tomadas. Em 6 países, a proposta de quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES fora preparada e incluía indicadores de ciclos genéricos com base em resultados de aprendizagem, além de limites de créditos ECTS no primeiro e segundo ciclos, com um calendário para consulta aos interessados, mas ainda sem data de conclusão.

Em 9 países, conforme expresso na figura, o processo de definição de quadros de qualificações, em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, fora concluído, mas nenhum calendário para consulta ou aprovação fora estabelecido ou o processo de desenvolvimento do quadro fora iniciado, mas não concluído. Essa ampliação de países na categoria “vermelha” se deve à readequação do indicador.

Na figura 14, tem-se uma visão comparativa dos avanços na implementação do primeiro e do segundo ciclos.

Figura 14 – *Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2007-2009*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 31).

Segundo o que se observa na figura 14, houve um avanço significativo para 2009 no “estágio de implementação do primeiro e segundo ciclos”¹¹⁹ em comparação

¹¹⁹ O indicador sofreu um ajuste entre 2007 e 2009. Em 2007, a categoria “verde” incluía todos os países em que, pelo menos, 90% de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos em conformidade com os princípios de Bolonha. A categoria “verde-clara” incluía todos os países em que 60-89% de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A

com 2007. Em 31 países, mais de 90% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos que estivesse em conformidade com os princípios de Bolonha. Em outros 10 países, 70-89% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Em 3 países, 50-69% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Em outros 3 países, 25-49% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. E, apenas em 1, menos de 25% dos estudantes estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos.

Em linhas gerais, 85% dos sistemas nacionais de ensino que aderiram aos princípios e aos objetivos de Bolonha já tinham, em 2009, quase todos os seus alunos, abaixo do nível de doutorado, matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Trata-se de um avanço importante, já que o indicador ficou mais exigente. Mesmo assim os resultados, aparentemente, registraram melhor desempenho. Segundo o relatório de 2009,

[...] in most cases this means that little or no additional effort is needed – for example in countries where the legislation is in place and students have already been admitted to the two-cycle system, it is just a question of time until all the students who were enrolled in the previous system have graduated.¹²⁰ (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009, p. 32).

O relatório de 2009 aponta que, mesmo com esse avanço em 2009, ainda não era possível prever se a meta estabelecida de 100% de alunos matriculados seria alcançada em 2010. Isso se dava devido a cursos como o de Medicina e disciplinas como as de

categoria “amarela” incluía todos os países em que 30-59% de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “laranja” incluía todos os países em que menos 30% de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos ou um sistema de legislação tem sido adotado e aguardava execução. A categoria “vermelha” incluía todos os países em que não houvesse estudantes matriculados em um sistema de graus de dois ciclos e não houvesse nenhuma legislação em vigor para tornar o sistema compatível com Bolonha. Em 2009, a categoria “verde-clara” sofreu ajuste incluindo todos os países em que 70-89% de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “amarela” passou a incluir todos os países em que 50-69% de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “laranja” passou a incluir todos os países em que 25-49% de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. E a categoria “vermelha” passou a incluir todos os países em que menos de 25% dos estudantes estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Com isso, o índice ficou mais exigente, excluindo a possibilidade de algum país não se mobilizar para implantar o sistema.

¹²⁰ Tradução livre: “[...] na maioria dos casos, isso significa pouco ou nenhum esforço adicional ao que é necessário, por exemplo, em países onde a legislação está em vigor e os alunos já foram admitidos no sistema de dois ciclos, é apenas uma questão de tempo até todos os alunos que estavam matriculados no sistema anterior se formarem”.

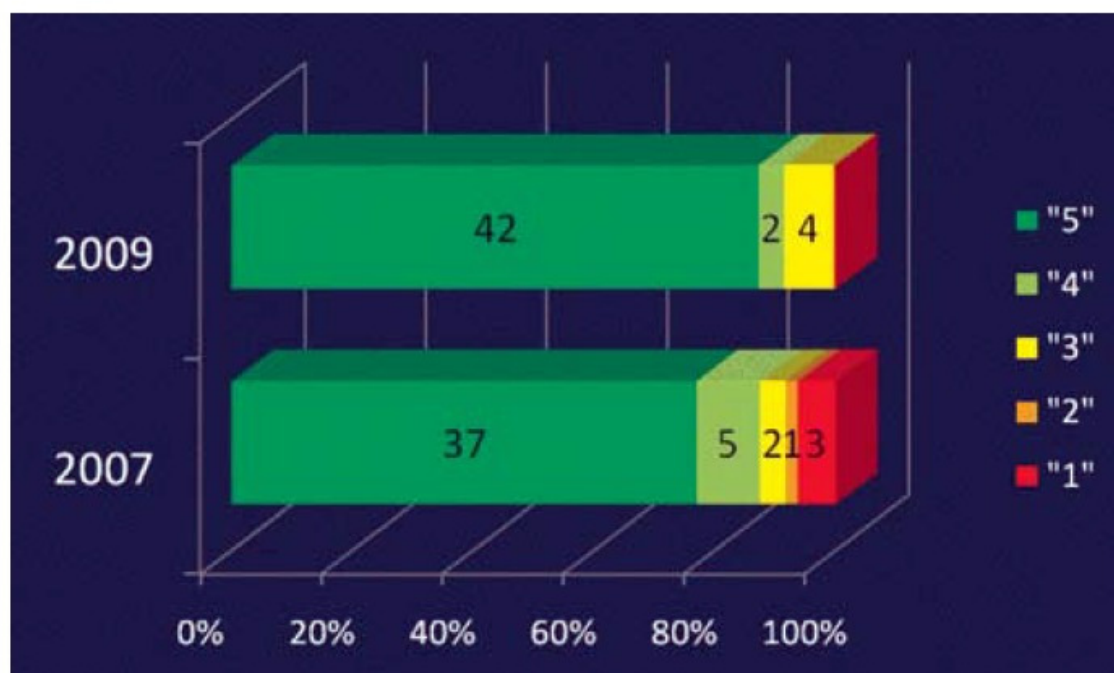
Arte e Música que ainda não tinham sido incluídos no sistema de graus de dois ciclos, havendo necessidade de um esforço redobrado para a inclusão e o monitoramento nos próximos anos.

Em Portugal, conforme expresso pelo *National Reports 2007-2009* (2009), houve avanço contínuo no número de instituições que submeteram à Direcção-Geral de Ensino Superior (DGES) propostas de reorganização de seus programas, visando a adequá-los a Bolonha: em 2006, esse número foi de 1.562 propostas de **planos de estudos de um curso ou ciclo de estudos**, em 2007, de 2.790 propostas e, em 2008, de 1.592 propostas. Esse avanço é descrito pelo número de programas novos, ofertados pós-Bolonha: 1º ciclo, em 2007, de 723 programas e, em 2007/8, de 1.370 programas e, de 2º ciclo, em 2006/7, de 367 programas e, em 2007/8, de 1.146 programas. Pelo expresso no relatório português, cerca de 88% de todos os programas de estudos já estavam adequados, no ano letivo 2007/2008, ao sistema de ciclos. No ano letivo de 2008/2009, 98% dos cursos de formação inicial que abriram vagas já estavam organizados de acordo com Bolonha (NATIONAL REPORTS 2007-2009, 2009). A previsão do relatório era que, para o ano letivo de 2008/2009, 100% do segundo ciclo já estivesse ajustado ao sistema¹²¹.

O avanço verificado nos dados expressos na figura 14 também é visível na figura 15, com respeito à comparação entre a previsão de acesso ao próximo ciclo.

¹²¹ Quanto à implementação do terceiro ciclo, o relatório de Portugal informa que a estruturação dos programas de doutoramento, de acordo com os descritores genéricos, já existia antes de Bolonha e, com o Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006, integraram-se os programas de doutoramento ao sistema de graus académicos em ciclos, além da aprovação dos graus conjuntos. No ano letivo de 2007/2008, 3,1% dos estudantes do ensino superior europeu, isto é, 11.344 alunos, estavam cursando programas de doutoramento em Portugal. Os programas que integralizam uma formação interdisciplinar e o desenvolvimento de competências têm duração de 3-4 anos, podendo assumir, usualmente, o formato de cursos ministrados, atividades de ensino e uma pesquisa independente, sob a supervisão de um professor orientador. Segundo o relatório nacional, a produção científica portuguesa aumentou em 45% de 2006 a 2008, alcançando o número de 6.655 publicações. Esse crescimento é apontado como resultante do trabalho de pesquisa e desenvolvimento (P&D) de 11.600 doutores investigadores, que permitiram a criação de cerca de 1.500 novos doutoramentos por ano, em 2007.

Figura 15 – Access to the next cycle - Comparison 2007-2009



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 33).

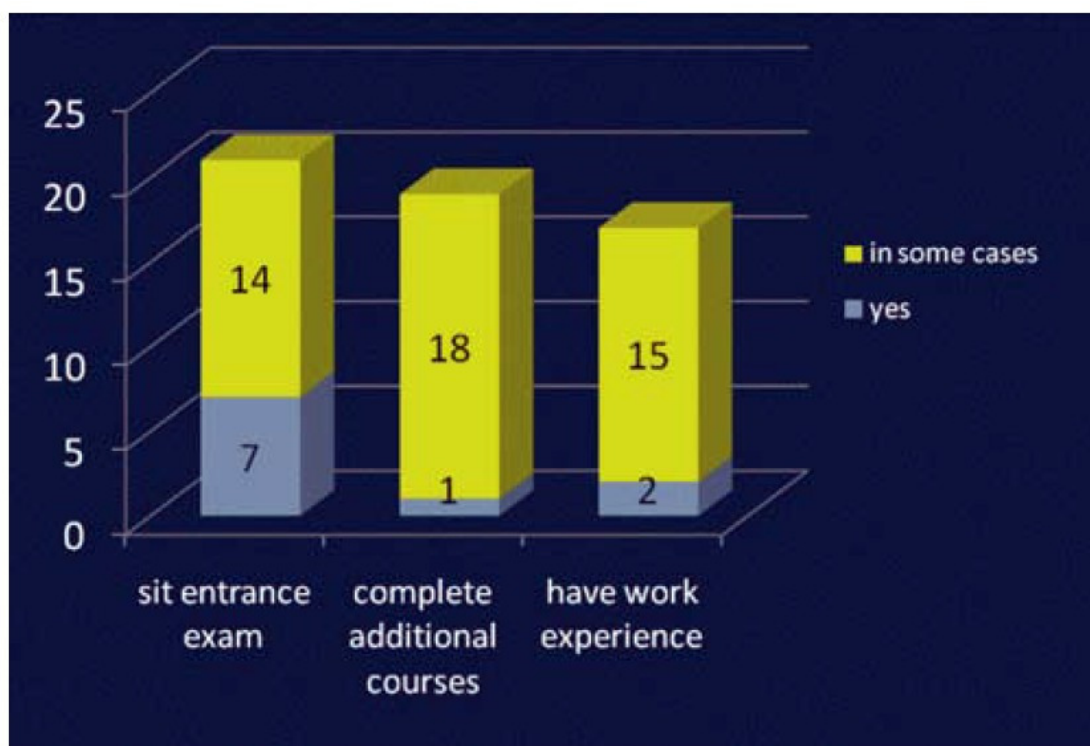
Conforme se observa na figura 15, houve aumento, entre 2007 e 2009, de 37 para 42 países que se encontravam com todas as qualificações/habilitações do primeiro ciclo permitindo acesso a vários programas de segundo ciclo e as qualificações do segundo ciclo permitindo acesso, a pelo menos, um programa de terceiro ciclo, com uma transição sem grandes problemas.

Outro avanço verificado é que, em 2007, cinco países se encontravam com todas as qualificações do primeiro ciclo dando acesso a, pelo menos, um programa de segundo ciclo e as qualificações do segundo ciclo permitindo acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, com uma transição sem grandes problemas. Já em 2009, esse número caiu para dois países, os que estavam nessa situação conseguiram avançar e implementar mudanças significativas.

O mesmo é visível com respeito aos países que se encontravam na tipificação “amarela” (menos de 25% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso), registrando apenas quatro países nessa situação. Pelo que foi avaliado nos relatórios nacionais de 2009, as categorias “laranja” (entre 25-50% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso) e “vermelha” (mais de 50% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso ou não havia legislação para acesso aos ciclos) não foram registradas em nenhum país.

Mesmo com 90% dos países informando que não havia barreiras entre as qualificações de primeiro e segundo ciclos, o relatório 2009 trouxe outra realidade à tona: tratava-se das exigências intermediárias para o acesso ao próximo ciclo. Em alguns países, exames de admissão, cursos adicionais ou mesmo experiências profissionais estavam sendo cobrados como elementos necessários para o avanço ao próximo ciclo. Na figura 16, pode-se ter uma ideia do que vinha ocorrendo.

Figura 16 – *Number of countries applying special requirements for admission to a second cycle programme in the same field of studies*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 34).

Como se vê, dos 48 países que aderiram a Bolonha e já tinham qualificações/habilitações do primeiro ciclo permitindo acesso a vários programas de segundo ciclo e as qualificações do segundo ciclo permitindo acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, em 7 desses países, exigiam-se exames de admissão e, em 14 outros, esses exames ocorriam em alguns casos. Quanto a cursos adicionais ou complementares, apenas 1 país exigia realização como pré-requisito para acesso ao segundo ciclo, porém em 18 outros países esses cursos adicionais eram exigidos em alguns casos (principalmente no caso de países que tinham dois níveis de licenciatura e algumas delas não davam acesso direto ao segundo ciclo, sendo necessário

complementação e/ou transição). Já quanto a experiências profissionais, 2 países exigiam comprovação para acesso ao próximo ciclo, e outros 15 países exigiam em alguns casos.

Longe de serem encaradas pelos sistemas nacionais dos países como obstáculo ao acesso do primeiro ao segundo ciclo, essas demandas são consideradas como melhoria para o sistema, porém, sob o olhar dos alunos, esses critérios “extras” tendem a dificultar e até impedir o acesso de muitos alunos que estão iniciando seu processo formativo¹²².

Em Portugal, conforme expresso pelo *National Reports 2007-2009* (2009)¹²³, não se indicavam no relatório os percentuais de acesso do primeiro para o segundo ciclo, como aconteceu anteriormente no relatório de 2005-2007. Optou-se por simplesmente se expor os percursos que permitiam o acesso ao segundo ciclo. O acesso do primeiro ao segundo ciclo seria possível a todos os que atendessem às seguintes condições: 1. titulares de um grau de primeiro ciclo nacional; 2. titulares de primeiro ciclo estrangeiro, conferido de acordo com os princípios de Bolonha; e 3. titulares estrangeiros de grau acadêmico que fosse reconhecido como satisfazendo os objetivos do primeiro ciclo por instituição de ensino superior onde se pretendesse a admissão. Apesar da informação constante no relatório de 2009, não se esclarecem os índices de movimentação e adequação ao próximo ciclo. Ele traz a referência de que não havia solicitações de cursos adicionais ou complementares, exame de entrada ou solicitação de experiência profissional para o acesso do alunado ao segundo ciclo¹²⁴, desde que pudesse se adequar às três condições anteriormente citadas.

Na figura 17, é possível ver o progresso¹²⁵ nos países da implementação de um quadro de qualificações compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

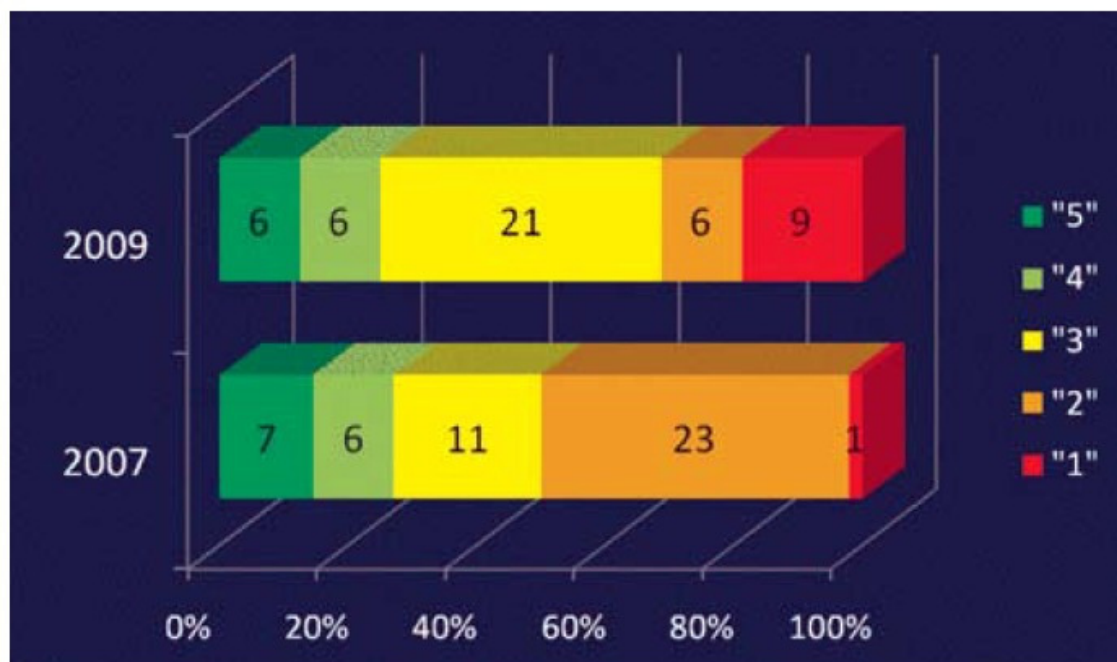
¹²² O relatório de 2009 trouxe uma recomendação direta sobre esse aspecto, de que os sistemas nacionais não deveriam mais abrir qualificações/habilitações que não estivessem enquadradas nos descritores de Bolonha e que não permitissem acesso irrestrito ao segundo ciclo. Também se recomendava que as informações sobre os requisitos de admissão ao próximo ciclo fossem claras e transparentes, de modo que os alunos não interpretassem isso como problemas de transição entre ciclos.

¹²³ O relatório *National Reports 2007-2009* (2009) foi elaborado pelo prof. Sebastião Feye de Azevedo, representando a Direcção-Geral de Ensino Superior, como membro do *Bologna Follow-Up Group* (BFUG).

¹²⁴ Quanto ao acesso ao terceiro ciclo, o relatório de 2009 atestou que o acesso se dava: 1. a titulares de grau de segundo ciclo; 2. a titulares de grau de primeiro ciclo que tivessem um currículo acadêmico ou científico especialmente relevante, atestado por órgão científico competente do estabelecimento onde pretendia ser admitido; e 3. os detentores de um currículo escolar, científico ou profissional que fosse reconhecido por órgão científico competente do estabelecimento onde pretendia ser admitido.

¹²⁵ Entenda-se progresso pelo grau de cumprimento das metas estabelecidas e divulgadas pelo BFUG-CGQF (2009) que estipulavam onze passos: quatro que deveriam ser finalizados até 2009 (1. *decision to start*, 2. *setting the agenda*, 3. *organizing the process* e 4. *design Profile*), três outros que iniciaram em

Figura 17 – Implementation of national qualifications framework - Comparison 2007-2009



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 38).

Assim como ocorreu com outros indicadores, o indicador “implementação de um quadro de qualificações compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)”¹²⁶ sofreu mudanças visando a demonstrar o progresso do Processo de Bolonha,

fins de 2009 e que teriam finalização em 2010 (5. *consultation*, 6. *approval* e 7. *administrative set-up*), dois que deveriam iniciar em fins de 2011 e ser concluídos em meados de 2012 (8. *implementation* e 9. *inclusion of qualifications*), um que deveria ser preparado até meados de 2012 e concluído em fins de 2013 (10. *self-certification*) e um que já era para estar pronto desde 2009 em todos os países que aderiram a Bolonha (11. *NQ web site*).

¹²⁶ O indicador “implementação de um quadro de qualificações” sofreu alterações entre 2007 e 2009. Em 2007, um país para ser considerado na categoria “verde” bastava indicar que havia criado um quadro de qualificações compatível com o EEES. Na categoria “verde-clara”, estavam todos os países que tinham conseguido estruturar seus quadros de qualificação a nível nacional, realizavam debates com os estratos sociais envolvidos e tinham um calendário de execução. Na categoria “amarela”, estavam todos os países que tinham preparado seu quadro de qualificações. Na categoria “laranja”, estavam todos os países em que o processo de construção do quadro de qualificações compatível começara, mas ainda se realizavam debates com os estratos sociais envolvidos. Já na categoria “vermelha”, estavam os países em que a criação dos quadros de qualificação ainda não havia sido iniciada. Em 2009, a categoria “verde” passou a incluir todos os países que já tinham um quadro de qualificações sendo desenvolvido e com todas as qualificações ligadas visivelmente a resultados de aprendizagem. Também era computado o processo de autocertificação, com a participação de especialistas internacionais, bem como publicação de um relatório final. A categoria “verde-clara” passou a incluir todos os países que tinham um quadro de qualificações desenvolvido e que já haviam tomado todas as medidas e decisões necessárias para sua utilização. Também se avaliava a implementação do quadro de qualificações e os acordos iniciais de implantação do procedimento de autocertificação. A categoria “amarela” passou a incluir todos os países em que um quadro de qualificações tinha sido discutido em âmbito nacional, mas ainda não haviam sido tomadas as decisões necessárias para formalizá-lo e estabelecê-lo. A categoria “laranja” passou a incluir todos os países em que a proposta de quadros de qualificações compatível ao EEES fora preparado e já incluía indicadores genéricos de ciclos com base na aprendizagem, bem como os limites de crédito ECTS no primeiro e no segundo ciclos, com um calendário para consulta dos interessados e cujo processo de consulta estivesse em desenvolvimento. A categoria “vermelha” passou a incluir os países em que quadros de qualificações tinham sido concluídos, mas nenhum calendário fora estabelecido para consulta

em âmbito nacional. Em 2007, apenas sete países haviam conseguido avançar para um quadro de qualificações compatível com o EEES. Em 2009, após a readequação, apenas seis países já tinham um quadro de qualificações sendo desenvolvido e com todas as qualificações ligadas visivelmente a resultados de aprendizagem, como também um processo de autocertificação, com a participação de especialistas internacionais, bem como publicação de um relatório final.

Em 2007, apenas seis países tinham conseguido estruturar seus quadros de qualificação a nível nacional, realizar debates com os estratos sociais envolvidos, ter um calendário de execução. Em 2009, seis outros países tinham um quadro de qualificações desenvolvido e já haviam tomado todas as medidas e decisões necessárias para sua utilização, incluindo a implementação do quadro de qualificações e os acordos iniciais de implantação do procedimento de autocertificação.

Também, como se observa na figura 15, em 2007, em onze países, o quadro de qualificações compatível com o EEES fora preparado. Em 2009, 21 países estavam com seus quadros de qualificações em processo de discussão em âmbito nacional, mas ainda não haviam tomado todas as decisões necessárias para formalizá-los e estabelecê-los.

Já os países que estavam na categoria “laranja”, em 2007, eram 23 países em que o processo de construção do quadro de qualificações compatível havia começado, mas ainda se realizavam debates com os estratos sociais envolvidos. Em 2009, eram 6 países em que a proposta de quadro de qualificações compatível com o EEES fora preparado e já incluía indicadores genéricos de ciclos com base na aprendizagem. Também nesses países havia claramente a aplicação dos limites de crédito ECTS no primeiro e no segundo ciclos, com um calendário para consulta dos interessados e o processo de consulta estava em desenvolvimento.

Na categoria “vermelha”, em 2007, em apenas um país o processo de criação dos quadros de qualificação ainda não havia começado. Em 2009, com a reestruturação do indicador, nove países tinham um quadro de qualificações concluído, mas nenhum calendário havia sido estabelecido para consulta ou um quadro de qualificações havia sido iniciado, mas não concluído, estando na fase preliminar ou exploratória.

Sobre esse indicador, o relatório *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009) reconheceu que o prazo para a implementação em 2010 pode ter sido muito

ou os países em que o quadro de qualificações fora iniciado, mas não concluído, estando na fase preliminar ou exploratória.

ambicioso, mesmo com os esforços significativos dos países¹²⁷. De fato, muitos países ainda não tinham iniciado a implementação e apontavam que isso poderia ocorrer entre 2012 e 2015 (ENQA, 2010b). De qualquer forma, a integração pedagógica entre um quadro de qualificações, os resultados de aprendizagem e um sistema de créditos tornaram-se algo mais complexo do que aparentava o indicador em 2007¹²⁸. Dessa forma, o relatório de 2009 recomendou que os países prosseguissem na implementação dos quadros de qualificações¹²⁹, porém implementando-os à medida que fossem criados, não apenas no final do processo¹³⁰. Também indicou que os países iniciassem esforços nacionais para dar credibilidade ao quadro de qualificações, desenvolvendo cursos com programas voltados para resultados de aprendizagem, isto é, que os apresentassem claramente, na forma de conhecimentos, competências e habilidades necessárias,

¹²⁷ Sobre o progresso na implementação dos quadros de qualificações nacionais, o relatório *Bologna with Students Eyes 2009* (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009) reforçou que os processos estavam indo à direção certa, porém de forma muito mais lenta do que os estudantes esperavam. Dessa forma, visando a acelerar esse processo, o relatório recomendava: 1. que os países envolvessem mais os estudantes nesse processo; 2. não se apressassem para implementar um quadro somente para que o tivessem pronto em 2010, sem que fosse, de fato, fruto de um processo pedagógico-formativo; 3. criassem conexões reais entre o quadro de qualificações e o reconhecimento das aprendizagens; e 4. estabelecessem grupos de trabalho nacionais com a participação das partes interessadas no processo, oferecendo para capacitação desses grupos conhecimento e treinamento prévios adquiridos no *design* e na elaboração dos quadros de qualificação.

¹²⁸ O comunicado *ECA Position Paper on the BFUG "Bologna Beyond 2010" Report*, produzido pela *European Consortium for Accreditation* (ECA) para o encontro, destacava o perigo de mais burocratização nos processos de acreditação, reconhecendo que “novos rótulos” tinham sido criados para se garantir a qualidade no âmbito do Processo de Bolonha e que sua sustentabilidade, em âmbito internacional e nacional, ainda era uma problemática. Entre esses “novos rótulos”, estavam a mensuração do impacto entre os resultados de aprendizagem, o quadro de qualificações e a garantia da qualidade, sendo necessário investir em convergência de metodologias para melhor entendimento. No comunicado, ainda se destacava a necessidade de interagir melhor as questões de empregabilidade, mobilidade e aprendizagem ao longo da vida, com discussões dos resultados de aprendizagem, além da importância de se reforçar o trabalho executado pelas agências de garantia da qualidade (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009).

¹²⁹ O *Report on Qualifications Frameworks*, produzido pela *Coordination Group for Qualifications Framework* (CGQF), informava adicionalmente que, até março de 2009, os onze passos para implementação do quadro de qualificações estavam sendo desenvolvidos: 42 países já haviam tomado a decisão de iniciar o processo; 35 países tinham definido uma agenda de trabalho; 32 países haviam organizado o processo; 27 países haviam determinado os perfis dos seus quadros; 24 países tinham realizado consulta sobre os perfis elaborados; 14 países haviam conseguido a aprovação de seus perfis/quadros; 17 países estavam na fase de ajustes administrativos visando à implantação; 11 países já haviam começado a implementação dos quadros; 8 países já tinham incluído as qualificações nos ciclos formativos; 8 países haviam completado os processos de autocertificação; e 15 países já tinham *web* site com todos os processos liberados para utilização. Nesse relatório, diversos países não apresentaram informações para sua composição, inclusive Portugal, o que ampliaria os dados. (Para mais detalhes, por países, vide BFUG-CGQF, 2009b).

¹³⁰ O documento *ENQA Position paper on quality assurance in the EHEA*, produzido pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), lembrava, de forma incisiva, que a responsabilidade fundamental pela qualidade recaía sobre as universidades e eram elas que tinham o dever de desenvolver uma cultura de qualidade eficaz, com autonomia e transparência.

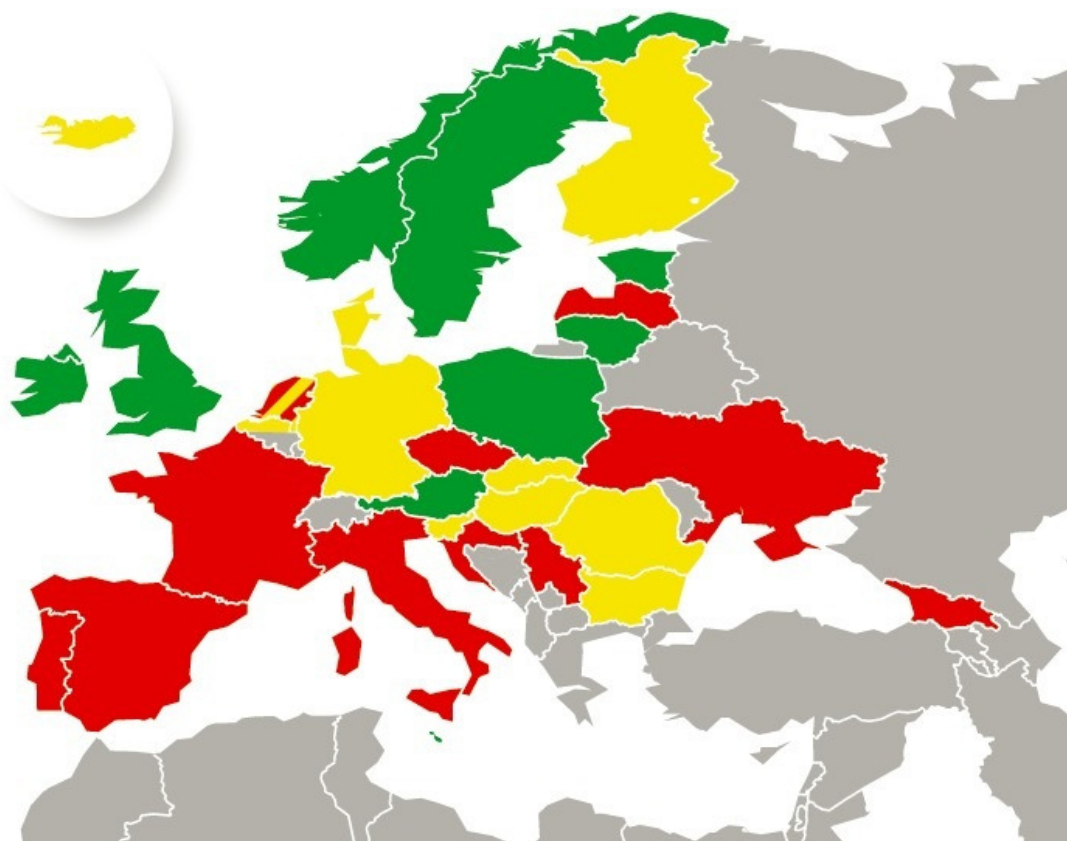
facilitando, assim, o processo de implementação (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009).

Quanto à participação de outros atores no processo de discussão do quadro de qualificações, o relatório *Bologna with Students Eyes 2009* (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009) revelou que, no processo de discussão, a participação do alunado em seu próprio espaço formativo ainda era bem pequena. A figura 18 mostra um panorama nos países-membros.

Figura 18 – *Involvement of student unions in the work with a national QF for HE*

*Involvement of student unions
in the work with a national QF for HE*

- Students fully consulted
- Only some consultation of students
- Students not consulted at all/not applicable



Fonte: extraída de *European Students' Union* (2009, p. 99).

Pelo que se observa no mapa, mais países encontravam-se na situação de não ter realizado consulta às representações estudantis: em 2007, 80% das representações estudantis nacionais haviam sido consultadas e, em 2009, esse percentual caiu para

66%. Segundo o *Bologna with Students Eyes 2009* (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009), isso parece ter acontecido em razão dos pré-requisitos formais e legais iniciais relativos aos quadros terem sido realizados com a participação de todos os atores sociais e interessados, encarando-se que não havia mais necessidade de incluí-los no processo de refinamento dos quadros nacionais¹³¹ (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009).

Outro ponto de vista sobre o assunto dos quadros de qualificações que surgiu no encontro de Louvaine foi dado pelo *Coimbra Group Universities* (CGU). Após reafirmar que muitos dos encaminhamentos de Bolonha foram essenciais para reforçar e modernizar as universidades europeias, o grupo problematizou os resultados de aprendizagem constantes do quadro de qualificações. Para o grupo, os resultados de aprendizagem estavam no centro de uma mudança acadêmica que impactou sobre todos os setores da educação na Europa. Dessa forma,

What seems to be forgotten in the competitive struggle or 'academic arms race' is that learning outcomes used to be at the heart of the "universitas" concept, not the class room teaching to which many higher education institutions have turned in desperation over exploding student numbers in the last decades of the 20th century. The attention needs to be shifted from the purely structural issues to concentrate on the in-depth details of learning outcomes, which are in turn linked to the contents of a given subject area. Flexibility and transparency are not guaranteed by mere structural measures or by broad descriptions of study programmes. Quality is not guaranteed by assessments of structural changes or by short curriculum presentations¹³² (CGU, 2009b, p. 2).

¹³¹ O relatório *Bologna with Students Eyes 2009* (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009) destacou que um terço das representações estudantis europeias apontava seu descontentamento quanto ao quadro de qualificações aprovado no âmbito nacional, sendo implementado, segundo as representações, apenas para cumprir prazos. De fato, apenas em um país houve a indicação de total contentamento com o processo. Trata-se da Irlanda, que demorou muito tempo debatendo e amadurecendo seu quadro de qualificações. Com isso, os alunos de diversos níveis se apropriaram de seu conteúdo e passaram a encará-lo com "senso de propriedade", promovendo-o e reconhecendo-o (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009). Dessa forma, quando não há apropriação dos quadros por todos os atores envolvidos, problemas diversos passam a surgir, como, por exemplo, na Finlândia, onde o quadro de qualificações não foi debatido com outros grupos (comunidade acadêmica e público em geral), ficando apenas a cargo de especialistas; ou, como o uso incorreto dos resultados de aprendizagem com fins classificatórios, como ocorreu na Bélgica-Comunidade Flamenca; ou ainda a incompreensão de sua utilidade por parte de empregadores como ocorrido na República Checa e na Noruega, em que o quadro de qualificações tem sido visto como uma ameaça à diversidade. Em Portugal, o relatório atestou que tanto autoridades públicas, quanto o público em geral não entendiam ao certo o conceito de qualidade, levando muitos a achar que o quadro de qualificações ainda não estava implantado. Segundo a representação estudantil portuguesa, citada no *Bologna with Students Eyes 2009*, o "quadro nacional de qualificações é visto apenas como um exercício burocrático e não como uma mudança verdadeira do sistema" (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009). Essa posição foi reforçada no documento *Prague Students Declaration towards the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process*, elaborado pela ESU apresentada no encontro.

¹³² Tradução livre: "O que parece estar esquecido na luta competitiva ou 'corrida armamentista acadêmica' é que os resultados de aprendizagem utilizados eram para estar no conceito da 'universitas',

Esse posicionamento é bem diferente do que se vinha fazendo: desloca-se a atenção pedagógica da sala de aula, como espaço de construção das aprendizagens, e concentra-a na instituição universitária. Transfere-se do professor, como indivíduo em sua práxis pedagógica, para a inteira “universitas”¹³³ a responsabilidade do desenvolvimento da formação. Essa é outra via mais “intelectual/universitária” de olhar para os processos de formação, que não surgiu em documentos anteriores. É um olhar mais filosófico do processo de formação, que reforça a própria posição da universidade como espaço a priori formativo, de liberdade e da ciência e mais pensativo. Difere-se qualitativamente da proposta que vinha sendo desenvolvida em Bolonha, de uma universidade utilitarista e prática, útil para as demandas do mercado e mais preocupada com números e cifras. Esse parece ser um dos embates que se desenvolverá na próxima década dentro do Processo de Bolonha (EUA, 2009b, 2009g).

De fato, esse parece ser um caminho bem interessante para se resolver impasses existentes hoje em Bolonha, quando se pensa em garantia da qualidade, nos currículos formativos e nas dificuldades de implementação do próprio quadro de qualificações. O *Coimbra Group Universities* (CGU) ainda apontou outras questões que eram consideradas prementes: a qualidade da formação executada nos programas de segundo ciclo (mestrado) e sua configuração atual e futura¹³⁴; a diversificação dos procedimentos de avaliação das agências de garantia de qualidade; a manutenção dos princípios de

não a centralização no ensino de sala de aula em que muitas instituições de ensino superior desesperadamente imputaram aos estudantes nas últimas duas décadas do século XX. A atenção precisa ser deslocada das questões puramente estruturais para se concentrar em profundidade nos detalhes dos resultados de aprendizagem, que são, por sua vez, ligados aos conteúdos de uma determinada área. Flexibilidade e transparência não são garantidos por meras medidas estruturais ou por descrições gerais de programas de estudo. A qualidade não é garantida por avaliações de mudanças estruturais ou por apresentações curtas sobre currículos”.

¹³³ O conceito de *Universitas* resgata uma visão de universidade como centro do saber humano, *una* apesar de suas múltiplas áreas de conhecimento e formação, profundamente *interdisciplinar*, amplamente *dialógica*, unindo a *Universitas Scientiarum* (Universidade das Ciências) com a *Universitas Studiorum* (Universidade dos Estudantes), capaz de transitar entre a teoria sem esquecer a ideologia (TOURAINÉ, 1972) e ao mesmo tempo ser atual, vibrante e transformadora (WOLFF, 1993; KOURGANOFF, 1990).

¹³⁴ O alerta dado pelo *Coimbra Group* está na estruturação que as universidades, para atender ao quadro de qualificações e ao mercado, estão dando ao segundo ciclo (mestrado). Já se veem configurações das mais variadas – com ou sem a **defesa de dissertação** – surgindo nos países, com nomes, competências e cargas horárias diferenciadas, incluindo-se a distância: *professional masters*, *scientific masters*, *short masters*, *integrated masters*, *advanced masters*, *academic masters*, *even undergraduate masters*. A preocupação é real e justificada, já que o nível de competências e conhecimentos varia muito, ultrapassando-se a proposta do reconhecimento de “mesmo nível, mas orientação formativa diferenciada”, prevista em Bolonha. O grupo não vê a solução na padronização ou na limitação dos currículos, mas indica que se deve repensar a ideia de que cada programa pós-licenciatura desenvolvido leve a um grau de mestre, como é a compreensão atualmente praticada sob os princípios de Bolonha e que talvez o caminho seja repensar o quadro de qualificações, inclusive com foco nas avaliações e na profundidade dos conhecimentos, das competências e das habilidades.

qualidade e formação de excelência nos programas de terceiro ciclo (doutoramento)¹³⁵ em instituições de alto nível de qualidade e pesquisa; e a atenção permanente para a função social das universidades (CGU, 2009a).

Em Portugal, bem distante desse debate, como expressa o *National Reports 2007-2009* (2009), um quadro nacional de qualificações e compatível com o quadro geral do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) foi estabelecido, tendo sido alinhado por meio da Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005, e do Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006. Quanto à presença dos descritores genéricos para cada ciclo baseado nos resultados de aprendizagem, o relatório informou que, por meio do Decreto-Lei nº 74/2006, tinham sido adotados os descritores genéricos de Bolonha para cada ciclo, composto por competências e resultados esperados. Além disso, haviam sido aprovadas regras quanto aos descritores para os graus conjuntos e reconhecimento da aprendizagem prévia, tanto a não formal como a informal.

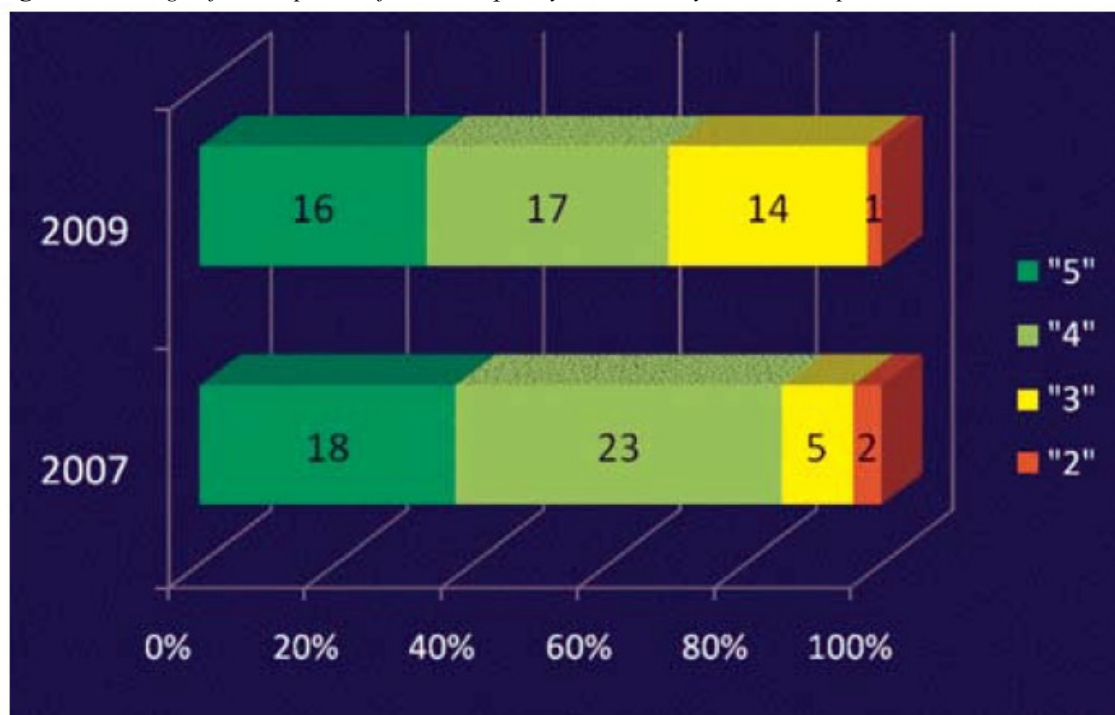
Quanto aos limites de crédito ECTS, foi informado que os primeiros ciclos, em sua maioria, eram compostos por estruturas de 180 créditos, que variavam entre 180 e 240 créditos ECTS, e os segundos ciclos variavam entre 90 e 120 créditos ECTS. O relatório informou ainda que excepcionalmente poderia haver cursos de segundo ciclo compostos por estruturas de 60 créditos ECTS.

De forma geral, o relatório de 2007-2009 informou que houve progresso significativo na implementação do quadro de qualificações em Portugal, mas que a autocertificação compatível com o quadro geral do EEES ainda não havia começado, nem tinha qualquer relatório publicado.

Outro indicador importante é o estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade. Ele é exposto na figura 19.

¹³⁵ Quanto aos programas de doutorado, o *Coimbra Group* defende que os requisitos de qualidade definidos para os candidatos, a formação em nível doutoral, as comissões de supervisão e qualificação de teses, a escrita e **defesa da tese**, independente da orientação da pesquisa, sejam garantidas. Isso se dá, devido a configurações que começam a surgir, pós-Bolonha: *professional doctorates*, *industrial doctorates*, além do *doutorado tradicional*, baseado em pesquisas e lastreado no fazer acadêmico.

Figura 19 – Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2007-2009



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 59).

O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade”¹³⁶, assim como outros indicadores, também sofreu alterações que o tornaram

¹³⁶ O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade” sofreu modificações entre 2007 e 2009. Em 2007, para ser classificado na categoria “verde”, os países deveriam ter um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em três momentos: avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados. Além disso, o indicador exigia que os países já tivessem estabelecido procedimentos para avaliação dos pares de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA). A categoria “verde-clara” compreendia os países que deveriam ter um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em três momentos (avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados), mas não houvesse estabelecido procedimentos para avaliação dos pares de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da EHEA. A categoria “amarela” compreendia os países que deveriam ter um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em três momentos (avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados), mas esse sistema não se aplicava a todas as instituições de ensino do país. A categoria “laranja” compreendia os países que tinham preparado suas legislações e/ou regulamentações para o sistema de garantia de qualidade, incluindo os três elementos, mas não os tivessem implementado, ou os países em que a implementação das legislações e/ou regulamentações começara em uma escola muito limitada. A categoria “vermelha” compreendia os países em que nenhuma legislação e/ou regulamentação fora desenvolvida visando a criar um sistema de garantia da qualidade ou em que a legislação e/ou regulamentação estivesse em preparação. Em 2009, as modificações ampliaram a exigência dentro das categorias. A categoria “verde” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; a avaliação estava sendo desenvolvida em quatro momentos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento; além disso, os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) tinham sido concluídos de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da EHEA. A categoria “verde-clara” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; a avaliação estava sendo desenvolvida em quatro momentos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos

mais exigente na classificação dos países. Em 2007, quase 80% dos países encontravam-se com seus sistemas de garantia de qualidade em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em três momentos: avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados; quase 60% já tinham estabelecido procedimentos para avaliação dos pares de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA) ou estavam-nos formulando. Com a redefinição de quesitos no indicador, em 2009, países que se encontravam com seus sistemas de garantia de qualidade¹³⁷ em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em quatro momentos caíram para um pouco mais de 60%. Esse “rebaixamento” na classificação, caindo para a imediatamente inferior, deu-se basicamente pela inclusão de novos quesitos que exigiam dos países mobilização e desenvolvimento de seus sistemas de avaliação da qualidade.

Segundo o relatório *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009), 47 países já tinham seus sistemas de garantia de qualidade em funcionamento em âmbito nacional. Deles, 43 já abrangiam todas as instituições universitárias nacionais; 16 países já tinham procedimentos para avaliação por pares (*peer review*) concluídos de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da EHEA; e 22 países já tinham data para realizar a avaliação de seus sistemas de garantia de qualidade (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009; EUA, 2009i, 2009j).

Em Portugal, o *National Reports 2007-2009* (2009) atestou que as reformas realizadas no sistema nacional de educação português, substituindo o sistema externo de garantia de qualidade existente desde 1995, ocorreram em 2007. Dessa forma, o sistema de garantia de qualidade português passou a atender a todas as determinações da EHEA.

resultados e procedimentos de acompanhamento; mas os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) tinham apenas uma data marcada para acontecer. A categoria “amarela” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em operação em âmbito nacional, mas não se aplicava a todo o sistema de ensino superior; a avaliação estava sendo desenvolvida em, pelo menos, dois dos quatro momentos previstos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento; e os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) não tinham nenhuma data fixada. A categoria “laranja” passou a classificar todos os países em que a legislação e/ou regulamentação sobre a garantia de qualidade dos programas e/ou instituições, incluindo, pelo menos, os quatro momentos de avaliação foram preparados, mas não implementados ou países em que legislação e/ou regulamentação começara em uma escala muito limitada. A categoria “vermelha” passou a classificar todos os países em que não havia qualquer legislação e/ou regulamentação sobre a garantia de qualidade dos programas e/ou instituições, incluindo, pelo menos, os quatro momentos de avaliação ou países em que legislação e/ou regulamentação estava em processo de preparação.

¹³⁷ Para uma visão mais ampla das agências de garantia de qualidade e do impacto nos diversos países, vide relatório produzido em 2008 pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), intitulado *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey*.

Essa reforma foi embasada em avaliações anteriores realizadas pela *European Association for Quality Assessment* (ENQA), que definiu diretrizes específicas para o caso português, e pela *European University Association* (EUA), que realizou séries anuais consecutivas de avaliações institucionais a partir de 2006, contribuindo para reforçar a capacidade de ajustes das instituições universitárias e politécnicos¹³⁸. Além dessas avaliações, Portugal reorganizou legalmente as mudanças por meio da Lei nº 38, de 16 de agosto de 2007, que define um novo regime jurídico de avaliação do ensino superior, e da Lei nº 369, de 5 de novembro de 2007, que criou a Agência Nacional de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior¹³⁹.

Com isso, o sistema de garantia da qualidade em Portugal passou a abranger regras de credenciamento para os cursos, um regime jurídico para a garantia da qualidade do ensino superior. Além disso, criou-se um sistema de avaliação compatível com “as melhores práticas internacionais em que a avaliação externa e independente é obrigatória” e uma agência nacional de acreditação que supervisionaria os processos nacionais e internacionais (NATIONAL REPORTS 2007-2009, 2009, p. 29).

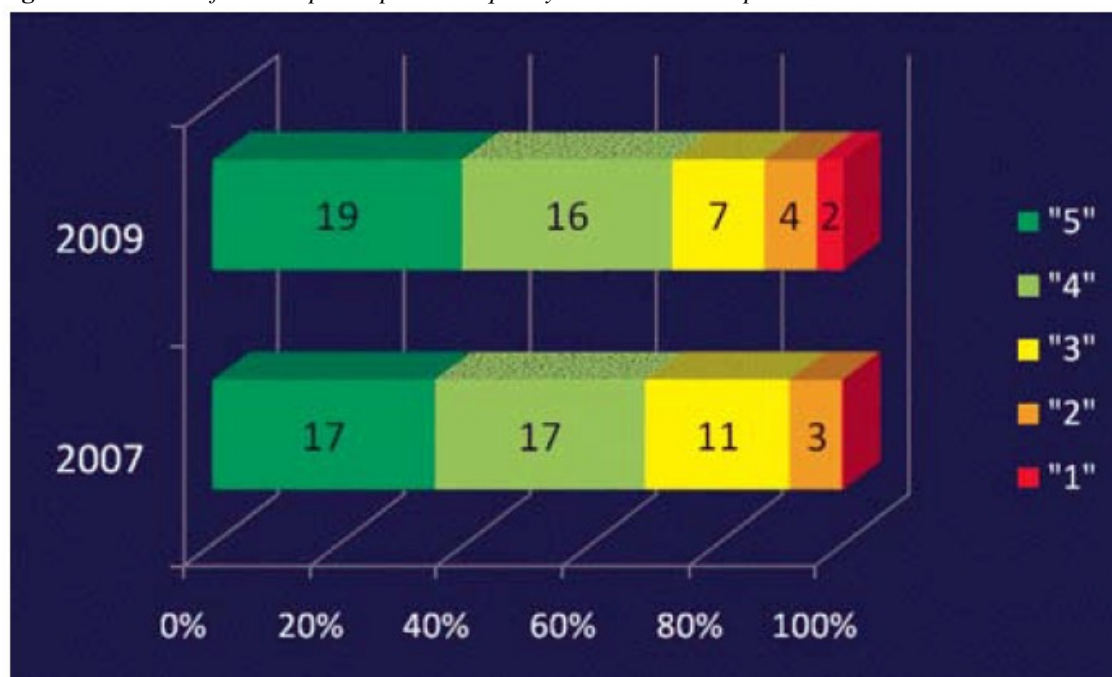
Dessa forma, Portugal tornou-se um dos países a ter, no indicador de avaliação da garantia da qualidade, os quatro momentos exigidos: o relatório de autoavaliação, a avaliação externa, a publicação dos resultados e os procedimentos de acompanhamento. Outro elemento essencial, que abrangia os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) da agência nacional, tinha apenas uma previsão de data marcada para acontecer durante o ano de 2009.

Assim como ocorreu em Bergen (2005) e Londres (2007), a participação dos estudantes no processo de avaliação da qualidade também foi analisada. A figura 20 traz o comparativo do nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade.

¹³⁸ Utilizaram-se os dados dessas avaliações para lastrear as discussões que se fizeram sobre as universidades entrevistadas em 2010/2011 em Portugal. Elas foram realizadas pela *Institutional Evaluation Programme* (EUA), na Universidade da Beira Interior (2007-2008), na Universidade do Minho (2008-2009), na Universidade do Porto (2008-2009) e na Universidade Fernando Pessoa (2008-2009).

¹³⁹ Segundo o relatório, os curadores da Agência Nacional de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior foram nomeados em 23 de maio de 2008, e o Conselho de Administração foi nomeado pelos curadores em dezembro de 2008.

Figura 20 – Level of student participation in quality assurance - Comparison 2007-2009



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 61).

O indicador “nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade”¹⁴⁰ também sofreu alterações que o tornaram mais exigente na classificação dos países em relação à avaliação anterior. Em 2007, os países deveriam garantir a participação dos estudantes em quatro níveis, podendo ser na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou programas ou em equipes de peritos como observadores, em

¹⁴⁰ O indicador “nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade” sofreu modificações entre 2007 e 2009. Em 2007, para ser classificado na categoria “verde”, os países deveriam garantir a participação dos estudantes em quatro níveis: na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou programas ou em equipes de peritos como observadores, em consultas durante avaliações externas e nas avaliações internas. A categoria “verde-clara” compreendia os países em que três dos quatro níveis fossem praticados. A categoria “amarela” compreendia os países em que dois dos quatro níveis fossem praticados. A categoria “laranja” compreendia os países em que um dos quatro níveis fosse praticado. A categoria “vermelha” compreendia os países em que não havia envolvimento dos estudantes ou não havia clareza sobre as estruturas e as modalidades de participação dos estudantes. Em 2009, as modificações ampliaram a exigência dentro das categorias. A categoria “verde” passou a classificar todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participassem em cinco níveis: na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou programas ou em equipes de peritos como observadores ou na tomada de decisões, em consultas durante avaliações externas, nas avaliações internas e na preparação de relatórios de autoavaliação. A categoria “verde-clara” passou a classificar todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participassem em quatro dos cinco níveis. A categoria “amarela” passou a classificar todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participassem em três dos cinco níveis. A categoria “laranja” passou a classificar todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participassem em dois dos cinco níveis. A categoria “vermelha” passou a classificar todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos não poderiam participar ou participassem em apenas um dos cinco níveis.

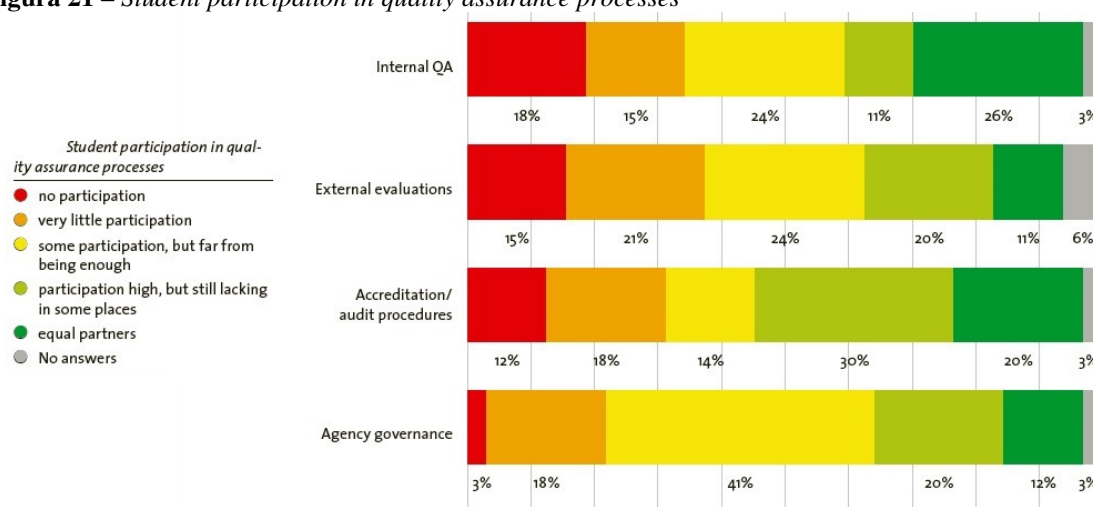
consultas durante as avaliações externas e/ou nas avaliações internas. Com a readequação do quesito e a ampliação, o indicador passou a incluir a preparação de relatórios de autoavaliação, além dos outros itens já especificados.

Com essa modificação, o alunado passou a participar de forma mais global do processo de avaliação da qualidade e também do próprio caminhar de sua formação (ENQA, 2009b, 2008a, 2008b). Segundo o relatório *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009), 31 países já garantiam a participação dos alunos na gestão dos organismos nacionais de avaliação; 26 países afirmaram já terem garantido a participação dos alunos na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou programas; 16 países afirmaram já terem garantido essa participação em seus processos de avaliação como observadores; e 29 países afirmaram já terem garantido a participação nos processos de tomada de decisão que envolvem a avaliação externa. Essa é uma grande conquista, mas o relatório de 2009 indica que o avanço poderia acontecer também no aceite do alunado como parte do rol de membros avaliadores e não apenas como observadores, sem direito à intervenção no processo (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009)¹⁴¹.

Mas o olhar do alunado sobre essa avaliação reforça que há muito a ser feito ainda para se garantir a participação. O relatório *Bologna with Students Eyes 2009* (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009) traz a avaliação desse item, na percepção dos estudantes. Ele pode ser visualizado na figura 21.

¹⁴¹ Apesar de não se delongar na defesa, o documento *Moving Professional Higher Education into 'Bologna post 2010'*, produzido pela *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE), aponta a necessidade da implementação, a nível institucional, das políticas de Bolonha. A meta é incluir todas as partes interessadas, principalmente o engajamento na gestão das instituições por parte dos estudantes.

Figura 21 – Student participation in quality assurance processes



Fonte: extraída de *European Students' Union* (2009, p. 59).

Apesar de, aparentemente, haver um progresso permanente na participação do alunado nos processos de garantia da qualidade, esse processo ainda era uma realidade não vivenciada em plenitude (EUA, 2009e, 2009f, 2009j). Mesmo com a presença em muitas comissões avaliativas, a participação, na visão dos alunos, ainda estava longe de ser igualitária e paritária, isto é, gerar vez e voz. A figura 22 facilita a visualização da classificação dos países pelo olhar dos estudantes nessa questão.

Figura 22 – *Student participation in external evaluation, audit/accreditation processes, agency governance*



Fonte: extraída de *European Students' Union* (2009, p. 63).

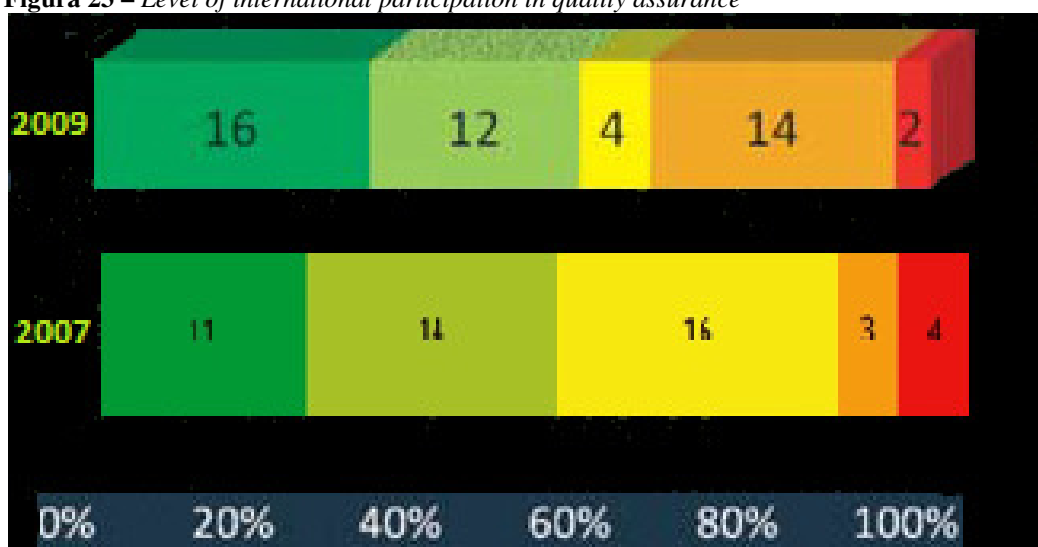
Diferentemente da avaliação do *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009), o olhar discente indicou poucos países com a classificação “verde” e “verde-clara”, isto é, países em que a participação ocorria em todos os espaços previstos. Grande parte dos países, no olhar dos alunos, encontrava-se no nível vermelho, pois era insatisfatória a participação do alunado nos espaços de garantia dos processos de qualidade.

Em Portugal, a situação não era muito diferente dos demais países. O *National Reports 2007-2009* (2009) apontava que os estudantes participavam apenas na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, em consultas durante as

avaliações externas, na garantia da qualidade interna (por exemplo, revisão periódica dos programas) e na elaboração de relatórios de autoavaliação. Outros espaços esperados e avaliados pelo *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009) ainda necessitavam de conquista interna, como: membros plenos em equipes de avaliação externa, observadores nas equipes de avaliação interna, como parte do processo de decisão para opiniões externas e em procedimentos de acompanhamento.

Outro indicador, complementar ao nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade, é o que trata do nível da participação internacional na garantia de qualidade. Ele é visto na figura 23.

Figura 23 – *Level of international participation in quality assurance*



Fonte: elaborada a partir dos dados de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* e 2009, por ausência da respectiva figura no relatório de 2009.

O indicador “nível da participação internacional na garantia de qualidade” não sofreu ajustes entre 2007 e 2009. Mas teve uma redefinição na priorização dos elementos já existentes. Na avaliação de 2007, a presença de quaisquer dos quatro elementos (todos ou em partes) já garantia a avaliação em um nível mais alto. Já em 2009, o indicador definia que havia uma ordem de prioridades: 1. membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior; 2. membros da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) ou de outras redes internacionais; 3. participação na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade; e 4. participação na avaliação externa das agências nacionais de garantia de qualidade.

Com isso, alguns países tiveram de se readequar na avaliação, já que os quesitos para as categorias “verde-clara”, “laranja” e “amarela” tornaram-se mais exigentes,

definindo que os itens 1 e 2, prioritariamente, deveriam ser observados no país e os itens 3 e 4 poderiam estar em níveis diferenciados ou ainda em implementação.

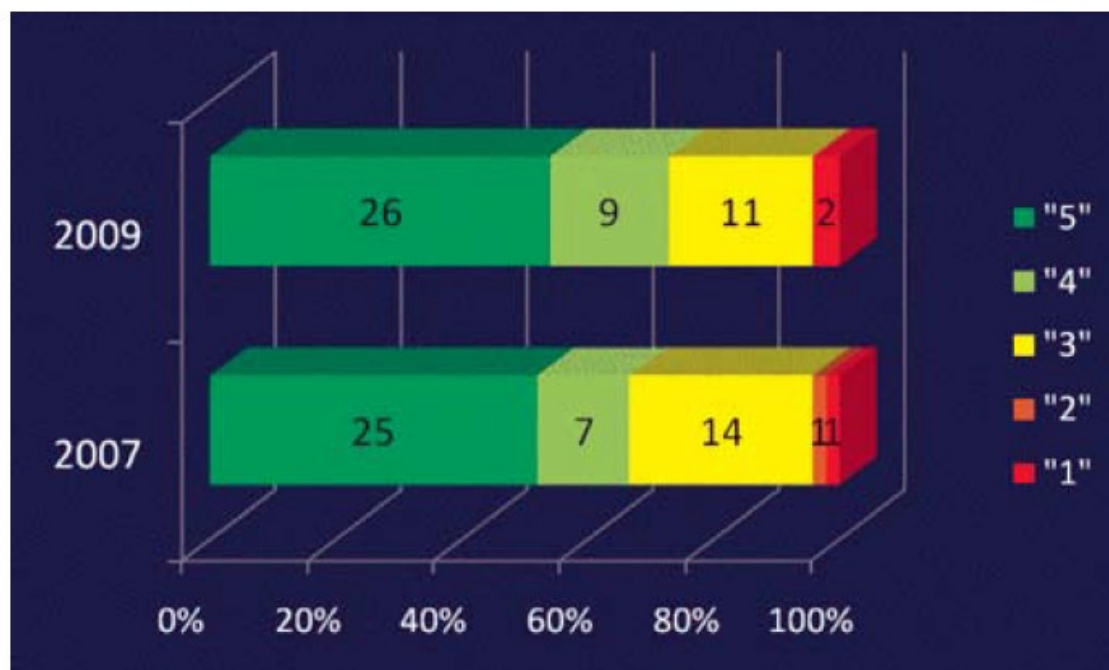
Dessa forma, como se observa na figura 23 houve migração de países nas categorias “amarela” e “laranja”. Em 2007, 16 países estavam na categoria “amarela” e três na categoria “laranja”, e, com as readequações em 2009, 4 países ficaram na categoria “amarela” e 14 passaram a figurar na categoria “laranja”. Isso indica que, apesar dos esforços para se fazer a implementação e os ajustes de diversos outros indicadores, a participação internacional na garantia de qualidade, por parte dos discentes, ainda era um elemento que precisava ser levado mais a sério, isto é, ser realmente implementado como prática corriqueira e não como exceção. Segundo o *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009), quando se implementasse totalmente o trabalho das agências de avaliação e suas rotinas, esse quesito poderia ser melhor acompanhado e comprovado, já que apenas 23 países tinham representação estudantil na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade, e outros 22 países tinham estudantes como membros da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009).

Em Portugal, houve uma readequação da classificação nesse item. Conforme expresso pelo *National Reports 2007-2009* (2009), o país tinha representação estudantil atuante como membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior. Também tinha representação estudantil na *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), por meio da *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR)¹⁴², e na avaliação externa das agências nacionais de garantia de qualidade. A representação na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade, elemento também avaliado, não registrava participação portuguesa do alunado.

¹⁴² Em 2008, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), juntamente com a *European Students' Union* (ESU), a *European University Association* (EUA) e a *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE), criou a *European Quality Assurance Register* (EQAR). Essa nova agência é formada por peritos independentes com foco na garantia de qualidade que preparam o guia *Procedures for Applications based on the European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ESG). Esse guia indica o processo e as condições que as agências nacionais de qualidade precisam cumprir para se integrar a essa agência internacional, incluindo a revisão interna de suas rotinas de trabalho e composição.

Outro item basilar avaliado pelo relatório de 2009 foi o do estágio de implementação do **Suplemento ao Diploma**. A avaliação pode ser visualizada na figura 24.

Figura 24 – *Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2007-2009*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 68).

O indicador “estágio de implementação do Suplemento ao Diploma” não sofreu mudança em relação a 2007. Dessa forma, era de se esperar que os países tivessem avançado em relação ao relatório de Londres. Porém uma rápida olhada na figura 24 mostra pouca mobilidade entre os países nas categorias, o que representa que poucos países realmente efetivaram as modificações esperadas. Nesse indicador, os países eram avaliados pelo cumprimento da emissão para cada estudante egresso de um diploma complementar (*Diploma Supplement* – DS), no formato expresso pela Comissão Europeia, Conselho da Europa e UNESCO/CEPES e outro diploma em idioma falado na Europa de forma automática e gratuita.

Assim como descrito no relatório de Londres, em 2009, evidenciou-se novamente a dificuldade em operacionalizar esse indicador, já que, em muitos casos, as informações eram facilmente encontradas, mas não tão facilmente acessíveis para aplicação entre os atores envolvidos, conforme reforça o relatório *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009). Essa dificuldade ainda era mais evidente quando o assunto era o 3º ciclo, já que apenas 30 países o faziam de forma automática e gratuita,

enquanto que, no 1º ciclo, isso ocorria em 47 países e, no 2º ciclo, em 46 países (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009). Outro aspecto complexo desse indicador, expresso pelo relatório de 2009, é o não reconhecimento automático e gratuito, na maioria esmagadora dos países, dos títulos obtidos nos modelos anteriores a Bolonha e também dos estudos intermediários dentro do 1º ciclo (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009).

Já quanto ao reconhecimento do **Suplemento ao Diploma** (DS) e das qualificações nele expressos, o relatório indica que muitos países, conforme exposto em seus relatórios nacionais, ainda não o aceitavam plenamente, exigindo documentos extras, como programa oficial detalhado, documentos das autoridades competentes sobre a realização dos estudos e sua validade e, em alguns casos, até informações mais detalhadas sobre o conteúdo dos cursos realizados, ou mesmo traduções juramentadas (RAUHVARGERS; RUSAKOVA, 2008). Isso vinha ocorrendo não apenas nos espaços profissionais, mas também dentro das instituições universitárias, que, segundo o relatório de 2009, já deveriam estar mais familiarizadas com os procedimentos e os documentos relacionados ao Suplemento ao Diploma (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009, 2009).

Dessa forma, o relatório de 2009 reforça que o Suplemento ao Diploma é um instrumento de transparência para instituições universitárias, estudantes e empregadores. Com isso, sua implementação seria essencial para a mobilidade (ENQA, 2011, 2010b, 2009b, 2008b; BFUG-CGM, 2009), devendo ser emitida para todos os alunos e publicizada ao máximo, já que havia discrepância entre o que era divulgado nos relatórios nacionais e o que era vivenciado pelos alunos, em seu cotidiano, quando muitos não tinham conhecimento de sua existência.

O *National Reports 2007-2009* (2009) destaca que Portugal tinha iniciado a implementação do Suplemento ao Diploma com a aprovação da Portaria nº 30, de 10 de janeiro de 2008, que define regras e formas de como se dá a emissão do Suplemento¹⁴³. Assumiu-se, nessa Portaria, que o Suplemento ao Diploma é um documento bilíngue em

¹⁴³ O Suplemento ao Diploma em Portugal (DS), segundo definido pela Portaria nº 30/2008, em seu Art. 5º, alínea *b*, seria composto por oito seções, com a seguinte estrutura: 1. informações sobre o titular da qualificação; 2. informações que identificam a qualificação; 3. informações sobre o nível da qualificação; 4. informações sobre o conteúdo e os resultados obtidos; 5. informações sobre a função da qualificação; 6. informações complementares; 7. autenticação do suplemento; e 8. informação sobre o sistema nacional de ensino superior. Dentro de cada item, há uma série de conteúdos definidos pela Portaria que devem constar no DS.

Portugal. Ele deveria ser emitido em português e inglês e deveria, segundo Art. 5º, alínea a, da Portaria nº 30/2008,

[...] fornecer dados independentes e suficientes para melhorar a transparência internacional e o reconhecimento académico e profissional equitativo das qualificações (diplomas, graus, certificados, etc.). Destina-se a descrever a natureza, o nível, o contexto, o conteúdo e estatuto dos estudos realizados com êxito pelo titular do diploma [...].

Essa assunção da Portaria nº 30, já para efeitos legais sobre o ano letivo de 2008/2009, permitiu que Portugal fosse mais bem classificado no relatório de 2009. Isso se deu devido ao aceite assumido, para o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos, da emissão do Suplemento ao Diploma, inclusive para os programas anteriores a Bolonha, remanescentes e para os programas de curta duração, de forma automática e gratuita.

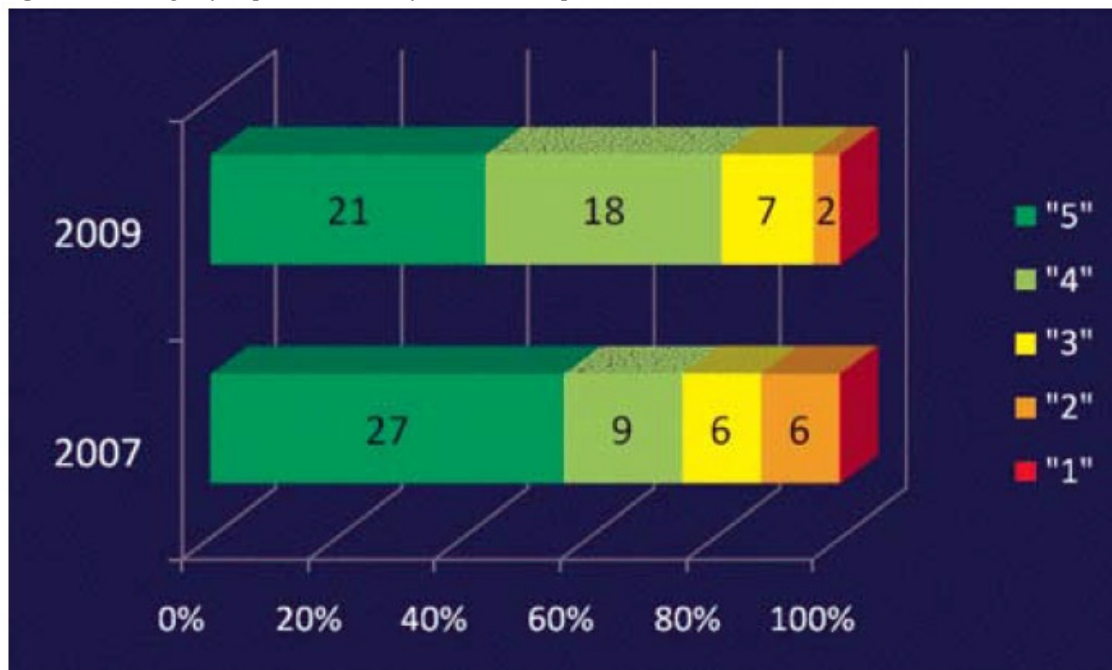
O Suplemento ao Diploma, para o reconhecimento das qualificações estrangeiras não é usado como documento único de referência para acesso ao segundo e ao terceiro ciclos. Em Portugal, o Suplemento ao Diploma não substitui o diploma, apesar de ser reconhecido como uma importante ajuda para acreditação e reconhecimento do título. Dessa forma, mesmo os estrangeiros que apresentem o Suplemento, precisam provar, por meio de outros títulos (diploma), a formação obtida, tanto para estudos, quanto para a inserção no mercado de trabalho.

No *National Reports 2007-2009* (2009), destacou-se que ações específicas foram tomadas em Portugal ao longo do ano para melhorar, a nível nacional e internacional, o uso do Suplemento ao Diploma como uma ferramenta de comunicação para o mercado de trabalho. Essas ações compreenderam, a nível nacional, a realização de *workshops* e elaboração de material instrucional com o fim de disseminar as informações sobre o suplemento entre empresas.

De fato, essas ações mostram um desenvolvimento importante sobre o relatório de 2007. Portugal demonstrou a aplicação e a utilização do Suplemento ao Diploma, mas precisa incorporar a sua utilização não apenas como elemento complementar, já que a legislação em vigor, a Portaria nº 30/2008, em seu Art. 4º, evoca o valor legal do Suplemento não apenas como de natureza informativa, mas também como ferramenta central para facilitar a mobilidade de alunos, professores e funcionários entre os países-membros.

Quanto ao estágio de implementação do *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos) (ECTS), a figura 25 indica os avanços em sua implementação de 2007 a 2009.

Figura 25 – *Stage of implementation of ECTS - Comparison 2007-2009*



Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 78).

O indicador “estágio de implementação do *European Credit Transfer System*” (ECTS)¹⁴⁴ (Sistema Europeu de Transferência de Créditos) também sofreu alterações

¹⁴⁴ O indicador ECTS sofreu modificações entre 2007 e 2009. Em 2007, para serem classificados na categoria “verde”, os países deveriam ter todos os programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos adequados ao sistema tipo ECTS, permitindo transferência e acumulação de créditos. A categoria “verde-clara” compreendia os países que deveriam ter, pelo menos, 75% dos programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos adequados ao sistema tipo ECTS, permitindo a transferência e a acumulação de créditos; ou um sistema de créditos totalmente compatível com o sistema ECTS, permitindo a transferência e a acumulação de créditos. A categoria “amarela” compreendia os países que deveriam ter entre 50-74% dos programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos adequados ao sistema tipo ECTS, permitindo a transferência e a acumulação de créditos; ou um sistema de créditos nacional totalmente compatível com o sistema ECTS, permitindo a transferência e a acumulação de créditos. A categoria “laranja” compreendia os países em que os créditos eram atribuídos em menos de 50% dos programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos; ou um sistema de créditos nacional era utilizado, mas não totalmente compatível com o sistema ECTS; ou o sistema ECTS era usado em todos os programas, mas apenas para a transferência de créditos. A categoria “vermelha” compreendia os países em que não havia sistema de créditos em funcionamento. Em 2009, as modificações ampliaram a exigência dentro das categorias. A categoria “verde” passou a classificar todos os países em que um sistema de créditos ECTS era utilizado em todos os componentes de todos os programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos, permitindo a transferência e a acumulação de créditos, e os créditos ECTS eram comprovadamente relacionados com os resultados de aprendizagem. A categoria “verde-clara” passou a classificar todos os países em que um sistema de créditos ECTS era utilizado em, pelo menos, 75% dos componentes de todos os programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos, permitindo transferência e acumulação de créditos, e os créditos ECTS eram comprovadamente relacionados com os resultados de aprendizagem ou os créditos eram atribuídos a todos os componentes

que o tornaram mais exigente na classificação dos países em relação à avaliação anterior. Em 2007, os países deveriam comprovar, em seus relatórios nacionais, a implementação de um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) ou compatível em um determinado número de programas. O relatório de Londres já assinalava a necessidade do avanço para 2009 e apontava a necessidade de agregar-se o sistema de créditos tipo ECTS com os resultados da aprendizagem, isto é, com o conjunto de competências expresso pelo egresso no contexto de sua formação¹⁴⁵.

Como se observa na figura 25, com a readequação das exigências no âmbito dos quesitos, muitos países que se encontravam em 2007 com seus sistemas bem avaliados sofreram uma redução em suas avaliações, dobrando para 18 países que necessitavam readequar seus sistemas de créditos ECTS com os resultados de aprendizagem¹⁴⁶ (ENQA, 2008a). Mesmo os resultados apresentados nos países melhor avaliados poderiam, conforme declara o *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, ser “superestimados” no que diz respeito ao progresso em ligar os resultados de aprendizagem com o sistema de créditos. A dificuldade parecia, segundo o relatório, estar na compreensão de que a avaliação e o cumprimento de atividades de curso são diferentes de resultados de aprendizagem, que é algo mais macroformativo. Some-se a

de todos os programas de educação superior. Para isso, usava-se um sistema de créditos totalmente compatível com o sistema ECTS, permitindo a transferência e a acumulação de créditos, e os créditos eram comprovadamente relacionados com os resultados de aprendizagem. A categoria “amarela” passou a classificar todos os países em que um sistema de créditos ECTS era utilizado entre 50-75% dos componentes de todos os programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos, permitindo a transferência e a acumulação de créditos, e os créditos ECTS eram comprovadamente relacionados com os resultados de aprendizagem; ou os créditos eram atribuídos a todos os componentes de mais de 75% dos programas de educação superior, permitindo transferência e acumulação de créditos, mas os créditos ECTS não estavam ligados com os resultados de aprendizagem. A categoria “laranja” passou a classificar todos os países que tivessem um sistema de créditos ECTS e fosse utilizado, mas eram atribuídos a menos de 49% dos programas de educação superior; ou um sistema nacional de créditos era utilizado, mas não era totalmente compatível com o ECTS. A categoria “vermelha” passou a classificar todos os países que créditos ECTS eram atribuídos a menos de 49% dos programas de educação superior; ou o sistema ECTS era usado em todos os programas, mas apenas para transferência de crédito.

¹⁴⁵ No relatório *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, produzido pela Eurydice, David Crosier apontava, em sua apresentação no encontro de Louvaine, a diversidade de utilizações do sistema ECTS: em alguns países, era utilizado como parte do processo de acreditação dos créditos mais resultados de aprendizagem e trabalho do aluno; em outros, adionava-se ao trabalho do aluno; e, ainda outros, agregavam-se horas de contato ou horas de contato e trabalho do aluno.

¹⁴⁶ Segundo o *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009), dezesseis países já tinham todos os componentes de todos os programas de educação superior ajustados aos resultados de aprendizagem; outros quatorze países tinham a maioria de seus programas ajustados; dezesseis outros países tinham apenas alguns de seus programas ajustados; e dois não tinham programas de educação superior ajustados aos resultados de aprendizagem.

isso, também, a dificuldade de alguns países em fixar o valor-hora do crédito ECTS, que variava, em alguns países, de 25-30 horas de trabalho dos alunos¹⁴⁷.

Quanto ao reconhecimento de títulos, o relatório aponta avanço substantivo no indicador que media o cumprimento da legislação nacional com a Convenção de Lisboa, mas ressalta que os dados deveriam ser interpretados com cautela, já que não mediam as práticas reais desenvolvidas no interior das instituições universitárias. O relatório aponta, ainda, que três países tinham ratificado, entre 2007-2009, a Convenção de Lisboa (Alemanha, Andorra e Holanda) e cinco outros ainda permaneciam sem ratificar o documento (Bélgica-Comunidade Francófona, Bélgica-Comunidade Flamenca, Grécia, Itália e Espanha). Essa demora ocorreu devido a ajustes nacionais no âmbito de cada país, que demandaram acertos político-sociais internos nas legislações visando a ajustá-las ao Processo de Bolonha, além das dificuldades inerentes ao fazer universitário, que tem seus tempos e espaços diferenciados.

Dessa forma, o *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009) apontou como recomendações para o próximo exercício avaliativo a necessidade de se desenvolver coerência entre o que foi chamado de “triângulo” da Convenção de Reconhecimento de Lisboa: o quadro jurídico da legislação internacional, as leis e os regulamentos nacionais relativos ao reconhecimento e à questão da autonomia institucional nos países. Também apontou para a necessidade de se conduzir uma discussão internacional sobre a variedade de práticas de reconhecimento nacional¹⁴⁸ e de terminologias utilizadas, de se chegar a um consenso entre as consideradas “diferenças substanciais”

¹⁴⁷ Segundo o relatório *Bologna with Students Eyes 2009* (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009), apesar de o sistema ECTS permitir boa flexibilidade no processo de construção curricular do aluno, em alguns casos, era enfraquecido em âmbito institucional. Por exemplo, a referência acordada como ponto de partida para um estudante em tempo integral era de 60 créditos ECTS. Isso permitia ao estudante mobilidade para planejar seu percurso acadêmico, sem estar sobrecarregado. Porém o ponto de referência era tomado por instituições como limite, o que impedia acadêmicos de progredir entre os ciclos em caso de créditos faltantes. Era o caso na Dinamarca, onde os acadêmicos não poderiam progredir de um ano ao outro sem o quantitativo de créditos estipulado. Já na França e na Noruega, não havia estruturas modulares com pré-requisitos que impedissem os alunos de avançar de um ano ao outro, os créditos faltantes podiam ser conseguidos por meio de exames específicos. A defesa do relatório *Bologna with Students Eyes 2009* (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2009) era pelo avanço do processo e do reconhecimento das aprendizagens anteriores (formal e não formal), com mecanismos mais claros de acesso e validação dos créditos.

¹⁴⁸ Inclusive a prática incentivada por Bolonha era da realização de graus conjuntos. Essa prática é destacada no relatório de 2009 como sendo mais comum nas áreas de Engenharia e Ciências Naturais, Economia, Administração, Ciências Sociais, Tecnologias da Informação e Ciências da Saúde. Entre as temáticas mais comuns do desenvolvimento de graus conjuntos, estavam os estudos europeus, a formação de professores e os estudos ambientais. Dessa forma, diversos países haviam criado planos de internacionalização do ensino superior praticados nas instituições, visando a facilitar e atrair alunos de outros países. A Dinamarca foi citada no relatório como exemplo de país que alocou, em 2008/2009, a quantia de 4.400.000 euros para *marketing* e desenvolvimento de graus duplos, além dos recursos existentes por meio de programas de intercâmbio discente, como o *Erasmus Mundus*.

entre os títulos e implementar uma melhor cooperação entre centros e agências com experiência no reconhecimento de títulos e formações.

O estágio de implementação do *European Credit Transfer System* (ECTS) em Portugal, conforme declara o *National Reports 2007-2009* (2009), estava concluído para o primeiro e o segundo ciclos em 2009, o terceiro ciclo ainda estava em implementação em grande parte dos programas. Os créditos ECTS, na maioria dos programas, eram relacionados a resultados de aprendizagem¹⁴⁹ e, por meio de seminários e inquéritos sobre o sistema, os estudantes eram consultados sobre o desenvolvimento, visando a melhorar a compreensão dos resultados da aprendizagem e sua relação com o quadro de qualificações.

Outro ponto destacado no relatório é a mensuração e a verificação da carga de trabalho dos alunos, com a implementação dos resultados de aprendizagem. Os resultados de aprendizagem foram implantados em Portugal por meio do Decreto-Lei nº 107, de 25 de junho de 2008, que determinou, em seu Art. 66-A, a elaboração anual de um relatório acerca da concretização dos objetivos de Bolonha. Nele, dever-se-iam incluir informações sobre as mudanças de cunho pedagógico ocorridas, bem como o desenvolvimento dos componentes de trabalho e/ou de projetos e aquisição das competências transversais. O relatório¹⁵⁰, segundo o Decreto-Lei nº 107/2008, Art. 66-A, inciso 4, “deve incluir indicadores objectivos que considerem [...] a evolução do peso das várias componentes do trabalho total, nomeadamente total de horas de contacto, componente experimental, componente de projecto” (PORTUGAL, 2008, p. 3.850).

Quanto ao reconhecimento de diplomas, elemento basilar de Bolonha, Portugal informou, em seu relatório, que toda a legislação do país estava em consonância com os princípios estabelecidos pela Convenção de Lisboa para reconhecimento de títulos. A aprovação do Decreto-Lei nº 341, de 12 de outubro de 2007¹⁵¹, fixou o reconhecimento dos graus de ensino superior estrangeiros. Com esse Decreto, estabeleceu-se um novo

¹⁴⁹ O relatório destaca que, em Portugal, os resultados de aprendizagem são compostos por conhecimentos, habilidades e competências como parte dos componentes do programa. Os créditos somente são concedidos quando os resultados esperados são adquiridos pelo aluno.

¹⁵⁰ Segundo o Art. 66-A, inciso 7, o relatório seria “elaborado para os anos lectivos de 2006-2007 a 2010-2011, inclusive” e seria “publicado no sítio da internet do estabelecimento de ensino até 31 de dezembro seguinte ao término do ano lectivo a que se reporta”. O conjunto desses relatórios será eventualmente referenciado no capítulo que trata das transformações realizadas no âmbito das instituições pesquisadas (Universidade da Beira Interior, Universidade do Minho, Universidade do Porto e Universidade Fernando Pessoa).

¹⁵¹ O Decreto-Lei nº 341, de 12 de outubro de 2007, reconhece e lastreia suas indicações na Portaria nº 401, de 5 de abril de 2007, que estabeleceu o novo regime de reingresso, mudança de curso e transferência em Portugal, removendo-se os obstáculos aos estudantes estrangeiros na admissão em instituições portuguesas.

regime de reconhecimento dos graus acadêmicos estrangeiros. Nesse Decreto, prevê-se o aceite do nível, dos objetivos e da natureza idêntica ao dos graus de licenciado, mestre e doutor atribuídos por instituições portuguesas de ensino superior. Dessa forma, os diplomas estrangeiros passaram a gozar de todos os direitos inerentes aos graus acadêmicos portugueses, facilitando a mobilidade em âmbito europeu.

A reunião ministerial de *Budapeste/Viena (2010)* foi prevista como o encontro de avaliação macro e redefinição de metas/resultados esperadas/os. Como já indicado anteriormente, esse encontro não teve caráter de produção de resultados do período como os anteriores, mas concentrou-se no lançamento festivo da *European Higher Education Area* (EHEA) e na construção de uma visão mais macro de todo o processo, tendo relatórios avaliativos de âmbito geral (BPF, 2010; EHEA, 2010; ENQA, 2010a, EURYDICE, 2010b).

Dessa forma, a Declaração de Budapeste/Viena (2010) contém indicativos dos principais problemas verificados na implementação de Bolonha. Segundo a Declaração,

While much has been achieved in implementing the Bologna reforms, the reports also illustrate that EHEA action lines such as degree and curriculum reform, quality assurance, recognition, mobility and the social dimension are implemented to varying degrees¹⁵² (BUDAPEST-VIENNA DECLARATION, 2010, p. 1).

Pelo que se observa, a diferença na implementação dos objetivos de Bolonha, tanto na garantia de qualidade, reconhecimento e mobilidade quanto na assunção da dimensão social de todo o processo, parecia ser um dos principais problemas que se enfrentava. Isso é destacado em diversos relatórios apresentados ao longo do encontro (CHEPS, 2010a, 2010b, 2010d; EI, 2010a, 2010b; EQAR, 2010; ESU, 2010; EUA, 2010a, 2010b, 2010c; EURYDICE, 2010b). Isso, obviamente, ocasionou dificuldades de comparabilidade e de mobilidade, já que países com problemas estruturais e legais que impediam o avanço de Bolonha teriam dificuldade de aproximar seus estudos. Também ocorreriam dificuldades na movimentação para outras realidades que estivessem com seus currículos totalmente implantados.

Por exemplo, a realidade expressa no relatório *Report on Qualifications Frameworks*, produzido pela *Coordination Group for Qualifications Framework*

¹⁵² Tradução livre: “Embora muito tenha sido alcançado na implementação das reformas de Bolonha, os relatórios também ilustram que as linhas de ação do EEES, tais como o sistema de graus e a reforma curricular, a garantia de qualidade, o reconhecimento, a mobilidade e a dimensão social, são implementadas [pelos países] em diferentes níveis”.

(CGQF), demonstra o quanto se deveria avançar ainda no quadro de qualificações, que já deveria estar totalmente viabilizado em 2010. Pelo estabelecido nas metas de Bolonha, onze passos deveriam ser executados: quatro deveriam ter sido finalizados até 2009 (1. *decision to start*, 2. *setting the agenda*, 3. *organizing the process* e 4. *design profile*); três outros deveriam ter sido iniciados em fins de 2009 e finalizados em 2010 (5. *consultation*, 6. *approval* e 7. *administrative set-up*); dois deveriam ter sido iniciados em fins de 2011 e concluídos em meados de 2012 (8. *implementation* e 9. *inclusion of qualifications*); um que deveria ser preparado até meados de 2012 e concluído em fins de 2013 (10. *self-certification*); e um que já era para estar pronto desde 2009 em todos os países que aderiram a Bolonha (11. *NQ web site*).

Em fins de 2009, 42 países já haviam tomado a decisão de iniciar o processo, 35 países haviam definido uma agenda de trabalho; 32 países haviam organizado o processo; 27 países haviam determinado os perfis dos seus quadros; 24 países haviam realizado consulta sobre os perfis elaborados; 14 países haviam conseguido a aprovação de seus perfis/quadros; 17 países estavam na fase de ajustes administrativos visando à implantação; 11 países já haviam começado a implementação dos quadros; 8 países já haviam incluído as qualificações nos ciclos formativos; 8 países haviam completado os processos de autocertificação; e 15 países já tinham *web* sítio com todos os processos liberados para utilização (BFUG-CGQF, 2009).

O desenvolvimento desse processo viabilizaria as mudanças curriculares nos diversos países-membros. Mas o relatório *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*, um dos mais esperados em todos os encontros ministeriais, apontava que a mudança não levaria à renovação curricular significativa em todos os países, mas simplesmente a uma compressão do grau de bacharel, anteriormente praticado, para se cumprirem os prazos de Bolonha (SURSOCK; SMIDT, 2010), não se atentando para os possíveis efeitos na qualidade dos processos.

Mesmo com esse quadro nada confortador e reducionista, de transformar o espaço criador em um espaço de reprodução e continuísmo, algumas das linhas de ação desenvolvidas apresentavam indícios do potencial pedagógico de Bolonha. Entre esses resultados positivos, encontrava-se a ênfase no acesso e na aprendizagem centrada no aluno, com caminhos formativos mais flexíveis, inclusive com a criação de serviços diferenciados de apoio aos estudantes, no âmbito do primeiro ciclo. Também mudanças estruturais no segundo ciclo tinham tornado o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre mais competitivo, e, no terceiro ciclo, os estudos de doutoramento e o ciclo de

estudos conducente ao grau de doutor foram ampliados em diversos países (SURSOCK; SMIDT, 2010).

Destarte que, mesmo com os efetivos avanços formativos, a empregabilidade ainda era um problema premente no espaço europeu. A compreensão dos empregadores sobre os níveis e os ciclos de Bolonha e seu quadro de qualificações ainda era pouco sensível, quando se acessavam os níveis de emprego resultantes do processo desencadeado. Essa percepção é citada no relatório também concernente às instituições universitárias que, diante do quadro de qualificações, atribuíam pouca importância à sua existência e à relação com os resultados de aprendizagem e mobilidade.

Também foi apontado no relatório *Trends 2010* que a implementação do sistema de crédito ECTS e do Suplemento ao Diploma vinha crescendo ao longo dos dez anos, mas de forma modesta, sendo encarada mais como processo administrativo corriqueiro e menos como um processo pedagógico, desligada de posteriores desenvolvimentos formativos. Não sem motivo, apontava-se a necessidade de revisar os processos formativos, principalmente em face da diversificação do quadro de discentes, inclusive com desenvolvimento de políticas de inclusão, suporte psicológico e aconselhamento (SURSOCK; SMIDT, 2010).

Agreguem-se a isso as indicações dadas no relatório *Enhancing Quality Academics' Perceptions of the Bologna Process: a Study by the Education International Pan-European Structure* (EI). Segundo o relatório, a posição dos alunos era clara sobre o Processo de Bolonha: a visão era positiva, encarando-o como um sinal de melhoria dos processos de qualidade (EI, 2010a). Mas reconheciam também que havia necessidade de melhoria dos processos de organização geral e transparência. Entre os problemas pedagógicos apontados no relatório, encontra-se o aumento do trabalho burocrático para os acadêmicos, uma tendência ao declínio do ensino e da pesquisa, além da baixa participação de estratos docentes no processo. Essas são indicações importantes quando se pensam políticas de formação em âmbito nacional e, dentro de Bolonha, reforça-se a importância do repensar práticas.

De fato, essas indicações dadas pelos diversos relatórios apontavam para a necessidade de se amadurecerem ainda mais os processos de Bolonha. Não bastava simplesmente determinar mudanças político-sociais, mas havia de ser reconhecer que quaisquer mudanças encontrariam práticas cristalizadas há gerações dentro dos grupos formativos. Organizar e implementar o Processo de Bolonha não ocorreria em simplesmente dez anos. Essa seria uma construção ainda distante do término.

3.4 Redefinindo a caminhada: Bucareste

Do ponto de vista pedagógico-formativo, a Declaração de Bucareste (2012) marca uma redefinição de metas. Elas são político-sociais, já que fica claro o reconhecimento dos processos desencadeados por Bolonha como elementos de superação da crise europeia, conforme indicados no capítulo 2, como também são pedagógicas.

Mais do que formar graduados/licenciados (ou em alguns países bacharéis), o objetivo é maior, diz respeito à educação ao longo da vida de cidadãos. Esse aspecto é reforçado mais uma vez na Declaração de Bucareste (2012) e deixa claro de vez que, além do aspecto econômico que está claramente presente, os princípios de Bolonha são também sociais:

We encourage the use of peer learning on the social dimension and aim to monitor progress in this area. We reiterate our commitment to promote student-centred learning in higher education, characterised by innovative methods of teaching that involve students as active participants in their own learning. Together with institutions, students and staff, we will facilitate a supportive and inspiring working and learning environment. Higher education should be an open process in which students develop intellectual independence and personal self-assuredness alongside disciplinary knowledge and skills. Through the pursuit of academic learning and research, students should acquire the ability confidently to assess situations and ground their actions in critical thought¹⁵³ (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012, p. 2).

Esse reconhecimento franco diminui as tensões entre os diversos parceiros – públicos e privados – e permite relações de construção coletiva em prol de soluções pedagógico-formativas. Isso também é reforçado quando se pensam os aspectos da garantia de qualidade dos processos de formação. A Declaração de Bucareste (2012) reconhece o relatório produzido pela ENQA, ESU, EUA e EURASHE, também conhecido como grupo E4, intitulado *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*. Nesse estudo que traz um diagnóstico das normas e das orientações para

¹⁵³ Tradução livre: “incentivamos aos pares o uso da aprendizagem como parte da dimensão social, com o objetivo de monitorar o progresso nessa área. Reiteramos nosso compromisso de promover, no ensino superior, a aprendizagem centrada no aluno, caracterizada por métodos inovadores de ensino que envolvam os alunos como participantes ativos de sua própria aprendizagem. Juntamente com as instituições, os alunos e os funcionários, vamos facilitar um ambiente de apoio ao trabalho e inspirador da aprendizagem. O ensino superior deve ser um processo aberto, no qual os alunos possam desenvolver independência e autoconfiança pessoal, ao lado de conhecimentos disciplinares e habilidades. Por meio da busca do aprendizado acadêmico e da pesquisa, os alunos devem adquirir a capacidade de confiança nas avaliações das situações e fundamentar suas ações no pensamento crítico”.

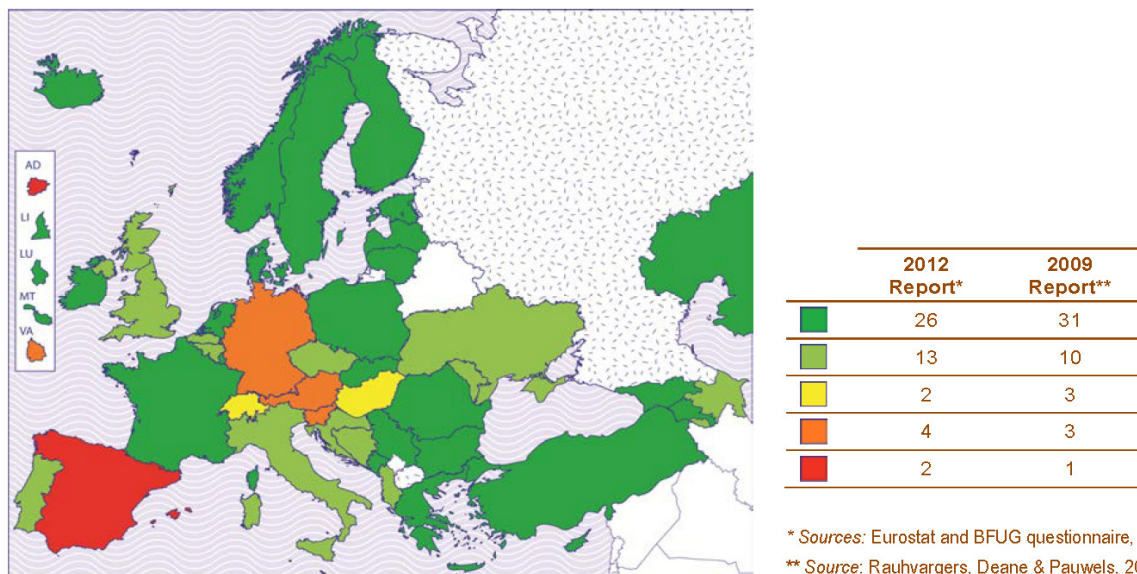
melhoria da garantia da qualidade, deixa-se claro que ainda é necessário melhoria da clareza, da aplicabilidade, da utilidade e do alcance para a melhoria da qualidade do ensino pós-Bolonha, apesar dos esforços transnacionais pela criação e pelo aprimoramento de agências nacionais de garantia de qualidade e da aproximação com órgãos internacionais de validação.

Diferente dos relatórios de Bergen (2005), de Londres (2007) e de Louvaine (2009), em que se produziram documentos com avaliações mais diretas, em que os países estavam em uma colocação (*ranking*) mais clara, o relatório de Bucareste (2012), intitulado *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, trouxe modificações na forma como os dados eram matizados. Com isso, o documento expressa que a categoria “verde-escura”, utilizada anteriormente para expressar a consolidação dos processos de implementação de Bolonha nos países, é menos presente, já que houve ressignificação e aprofundamentos dos critérios e dos prazos de implementação dos resultados esperados¹⁵⁴ (EC, 2012).

Na figura 26, têm-se uma visão geral do balanço da implementação do sistema de graus, conforme expressos no relatório *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*.

¹⁵⁴ O relatório de 2012 representa uma “guinada” na forma como os relatórios *Bologna Process Stocktaking Report* eram produzidos. Ao invés da constituição de um grupo de trabalho específico membro do *Bologna Follow-Up Group* (BFUG), houve a agregação dos dados produzidos pela *Eurostat*, pela *Eurostudent* e pela *Euridice*. Junte-se a isso um questionário dirigido aos membros representantes dos países, que tinha como finalidade colher informações mais qualitativas sobre os 45 países (já que dois – Macedônia e Rússia enviam apenas relatórios parciais) (EC, 2012).

Figura 26¹⁵⁵ – *Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2012-2009*



Fonte: extraída de EC (2012, p. 34).

Segundo o que se observa na figura 26, houve um recuo significativo para 2012 no “estágio de implementação do primeiro e segundo ciclos¹⁵⁶” em comparação com 2009. Em 26 países, mais de 90% de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos em conformidade com os princípios de Bolonha. Em outros 13 países, 70-89% de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Em 2 países, 50-69% de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Em 4 outros países, 25-49% de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. E, em 2, menos de 25% dos estudantes estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos.

De forma geral, o relatório reconhece que as matrículas em um sistema de dois ciclos alcançaram mais de 90% dos países, porém ainda há, em quase todos os Estados-

¹⁵⁵ Todas as figuras apresentam uma classificação por cores, seguindo o padrão da metodologia adotada em Bergen (2005), quanto à aplicabilidade dos objetivos de Bolonha, sendo *Green* (verde) adotado para “excelente desempenho/performance”, *Light Green* (verde-claro) adotado para “muito bom desempenho/performance”, *Yellow* (amarelo) adotado para “bom desempenho/performance”, *Orange* (laranja) adotado para “algum progresso tem sido feito”, e *Red* (vermelho) adotado para “pouco progresso foi feito”.

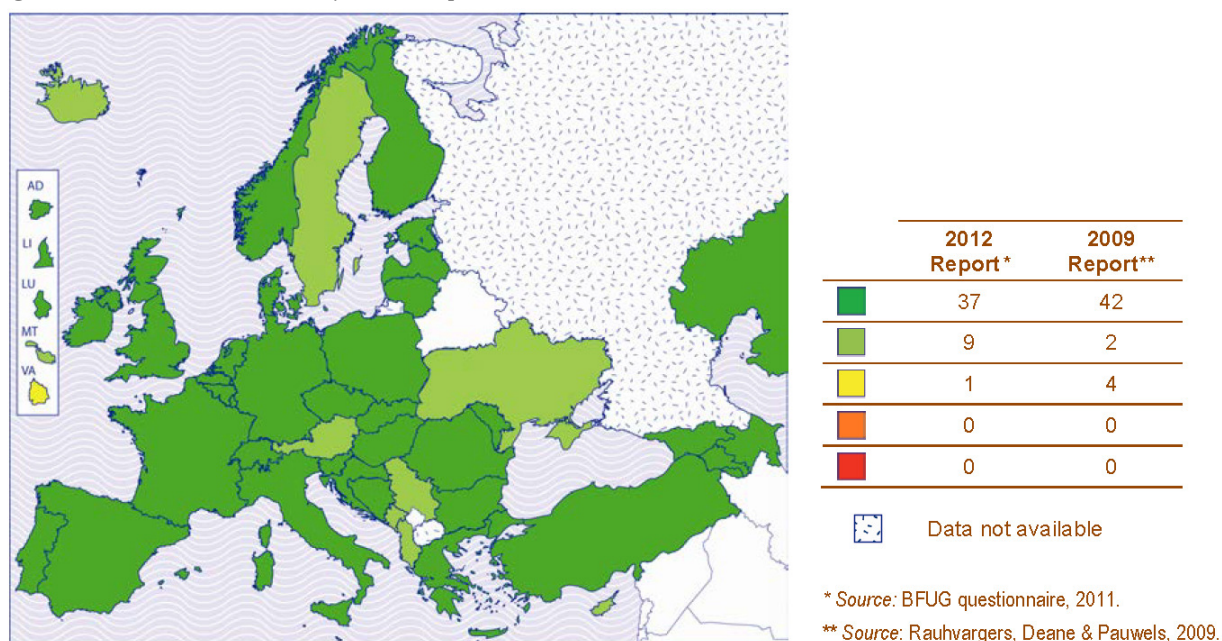
¹⁵⁶ O indicador manteve o mesmo perfil de 2009. A categoria “verde” incluiu todos os países em que, pelo menos, 90% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos que estivesse em conformidade com os princípios de Bolonha. A categoria “verde-claro” incluiu todos os países em que 70-89% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “amarela” incluiu todos os países em que 50-69% os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “laranja” incluiu todos os países em que 25-49% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. E a categoria “vermelha” incluiu todos os países em que menos de 25% dos estudantes estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Com isso, o índice manteve a mesma exigência praticada em 2009, excluindo a possibilidade de algum país não se mobilizar para implantar o sistema.

membros, programas integrados longos, destinados à formação em profissões regulamentadas – Medicina, Odontologia, Farmácia, Arquitetura, Veterinária, Direito, Engenharia e Teologia, entre outros – que extrapolam a estrutura prevista em Bolonha. Com isso, houve uma reclassificação nesse indicador. Apesar de as matrículas estarem em funcionamento, ainda há países – Andorra, Áustria, Alemanha, Espanha, Vaticano (Santa Sé) e Eslovênia – em que os processos encontram-se lentos ou emperrados devido a atrasos na aprovação da legislação.

Algo novo no relatório de 2012 é a junção dos dados da *Eurostat*, que permite uma visão mais clara sobre a situação dos países na implementação dos ciclos. Com isso, apesar dos avanços em muitos dos indicadores que davam uma visão de que os países tinham “concluído” as suas reformas (como antes se destacou nos relatórios de 2005, 2007 e 2009), vê-se, agora em 2012, que ainda há um longo percurso com respeito à implementação do sistema de graus. Nesse grupo, estão Alemanha, Áustria, Eslovênia, Islândia e Suécia, que têm, respectivamente, 36%, 47%, 31%, 2% e 2% de seus estudantes dentro da estrutura de Bolonha (EC, 2012).

O relatório de 2012 apresenta um avanço significativo, expresso na figura 27, com respeito à comparação entre a previsão de acesso ao próximo ciclo.

Figura 27 – Access to the next cycle - Comparison 2012-2009



Fonte: extraída de EC (2012, p. 38).

Segundo o que se observa na figura 27, houve uma redução, entre 2009 a 2012, de 42 para 37 países que se encontram com todas as qualificações/habilitações do primeiro ciclo permitindo acesso a vários programas de segundo ciclo, e as qualificações do segundo ciclo permitindo acesso, a pelo menos, um programa de terceiro ciclo, com transição sem grandes problemas.

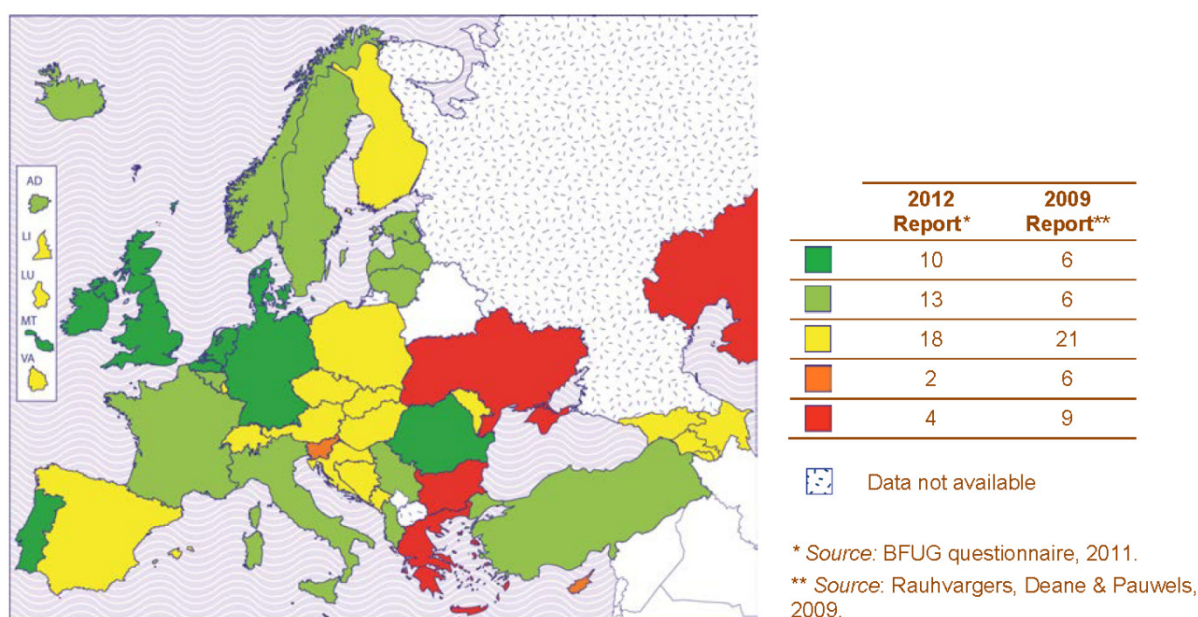
Alguns países avançaram e outros tiveram sua classificação revista. Nove países se encontram com todas as qualificações do primeiro ciclo dando acesso a, pelo menos, um programa de segundo ciclo, e as qualificações do segundo ciclo permitindo acesso a, pelo menos, um programa de terceiro ciclo, com transição sem grandes problemas.

Um avanço é visível com respeito aos países que se encontravam na tipificação “amarela” (menos de 25% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso), apenas um país encontra-se nessa situação. Pelo que foi avaliado nos relatórios nacionais de 2011, as categorias “laranja” (entre 25-50% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso) e “vermelha” (mais de 50% das qualificações de primeiro ciclo não davam acesso ou não havia legislação para acesso aos ciclos) não foram registradas em nenhum país.

Mesmo com uma “classificação positiva” desse indicador, o relatório reacende a discussão sobre o que efetivamente é compreendido e realizado dentro dos países quanto à previsão de acesso ao próximo ciclo, já que, em países como Albânia, Suécia e Ucrânia, há programas de primeiro ciclo que não permitem acesso ao segundo ciclo; ou como em outros países – Áustria, Chipre, Islândia, Montenegro, Malta e Sérvia – em que as qualificações do segundo ciclo não permitem ainda acesso ao terceiro ciclo. Em alguns desses países, o acesso é negado ao portador para o próximo ciclo por indefinições burocráticas, como na Irlanda, em que o portador do título do primeiro ciclo pode ter sua admissão real bloqueada, apesar de haver o acesso teórico. Também permanecem as indefinições sobre o acesso e a comparabilidade do segundo para o terceiro ciclo dos programas mais longos (superiores a 300 créditos tipo ECTS) e com saídas diferenciadas (programas acadêmicos ou profissionais/profissionalizantes) (EC, 2012).

Na figura 28, é possível ver o progresso nos países da implementação de um quadro de qualificações compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

Figura 28 – Implementation of national qualifications framework - Comparison 2012-2009



Fonte: extraída de EC (2012, p. 47).

Assim como ocorreu com outros indicadores, o indicador “implementação de um quadro de qualificações compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)” sofreu mudanças visando a demonstrar o progresso do Processo de Bolonha, em âmbito nacional. Em 2009, esse indicador era avaliado pelo cumprimento dos onze passos/metastas de ação, muitos dos quais, concomitantemente. Dessa forma, os países encontravam-se em situação relativamente tranquila, que significava certo grau de desenvolvimento de todos os onze passos (quatro que deveriam ser finalizados até 2009 (1. *decision to start*, 2. *setting the agenda*, 3. *organizing the process* e 4. *design profile*), três outros que deveriam ter sido iniciados em fins de 2009 e finalizados em 2010 (5. *consultation*, 6. *approval* e 7. *administrative set-up*), dois deveriam ter sido iniciados em fins de 2011 e concluídos em meados de 2012 (8. *implementation* e 9. *inclusion of qualifications*), um que deveria ser preparado até meados de 2012 e concluído em fins de 2013 (10. *self-certification*), e um que já era para estar pronto desde 2009 em todos os países que aderiram a Bolonha (11. *NQ web site*)) (BFUG-CGQF (2009).

No relatório de 2012, todos os países foram reclassificados, já que se percebeu que a realidade era mais complexa, haja vista que diversos países estavam com seus processos ainda em início de desenvolvimento, apesar de terem iniciado todos os onze passos/metastas de ação. Com isso, a categoria *Green* (verde), adotada para “excelente desempenho/performance”, passou a agregar apenas os países que já tinham um quadro de autocertificação comparável com o quadro de qualificações do Espaço Europeu do

Ensino Superior (EEES), isto é, que tinham concluído os passos anteriores e encontravam-se no passo/meta 10. Dessa forma, a readequação do indicador elevou de 2009 para 2012 mais quatro países, alcançando dez países-membros – Bélgica (Comunidade Flamenca), Alemanha, Dinamarca, Irlanda, Holanda, Malta, Portugal, Romênia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia) – que se encontravam com seus sistemas e seus quadros de autocertificação comparáveis com o quadro de qualificações da EEES.

A categoria *Light Green* (verde-clara), adotada para “muito bom desempenho/performance”, passou a agregar apenas os países que tinham concluído (ou estavam em fase de conclusão) os passos/metastas de 7 a 9. Isto é, os países já tinham executado as ações administrativas e tinham definição de responsabilidades nacionais e entre agências para a implementação de um quadro nacional de qualificações compatível; os programas de estudos dos ciclos já haviam sido reprojatados com base nos resultados de aprendizagem do quadro nacional de qualificações; e as qualificações já haviam sido incluídas ou estavam em fase de finalização de inclusão de quadros de autocertificação comparáveis com o quadro de qualificações da EEES. Dessa forma, a readequação do indicador elevou de 2009 para 2012 mais sete países, alcançando treze países-membros que já se encontravam com seus sistemas organizados e em fase de conclusão.

A categoria *Yellow* (amarela), adotada para “bom desempenho/performance”, passou a agregar apenas os países que tinham concluído (ou estavam em fase de conclusão) os passos/metastas 5 e 6. Isto é, os países já tinham executado a consulta e/ou feito discussão nacional, tinham o *design* do quadro nacional de qualificações compatível aceito pelos interessados e estavam em finalização dos acordos políticos para que o quadro nacional de qualificações compatível fosse aprovado nas instâncias superiores nacionais. Dessa forma, a readequação do indicador diminuiu de 2009 para 2012 menos três países, alcançando dezoito países-membros (entre eles, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Croácia e Finlândia), que se encontravam com seus sistemas em organização.

A categoria *Orange* (laranja), adotada para “algum progresso tem sido feito”, passou a agregar apenas os países que tinham concluído (ou estavam em fase de conclusão) o passo/meta 4, isto é, já tinham executado a estrutura dos níveis e tinham resultados de aprendizagem, bem como as escalas de crédito haviam sido acordadas. Dessa forma, a readequação do indicador diminuiu de 2009 para 2012 menos quatro

países, alcançando dois países-membros – Chipre e Eslovênia –, que se encontravam com seus sistemas em organização.

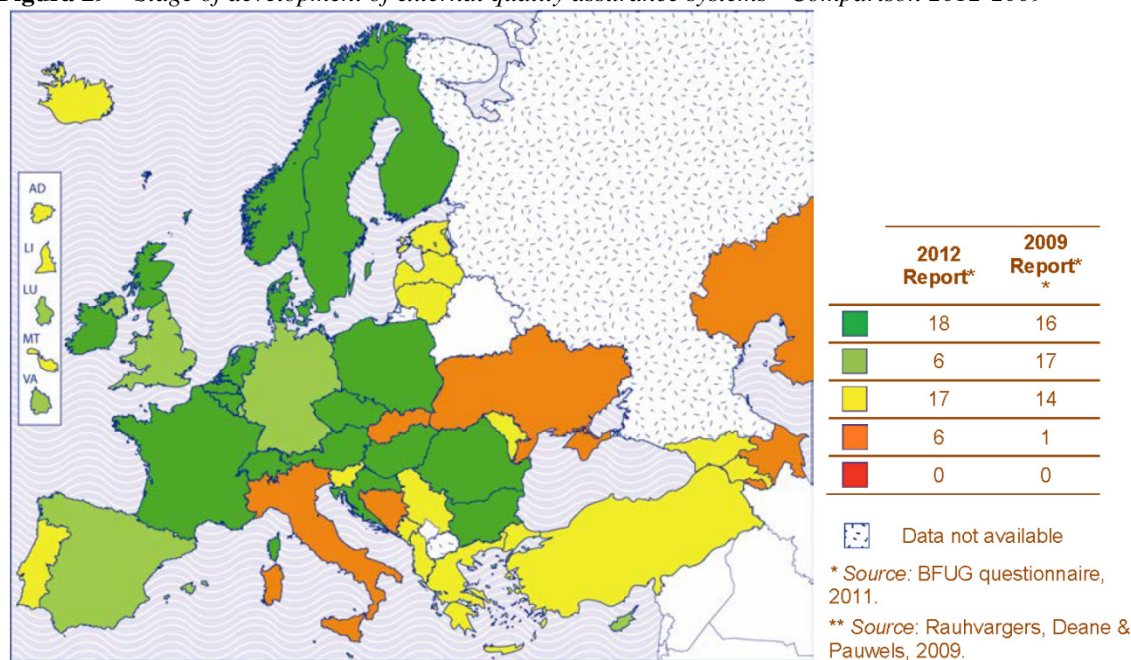
Já a categoria *Red* (vermelha), adotada para “pouco progresso foi feito”, passou a agregar apenas os países que tinham concluído (ou estavam em fase de conclusão) os passos/metapas de 1 a 3. Isto é, os países já tinham tomado a decisão de executar um quadro nacional de qualificações, os objetivos haviam sido esboçados e acordados entre as partes envolvidas, e o processo de desenvolvimento do quadro nacional de qualificações com seus comitês tinha sido criado/estabelecido. Assim como anteriormente, a readequação do indicador diminuiu de 2009 para 2012 menos cinco países, alcançando quatro países-membros – Bulgária, Grécia, Cazaquistão e Ucrânia –, que se encontravam com seus sistemas em organização.

Como indicado anteriormente, em 2009, o *National Reports 2009-2012* (Portugal, 2012) atestou que Portugal já executara plenamente seu quadro nacional de qualificações compatível com o quadro geral do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). Todo esse processo fora ajustado para o ano letivo 2006/2007 por meio da Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005, e do Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006; já para os descritores genéricos de cada ciclo baseado nos resultados de aprendizagem isso ocorreu por meio do Decreto-Lei nº 74/2006. Nesse interstício, o Decreto-Lei nº 107, de 25 de junho de 2008, estipulou a matrícula, a frequência e as condições de inscrição no sistema de ciclos, inclusive por meio da educação a distância no formato de Bolonha.

Quanto aos limites de crédito ECTS, o *National Reports 2009-2012* (Portugal, 2012) indicou que os primeiros ciclos, em sua maioria, são compostos por estruturas de 180 créditos (84 programas), que podem variar entre 180 e 240 créditos ECTS (15 programas), e os segundos ciclos que podem variar entre 90 créditos (11 programas) e 120 créditos ECTS (81 programas). Ainda há em algumas áreas – Arquitetura, Medicina, Odontologia, Veterinária, Ciências Farmacêuticas, Psicologia, Engenharias e Ciências Militares – programas mais longos que variam de 300 a 360 créditos ECTS.

Outro indicador importante é o estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade. Ele é exposto na figura 29.

Figura 29 – Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2012-2009



Fonte: extraída de EC (2012, p. 64).

O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade”¹⁵⁷, assim como outros indicadores, também sofreu alterações que o tornaram

¹⁵⁷ O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade” sofreu modificações entre 2009 e 2012. Em 2009, a categoria “verde” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; a avaliação era desenvolvida em quatro momentos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento; além disso, os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) tinham sido concluídos de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA). A categoria “verde-clara” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; a avaliação era desenvolvida em quatro momentos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento, mas os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) tinham apenas uma data marcada para acontecer. A categoria “amarela” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em operação em âmbito nacional, mas não se aplicava a todo o sistema de ensino superior; a avaliação era desenvolvida em, pelo menos, dois dos quatro momentos previstos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento; e os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) não tinham nenhuma data fixada. A categoria “laranja” passou a classificar todos os países em que a legislação e/ou a regulamentação sobre a garantia de qualidade dos programas e/ou instituições incluía, pelo menos, os quatro momentos de avaliação preparados, mas não implementados; ou países em que a legislação e/ou a regulamentação começara em uma escala muito limitada. A categoria “vermelha” passou a classificar todos os países em que não havia qualquer legislação e/ou regulamentação sobre a garantia de qualidade dos programas e/ou instituições, incluindo, pelo menos, os quatro momentos de avaliação ou países em que legislação e/ou regulamentação estava em processo de preparação. Em 2012, a categoria “verde” passou a classificar todos os países em que o sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas, abrangendo: ensino, apoio a serviços estudantis e gestão e manutenção do sistema de garantia de qualidade. A categoria “verde-clara” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências

mais exigente na classificação dos países. Essas mudanças não foram apenas na forma, mas também no aprofundamento das demandas que os países tinham de cumprir. Em 2009, esse indicador abrangia como quesito de desenvolvimento de sistema externo de garantia de qualidade do relatório de autoavaliação, da avaliação externa, da publicação dos resultados e dos procedimentos de acompanhamento. Além disso, eram avaliados os procedimentos para avaliação dos pares (*peer review*) de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA). Já em 2012, o rumo do indicador foi outro: passou a avaliar três áreas de efetiva atuação na garantia da qualidade: o ensino, o apoio a serviços estudantis e a gestão e a manutenção do sistema de garantia de qualidade.

Essa mudança deu uma guinada importante, pois refinou a visão no Processo de Bolonha, tornando-o mais focado nas ações efetivas que devem garantir a qualidade e não apenas a informação dos processos. Dessa forma, no relatório de 2012, 18 países encontram-se na categoria verde, isto é, têm um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicável a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplica a todas as instituições e/ou programas, abrangendo os três eixos de ação: o ensino, o apoio a serviços estudantis e a gestão e a manutenção do sistema de garantia de qualidade. Entre esses países, estão França, Finlândia, Suécia, Escócia, Noruega, Romênia e Bulgária.

Em seis outros países – Dinamarca, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda e País de Gales), Espanha e Luxemburgo –, há um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicável a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade foram avaliadas de acordo com as normas

de garantia de qualidade tinham sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “amarela” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não haviam sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “laranja” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não tinham sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a quase todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “vermelha” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito nacional; as agências de garantia de qualidade ainda não haviam sido avaliadas; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a algumas das instituições e/ou dos programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência.

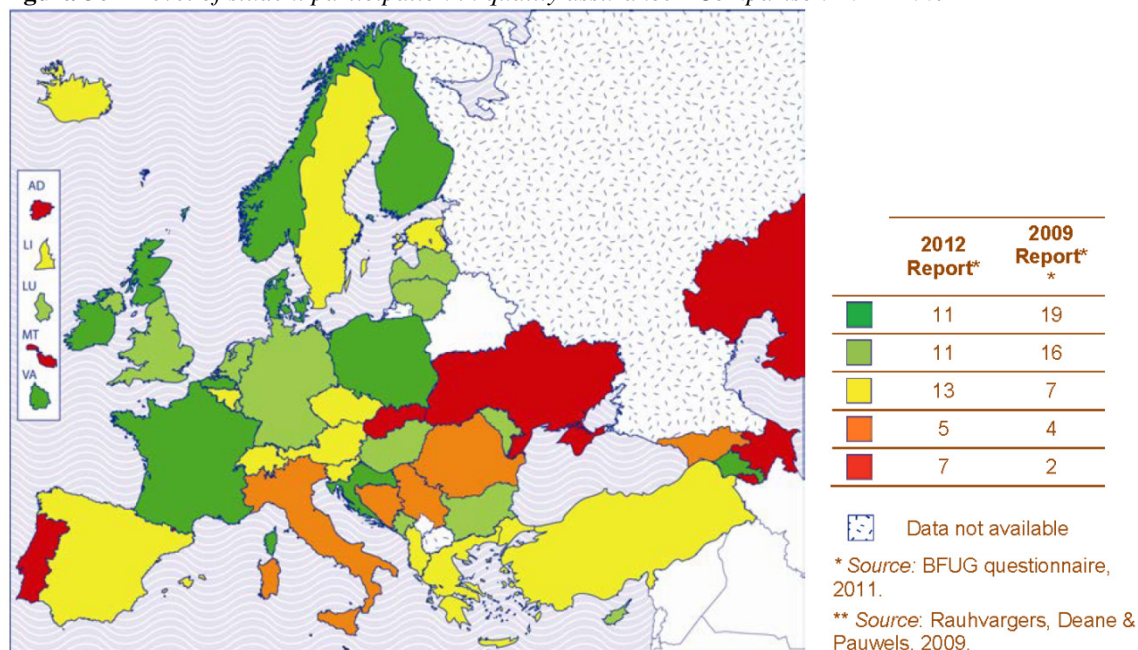
internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplica a todas as instituições e/ou programas em uma das três áreas de abrangência.

Em dezessete outros países, incluindo Portugal, Islândia, Turquia, Moldávia, Grécia, um sistema de garantia de qualidade está em funcionamento em âmbito nacional e aplica-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplica a todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência.

E, em mais seis outros países – Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Cazaquistão, Itália, Ucrânia, Malta –, um sistema de garantia de qualidade está em funcionamento em todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplica a quase todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência.

Assim como nos demais encontros – Bergen (2005), Londres (2007) e Louvaine (2009) –, a participação dos estudantes no processo de avaliação da qualidade também foi analisada. A figura 30 traz o comparativo do nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade.

Figura 30 – Level of student participation in quality assurance - Comparison 2012-2009



Fonte: extraída de EC (2012, p. 67).

O indicador “nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade”¹⁵⁸ não sofreu alterações em relação à avaliação anterior. Como se percebe, houve uma reclassificação dos países que se encontravam na categoria verde. Em 2009, dezenove países-membros estavam com suas estruturas de análises de controle de qualidade, com participação efetiva de alunos em cinco níveis: na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou nos programas ou em equipes de peritos como observadores ou na tomada de decisões, em consultas durante avaliações externas, nas avaliações internas e na preparação de relatórios de autoavaliação. Em 2012, esse quantitativo caiu para onze países-membros, revelando uma realidade: a compreensão da participação ainda não é plenamente entendida. Com base nos relatórios nacionais, fica claro que há muito que caminhar ainda nessa questão, apesar dos esforços para tornar a participação efetiva. Países como França, Escócia, Noruega e Irlanda, por exemplo, conseguiram manter sua classificação, demonstrando, em seus relatórios nacionais, que há mecanismos claros de participação e não apenas discurso.

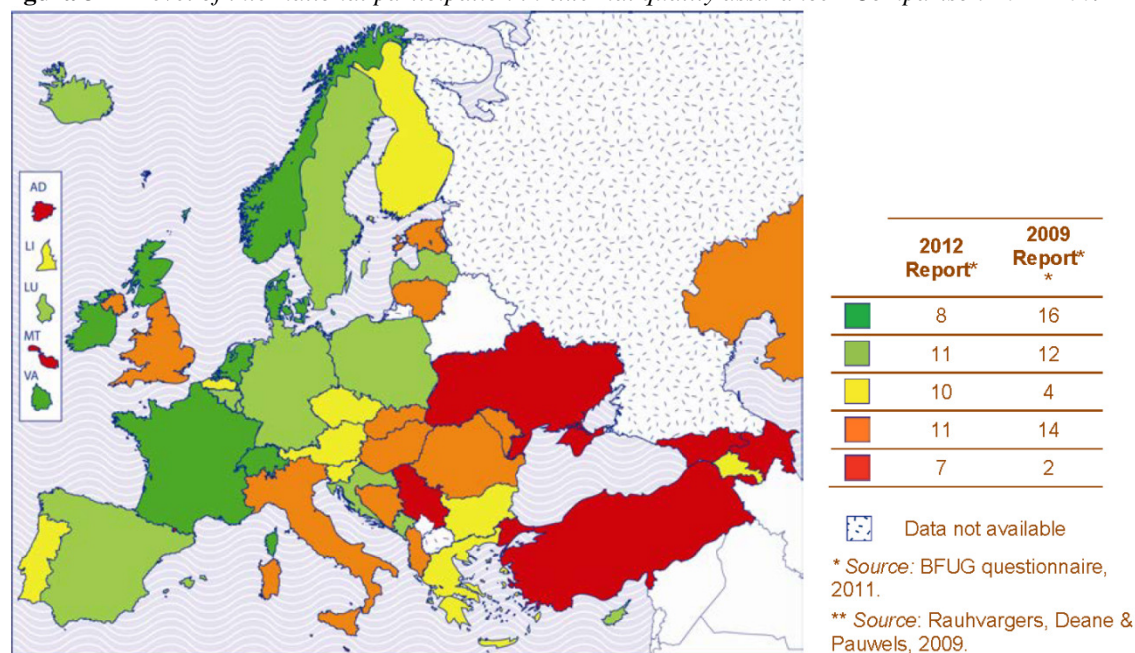
Destaque-se que, apesar de avaliado anteriormente como “verde-claro”, isto é, tendo concreta participação dos estudantes em quatro dos cinco níveis de avaliação, Portugal sofreu uma queda, já que o relatório nacional de 2012 não conseguiu comprovar avanços significativos que demonstrassem a real interação dos estudantes com os processos de governança nas instituições de ensino superior. Dessa forma, Portugal, Andorra, Azerbaijão, Cazaquistão, Eslováquia, Ucrânia e Malta foram realinhados nessa avaliação da implantação das práticas de Bolonha com respeito à participação efetiva dos estudantes em nível nacional. Esse dado também revela como é complexa a compreensão dos processos de participação na governança das instituições de ensino superior, pois, em anos anteriores, alguns desses países haviam sido avaliados

¹⁵⁸ O indicador “nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade” manteve a mesma estrutura definida em 2009. Dessa forma, a categoria “verde” classifica todos os países em que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participam de cinco níveis: da gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, da avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou de programas ou de equipes de peritos como observadores ou da tomada de decisões, de consultas durante avaliações externas, das avaliações internas e da preparação de relatórios de autoavaliação. A categoria “verde-claro” indica todos os países em que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participam de quatro dos cinco níveis. A categoria “amarela” indica todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participam de três dos cinco níveis. A categoria “laranja” indica todos os países em que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participam de dois dos cinco níveis. A categoria “vermelha” indica todos os países em que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos não podem participar ou participam de apenas um dos cinco níveis.

nas categorias imediatamente superiores e previa-se a finalização desse indicador em 2012.

Outro indicador, complementar no nível de participação dos estudantes do processo de garantia da qualidade, é o que trata do nível da participação internacional na garantia de qualidade. Ele é apresentado na figura 31.

Figura 31 – *Level of international participation in external quality assurance - Comparison 2012-2009*



Fonte: extraída de EC (2012, p. 68).

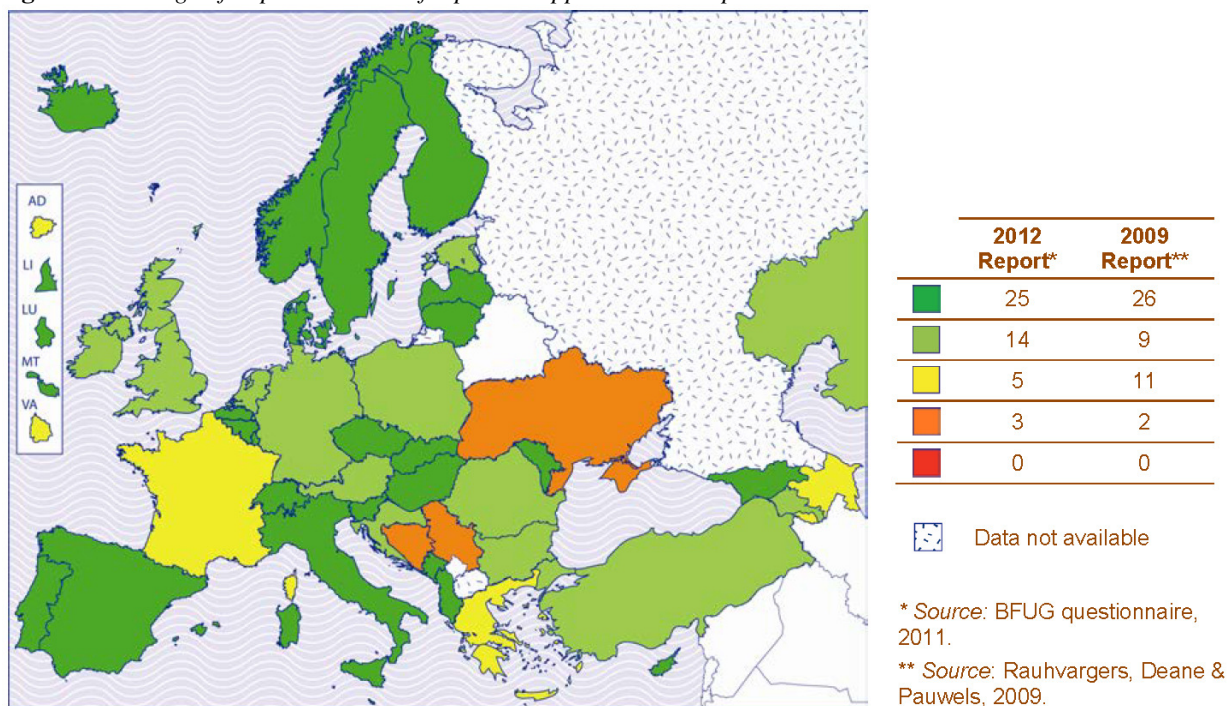
O indicador “nível da participação internacional na garantia de qualidade” não sofreu modificações entre 2009 e 2012. Mas, assim como o ajuste ocorrido entre 2007-2009, teve uma redefinição na priorização dos elementos já existentes. Em 2009, o indicador definia que havia uma ordem de prioridades, sendo: 1. membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior; 2. membros da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) ou outras redes internacionais; 3. participação na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade; e 4. participação na avaliação externa das agências nacionais de garantia de qualidade. Dessa forma, os quesitos para as categorias “verde-clara”, “laranja” e “amarela” tornaram-se mais exigentes, definindo que os itens 1 e 2, prioritariamente, deveriam ser observados no país, e os itens 3 e 4 poderiam estar em níveis diferenciados ou ainda em implementação. Em 2012, a compreensão do indicador era de que figuravam na categoria ideal (verde) apenas os países em que os quatro elementos estivessem presentes. Dessa forma, houve um

decréscimo de 16 países-membros em 2009 para apenas 8 países em 2012 – Escócia, Noruega, Irlanda, França, Holanda, Dinamarca, Suíça e Vaticano – que tinham os quatro quesitos plenamente comprovados.

Nas categorias intermediárias – verde-clara, amarela e laranja –, que representam graus de comprovação diversificados, houve uma realocação de diversos países, entre eles, Portugal. Em 2009, já havia ocorrido uma readequação da classificação nesse item, conforme o relatório português. Na ocasião, o relatório nacional apontava que Portugal tinha representação estudantil atuante, como membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior, como membros da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), por meio da *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR), e participação na avaliação externa das agências nacionais de garantia de qualidade. Isso garantia uma alocação na categoria “verde-clara”. Já a representação na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade, elemento também avaliado, não registrava participação portuguesa do alunado em 2009. Essa situação permaneceu em 2012 e acentuou-se no sentido de o país ter caído mais um quesito avaliativo, ficando na categoria “amarela”, por não sanar (ou comprovar saneamento) a dificuldade de inserção dos alunos em seus processos de avaliação.

Outro item basilar avaliado pelo relatório de 2012 é o do estágio de implementação do **Suplemento ao Diploma**. A avaliação pode ser vista na figura 32.

Figura 32 – Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2012-2009



Fonte: extraída de EC (2012, p. 53).

O indicador “estágio de implementação do Suplemento ao Diploma” não sofreu mudança em relação a 2009. De fato, ele permanece o mesmo desde o relatório de Londres (2007). Nesse indicador, os países são avaliados pelo cumprimento da emissão para cada estudante egresso de um diploma complementar (*Diploma Supplement – DS*), no formato expresso pela Comissão Europeia, pelo Conselho da Europa e pela UNESCO/CEPES e outro em idioma falado na Europa de forma automática e gratuita.

O relatório de 2012 aponta para uma sensível melhora geral na classificação dos países. 25 dos países-membros já emitem automaticamente o Suplemento ao Diploma de forma gratuita, entre eles Portugal, e, em 14 outros países, a emissão é gratuita, mas não automática para os estudantes. Em alguns países, conforme destaca o relatório, a emissão do Suplemento ao Diploma é realizada mediante uma taxa que varia de 10 euros (Ucrânia) a 100 euros (Sérvia).

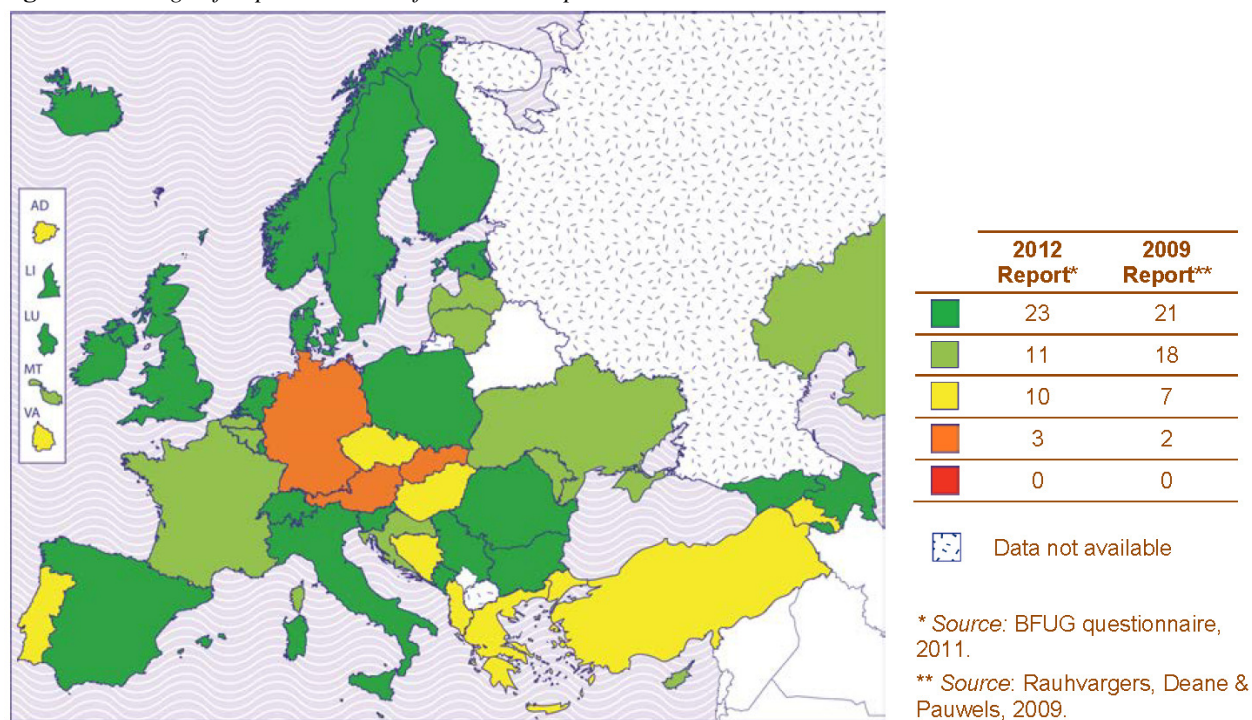
Quanto à utilização do Suplemento ao Diploma como um instrumento de transparência para instituições universitárias, estudantes e empregadores, o relatório de 2012 aponta que ainda persiste a dificuldade de empregadores entenderem a importância desse mecanismo. O relatório de 2012 aponta que alguns países – Alemanha, Bélgica, Eslovênia e Suécia – criaram mecanismos de monitoramento para mensurar o grau de aceitabilidade e utilidade do Suplemento ao Diploma, enquanto que, em outros, especialmente na Moldávia, os empregadores apontam que o Suplemento ao

Diploma ainda é pouco detalhado para expressar a realidade do aprendizado e das competências e das habilidades.

Portugal permaneceu com o mesmo posicionamento levantado pelo *National Reports 2007-2009* (2009). O uso do Suplemento ao Diploma para o reconhecimento das qualificações estrangeiras continua não sendo usado como documento único de referência para acesso ao segundo e ao terceiro ciclos. Também o Suplemento ao Diploma não substitui o diploma, apesar de ser reconhecido como uma importante ajuda para acreditação e reconhecimento do título. Dessa forma, mesmo os estrangeiros que apresentem o Suplemento, precisam provar, por meio de outros títulos (diploma), a formação obtida, tanto para estudos quanto para a inserção no mercado de trabalho.

Quanto ao estágio de implementação do *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos) (ECTS), a figura 33 indica os avanços em sua implementação de 2009 a 2012.

Figura 33 – Stage of implementation of ECTS - Comparison 2012-2009



Fonte: extraída de EC (2012, p. 47).

O indicador “estágio de implementação do *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos) (ECTS)” sofreu refinamento que o tornou mais exigente na classificação dos países em relação à avaliação anterior. Em 2009, os países deveriam comprovar a agregação do sistema de créditos tipo ECTS com os resultados da aprendizagem, isto é, com o conjunto de competências expresso pelo

egresso no contexto de sua formação. Em 2012, a base de comparação levou em consideração, para avaliar o país, que o sistema de créditos tipo ECTS fosse atribuído a *todos os componentes de todos os programas*. Dessa forma, não bastava que os relatórios nacionais indicassem a agregação com os resultados de aprendizagem, mas agora com os componentes dos programas.

Esse é um salto qualitativo muito grande. Era de se esperar que diversos países tivessem dificuldade nesse movimento. Já em 2009, o *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009) indicava uma possível “superestimação” no que diz respeito ao progresso em ligar os resultados de aprendizagem com o sistema de créditos. Isso se confirmou no relatório de 2012, pois diversos países tiveram suas avaliações revistas.

O relatório de 2012 ainda atesta que é a vinculação de créditos com os resultados de aprendizagem que tem dificultado a execução completa do sistema de créditos tipo ECTS (EC, 2012). Isso se dá pela complexidade de possibilidades formativas no âmbito dos países e sua aproximação tem sido mais lenta do que se previa. Em Portugal, 100% dos programas de estudos utilizam o sistema de créditos tipo ECTS, mas, quando o assunto é a vinculação dos créditos ECTS aos resultados de aprendizagem, a classificação do país cai para 5-49% dos programas. Essa validação dos créditos tipo ECTS aos resultados de aprendizagem tem envolvido diversas modificações que têm variado de país para país. Ela envolve, entre outras indefinições, a alocação de créditos com base nas horas de contato entre professor-aluno, a atribuição de créditos para trabalhos, a atribuição de créditos para a carga de trabalho e para os resultados de aprendizagem nas disciplinas. De fato, essa compreensão do “como quantificar o aprendizado individual” tem sido uma barreira difícil de transpor.

Além disso, a variação em alguns países da hora crédito e da hora de contato, ou mesmo a não imposição de um número fixo de horas para o sistema de créditos, também torna a situação ainda mais desafiadora. O *National Reports 2009-2012* (2012) aponta que há uma variação no país que corresponde nas instituições de ensino superior à existência de créditos entre 25-28 horas de trabalho do aluno, sem, necessariamente, incluir as horas de contato professor-aluno.

3.5 Questões de ensino e formação: qual(is)?

Nesses treze anos de existência, o Processo de Bolonha não conseguiu fechar uma visão consensual em torno de questões centrais referentes ao processo de formação nos ciclos formativos. E era de se esperar que isso, de fato, não ocorresse, já que se fala em formação universitária e construção do conhecimento. Mas é importante reconhecer que a construção exercitada por Bolonha permitiu que diversos países tivessem condições de modernizar seus sistemas educativos. Essa é uma conquista inegável do Processo de Bolonha.

Outra conquista desencadeada por Bolonha, nos processos formativos, está nos indicativos propiciados. Destaque-se que, longe de fechar regras rígidas para os países (apesar de em muitos casos os países entenderem assim e fazerem sugestões e/ou indicativos virarem regras nacionais), propostas foram elaboradas com uma grande margem de possibilidades. É importante lembrar que a consolidação de uma proposta formativa não é um terreno pacífico, mas um território permanente de disputas, povoado por estratos sociais díspares e conflitantes em seus interesses (ECA, 2010b). Dessa forma, os indicativos amparados em Bolonha serviram como esteio para decisões pedagógicas importantes.

É claro que, nesse ‘terreno instável’ que são os processos formativos, interesses de grupo e/ou individuais são potencializados quando se discutem espaços nas estruturas curriculares. Em diversos relatórios nacionais, principalmente em países que exigiram maiores ajustes, como Eslovênia, Macedônia e Espanha, para citar alguns, as disputas saíram dos espaços acadêmicos e chegaram às ruas, inflamando outros estratos sociais para participar e discordar. Essa trama, tecida pelo jogo democrático, tornou a discussão sobre os princípios e os objetivos de Bolonha mais complexos, mas não menos produtivos.

Dentro dessa tecitura formativo-pedagógica, que ocorre em todas as áreas do conhecimento e na formação em Comunicação Social/Jornalismo, foco desta tese, diversas texturas são visíveis nos processos formativos. Apesar de não ser foco da pesquisa entender todos os meandros da trama que constitui o tecido do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), entende-se que os processos vivenciados nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo das universidades pesquisadas servem de ilustração. Dessa forma, é possível compreender o que vem se desenvolvendo dentro dos colegiados de universidades e politécnicos em Portugal e de outras instituições

formadoras dentro dos diversos países que adentraram nessa construção educacional, auxiliando e ampliando a percepção do que vem ocorrendo no campo da acreditação dos processos de formação (ECA, 2009b).

Reconhece-se que a autonomia institucional e, dentro dela, por sua vez, a da **unidade orgânica**, não foi afetada, diretamente, a princípio, pelos processos de avaliação externa. Mas é incontestável que o peso de decisões político-sociais em âmbito internacional causou modificações nas relações estabelecidas, revisando práticas e modificando atitudes antes cristalizadas sobre a práxis pedagógica existente. A maior internacionalização do ensino superior em alguns países, inclusive em Portugal, promoveu uma revisão de práticas formativas e de estruturas curriculares, não apenas com o intuito de cumprir metas estabelecidas nos indicadores de avaliação de Bolonha, mas com o objetivo, também, de tornar o ensino superior português mais atrativo a novos atores sociais que antes não vislumbravam um espaço possível.

Esse novo modelo de atratividade de estratos sociais, antes excluídos quer pelo sistema, quer por si mesmos, é reforçado na noção de *lifelong learning* (educação ao longo da vida), que agrega conhecimentos, competências e habilidades trazidas pelos indivíduos de espaços não formais e informais de educação. Com isso, profundas mudanças na compreensão de formação, em âmbito da sala de aula, acabam por despontar como uma renovada compreensão sobre avaliação, com redefinição do que anteriormente era compreendido como exame, com a avaliação de diagnóstico, com a avaliação formativa, com a avaliação sumativa, ou mesmo com os procedimentos ligados a ela, como a avaliação distribuída com exame final, a avaliação distribuída sem exame final e a avaliação por exame final.

Esse novo modelo tornou, em alguns casos, mais flexíveis as estruturas formativas praticadas nas instituições, inclusive com **unidades curriculares** modulares. Sobretudo, com o conceito de horas de contato (HC), que englobam o tempo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva, seja em sala de aula, em laboratórios ou mesmo em trabalhos de campo, essas mudanças ficaram mais evidentes. Pode-se ainda incluir discussão individual ou em grupo de relatórios/trabalhos e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, além dos estudos de situações-problema (ECA, 2011a, 2011b). Esses são alguns dos fatores de mudança desencadeada no primeiro ciclo que ainda têm muito para se desenvolver com o exercício da prática docente.

Destaque-se que essas mudanças não ocorreram apenas no primeiro ciclo. Ao longo dos anos, as instituições universitárias envolvidas no Processo de Bolonha vêm desenvolvendo *expertise* nos processos de formação em segundo e terceiro ciclos, atendendo às demandas impostas pelos processos de qualidade (EUA, 2011i, 2010d, 2009b, 2009f, 2009g, 2009h, 2009j, 2007c, 2006d, 2005c, 2005f, 2005h, 2004b, 2002b; CHEPS, 2010a), modernizando e redefinindo a compreensão do que vem a ser formação pós-graduada. As próprias noções de ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre e de ciclos conjuntos (como, por exemplo, o doutoramento em regime de cotutela), atualmente praticados, permitem um leque de possibilidades formativas. Essas possibilidades tornam o Processo de Bolonha ainda mais rico e profícuo, fruto de pesquisas em desenvolvimento, tanto em instituições públicas quanto privadas (ECA, 2011c, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e).

Todos esses ajustes institucionais e pedagógicos desencadearam processos de mudança nos espaços formativos, que exigiram respostas de instituições, colegiados de professores, alunos e técnicos. Essas respostas nem sempre foram tranquilas e ágeis. Uma visão da percepção da mudança e dos impactos de Bolonha e das tecnologias nos processos de formação em Comunicação Social/Jornalismo de quatro universidades portuguesas é apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - VOZES E PRÁTICAS DOS A(U)TORES EM FORMAÇÃO EM JORNALISMO

Se estas últimas fossem forjadas em ferro, não escapariam à alteração, mas aí não se trataria de autoalteração: como o ferro, elas enferrujariam. Se fossem feitas de ideias racionais, seriam eternas. Mas as instituições são, na realidade, feitas de significações socialmente sancionadas e processos criadores de sentido. Elas só podem ser efetivas e efetivamente vivas na medida em que são fortemente investidas e vividas por seres humanos. Isso vale também para os processos de sanção dessas significações.
Cornelius Castoriadis, **Figuras do pensável**, vol. VI, 2004, p. 182-183.

Neste capítulo, retomam-se os objetivos e as hipóteses que nortearam este trabalho doutoral, depois de fazer uma ampla revisão dos aspectos político-sociais e formativo-pedagógicos do Processo de Bolonha e seus encontros subsequentes. Esse movimento foi essencial para compreender as relações estabelecidas nas universidades estudadas com as mudanças técnicas e tecnológicas integradas aos ajustes pós-Bolonha, como ocorreram os ajustes nos processos formativos que cada instituição teve de proceder e, sobretudo, como o próprio Processo de Bolonha se desenvolveu na perspectiva dos a(u)tores envolvidos. Com isso, o movimento de “ouvir” e “ver” os sujeitos foi esclarecedor e permitiu revelar relações e “leituras” que somente são vislumbradas quando realmente se vivencia a experiência.

4.1 Elementos norteadores do pesquisar

Assim como se esperava, os objetivos do estudo estiveram presentes em todo o percurso da pesquisa. Eles permearam a forma como se construiu o instrumento de pesquisa (roteiro) e como as entrevistas foram conduzidas. Dessa forma, cabe retomá-los aqui.

O primeiro objetivo deste estudo doutoral consistiu em *compreender a dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal no contexto da implementação do Processo de Bolonha e das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças tecnológicas das duas últimas décadas*. Esse objetivo norteou todo o escopo do trabalho.

O segundo objetivo consistiu em *compreender os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo em Portugal*. Como indicado na introdução desta tese, pretendeu-se perceber como cada instituição universitária, no contexto de seu universo formativo, desenvolveu caminhos próprios e modos de formar jornalistas, em face das múltiplas ferramentas, formatos e linguagens, desencadeados pelas transformações tecnológicas baseadas na internet, dentro do Processo de Bolonha. Dessa forma, percebeu-se uma tendência muito forte, nas universidades estudadas, na revisão dos currículos e das competências formativas no campo do jornalismo. Essa revisão, na maioria dos casos, inicialmente, ocorreu por meio da introdução de disciplinas/matérias relacionadas a competências e habilidades multimídias no processo de formação. Com as demandas ocasionadas no âmbito do modelo de Bolonha, que prevê a adaptação e a aproximação dos currículos dos países pertencentes ao bloco europeu, esses processos formativos foram ressignificados, e a justaposição de disciplinas e conteúdos passou a dar lugar a práticas mais convergentes de ensino e profissionalização.

Já o terceiro objetivo deste estudo doutoral consistiu em *avaliar o impacto dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos com foco no Processo de Bolonha em Portugal*. O Processo de Bolonha e seus desdobramentos são um novo modelo formativo, que busca equilíbrio entre o “pensar teórico” e o “fazer prático” no campo da formação. E, no estudo realizado, um recorte da formação em jornalismo também foi desenvolvido pela demanda dos atores do processo formativo. Esse percurso é expresso pelos a(u)tores entrevistados, sendo possível perceber as múltiplas visões do que vem a ser o Processo de Bolonha.

Com esses objetivos em foco, como anteriormente expressos na introdução, três hipóteses nortearam o olhar e a escrita deste estudo doutoral. São elas:

H1: o Processo de Bolonha impôs importantes mudanças nas práticas formativas europeias, em um contexto marcado pela emergência e pela difusão das tecnologias digitais. Estas vêm transformando substancialmente os processos comunicacionais e, em particular, o jornalismo enquanto prática social. Como consequência, novas competências e habilidades passam a ser demandadas, e os processos de formação acadêmica de jornalistas vêm incorporando as novas demandas e sofrendo ajustes *ad hoc* que independem de “reformas curriculares” em uma acepção mais ampla e tradicional;

H2: os processos de ajustes nos cursos de Jornalismo pré-datam Bolonha e são inicialmente decorrência da percepção de necessidade de respostas às transformações das práticas formativas. Têm como elementos propulsores grupos de docentes que funcionam como “agentes de inovação” – em contraposição aos “resistentes às mudanças” – e a própria demanda da clientela discente que chega à universidade com conjuntos crescentes de competências digitais;

H3: situações de crise e ajustes macro, o Processo de Bolonha, no caso português, funcionam como oportunizadoras/potencializadoras dos ajustes tendentes à incorporação das demandas criadas pelas novas formas de prática jornalística.

Essas três hipóteses foram testadas na medida em que se realizaram as entrevistas e se colheram 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.

Dessa forma, construiu-se o percurso de apresentação em três eixos que, como explanados na introdução desta tese, expressam a totalidade da visão dos entrevistados: a) a dinâmica de transformação das estratégias de formação académica de jornalistas em Portugal no contexto das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças do Processo de Bolonha e das tecnologias das duas últimas décadas; b) os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo; e c) os impactos dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal. Cada eixo foi dividido em subtemáticas, que por si só complexificam os eixos, tornando-os também em variáveis de pesquisa, visando a esmiuçar as falas e agregar-lhes mais valor, permitindo, assim, ao pesquisador emitir posicionamentos com maior segurança.

Quanto às instituições pesquisadas, expõe-se um brevíssimo histórico sobre cada curso mantido por elas, visando a criar o panorama de onde falam os a(u)tores.

- ❖ *Universidade da Beira Interior*: trata-se de uma instituição classificada, na estrutura portuguesa, como pública universitária. O curso de licenciatura em Ciências da Comunicação, mantido pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas, foi criado em 1989, com duração de quatro anos. Com Bolonha, o curso foi readequado para cumprir três anos de formação. O curso permite quatro saídas profissionais: Jornalismo, com ênfase em imprensa escrita, rádio e meios audiovisuais; Realização e Produção Multimédia, com ênfase na produção

do audiovisual, *webdesign* e *webjornalismo*; Comunicação Empresarial, com ênfase na comunicação interna, publicidade e relações públicas; e Assessoria em Comunicação Institucional, com ênfase nas relações públicas de instituições nacionais e autarquias. A estrutura curricular é desenvolvida de forma comum entre os quatro eixos formativos até o segundo semestre do segundo ano letivo, em que passa a integrar um conjunto de disciplinas denominado “grupo opção”, até a conclusão do terceiro ano (UBI, 2012).

- ❖ *Universidade do Minho*: trata-se de uma instituição classificada, na estrutura portuguesa, como pública universitária. O curso de licenciatura em Comunicação Social, mantido pelo Instituto de Ciências Sociais, foi criado em 1993, com duração de cinco anos. Com Bolonha, o curso foi readequado para cumprir três anos de formação. O curso permite três áreas de especialização: Informação e Jornalismo, com saída profissional para jornalismo de imprensa, jornalismo de rádio, jornalismo de televisão, jornalismo *on-line* e produtor de conteúdos informativos; Publicidade e Relações Públicas, com saída profissional para publicidade ou relações públicas; e Audiovisuais e Multimédia, com saída profissional para audiovisual ou multimédia. A estrutura curricular do curso é composta por uma combinação de disciplinas teóricas e práticas ao longo de seis semestres letivos (UMINHO, 2012).
- ❖ *Universidade Fernando Pessoa*: trata-se de uma instituição classificada, na estrutura portuguesa, como particular e cooperativa universitária. O curso de licenciatura em Ciências da Comunicação, mantido pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas, foi criado em 1990, com duração de quatro anos. Com Bolonha, o curso foi readequado para cumprir três anos de formação. O curso permite cinco saídas profissionais: Jornalismo, com ênfase em imprensa, rádio, televisão e internet; Publicidade e Assessoria de Comunicação, com ênfase em assessoria de imprensa, relações públicas, *marketing*, publicidade; Produção e Realização Audiovisual e Multimédia; e Guionismo (Produção de Narrativas). A estrutura curricular do curso é composta por disciplinas teóricas e práticas ao longo de seis semestres letivos. A cada semestre o académico pode escolher entre diferentes disciplinas para formar sua área de ênfase (UFP, 2012).
- ❖ *Universidade do Porto*: trata-se de uma instituição classificada, na estrutura portuguesa, como pública universitária. O curso de licenciatura em Ciências da Comunicação (antes denominado de Jornalismo), mantido pela Faculdade de

Letras, foi criado em 2000, com duração de quatro anos¹⁵⁹. Com Bolonha, o curso foi readequado para cumprir três anos de formação. O curso permite três saídas profissionais: Jornalismo e Comunicação, com ênfase no impresso, radiofônico, televisivo e *on-line*; Assessoria de Comunicação, com ênfase nos gabinetes de imprensa e imagem; e Comunicação Multimédia, com ênfase na produção de *software* educativo e/ou materiais de multimédia. A estrutura curricular do curso é composta por uma combinação de formação humanística (Ciências Sociais), com a vertente de novas tecnologias da informação e da comunicação e das dimensões estética e gráfica nos dois primeiros anos e, no quinto período do terceiro ano, a ênfase em uma das especialidades (FLUP, 2011).

Por último, optou-se por apresentar a fala¹⁶⁰ 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.

4.2 Dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal no contexto das novas práticas profissionais decorrentes das mudanças do Processo de Bolonha e das tecnologias das duas últimas décadas

Entende-se que a internet ocasionou uma mudança na forma como todas as relações são construídas. O conhecimento no campo da ação e da formação em Comunicação Social/Jornalismo, assim como em outras áreas do conhecimento, passou

¹⁵⁹ A história da formação superior em Jornalismo, na cidade do Porto, iniciou-se com a Escola Superior de Jornalismo do Porto, instituição particular e cooperativa politécnica, que mantinha um curso em Comunicação Social, criado em 1986, como bacharelato de três anos. Em 1997, iniciou-se um processo de encampar a anterior Escola de Jornalismo pela Universidade do Porto. Esse processo encontrou entraves institucionais e governamentais. Em 1999, a própria Universidade do Porto já tinha começado a estruturar outro curso, que foi estabelecido em 2000, com influência de países europeus, do Brasil, da América do Norte e até da Austrália (FLUP, 2011).

¹⁶⁰ 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, além de conter os próprios vícios de linguagem dos entrevistados. Interpolações são incluídas para dar sentido a algumas palavras. Elas são marcadas com colchetes ([]). Todas as entrevistas, em suas estruturas originais, encontram-se no *Vol. II – Apêndices – entrevistas*.

por ressignificações (DALMONTE, 2008; SILVA JR., 2002; MIELNICZUK, 2001; CABRERA GONZALEZ, 2000). Agregue-se a isso, como percebido nos capítulos anteriores desta tese, o conjunto continental de mudanças propagadas pelo Processo de Bolonha que adentraram como uma exigência. Somem-se a isso, ainda, os refinamentos formativos ocasionados por cada encontro de avaliação de Bolonha, e tem-se um quadro de incertezas sobre os processos pedagógicos.

Dessa forma, a compreensão da dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica no âmbito da Comunicação Social/Jornalismo, decorrentes das mudanças do Processo de Bolonha e das tecnologias das duas últimas décadas, perpassou por cinco elementos de estudo: a percepção das mudanças na formação acadêmica; as práticas docentes envolvidas na formação propriamente dita; a questão curricular como espaços próprios de construção de uma nova perspectiva formativa; a capacitação permanente dos docentes; e as práticas convergentes no âmbito das disciplinas.

4.2.1 Percepção das mudanças na formação acadêmica

Nessa primeira subtemática, indagou-se aos a(u)tores sobre que mudanças ocorreram na formação acadêmica após Bolonha. O foco foi entender como a dinâmica dos processos formativos em Comunicação/Jornalismo foi impactada por Bolonha e pelas tecnologias que começavam a surgir.

Nas falas dos a(u)tores entrevistados, essa percepção das mudanças na formação acadêmica, em um primeiro momento, foi sentida. Para a prof.^a Dr.^a Anabella Grandim, na Universidade da Beira Interior (UBI), a mudança foi lenta, “[...] já que, em 95, estava a começar a ligação das Universidades Portuguesas a *World Wide Web*. Estava-se a começar a popularizar a internet, ainda não havia boas ligações aqui no interior para as pessoas individualmente, era preciso fazer ligações telefônicas a Coimbra. Enfim ainda era muito arcaico, mas que estava a começar a popularizar e massificar o uso da internet”. O acesso à tecnologia e as possibilidades ocasionadas por ela, ainda em 1995, eram algo pouco tangível. Falar em aplicações diretas no ensino e que elas modificariam as práticas pedagógicas exercitadas no âmbito universitário era arriscar com um futuro ainda incerto.

Sobre esse período, o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza, da Universidade Fernando Pessoa, indica que, “[...] a partir dos anos de 93, 94 e 95, já começamos a falar [em

Portugal] da internet, nem sequer as pessoas sabiam muito bem o que era a internet, mas nós já tínhamos aqui acesso à internet, já podíamos mostrar aos alunos, em especial do ponto de vista da recolha da informação. Eles poderiam usar a internet nas suas diferentes modalidades de utilização *e-mail*, a recolha de informações em suas salas. Eu me lembro de que havia um programa que era ALMIRQ, que era precisamente [um] *chat*, criava[m-se] salas/*chats* que eram muito utilizadas pelos alunos no final dos anos 90, no princípio de 2000. A universidade tem se envolvido bastante com promissoras alterações tecnológicas e tem tentando introduzir as novas tecnologias na ‘lecionação’ sem excluir uma reflexão, a ação crítica sobre sua utilização. Às vezes, tentaram antecipar aquilo que vai ser nas aulas no laboratório de jornalismo”.

A utilização da internet como elemento educacional, nesse período, era algo bastante incerto, basicamente porque o próprio desenvolvimento da internet era também indefinido. Apesar disso, já havia, na Universidade Fernando Pessoa, uma disciplina que tratava dessa realidade virtual que surgia. Como destaca o a(u)tor, já naquele momento, as relações entre ‘lecionação’/ensino e tecnologias começaram a ser problematizadas e incluídas nos espaços dos laboratórios e/ou dos ateliês de jornalismo.

O prof. Dr. João Canavilhas, da Universidade da Beira Interior, avalia que as mudanças em relação às tecnologias anteriores seguiram “[...] um processo normal de desenvolvimento. Só que o que acontece é que, com essas tecnologias, esse processo é um processo de maturação muito mais rápido, enquanto nas fases anteriores nós assistíamos às novidades que apareciam de tempos em tempos [...]”. Essa era uma vivência nova, a instantaneidade das informações e do acesso a novas práticas. Em décadas anteriores, demorariam meses ou até anos para fazer parte do rol formativo nas universidades tradicionais.

Sobre o impacto das tecnologias nos processos de formação, o Prof. Dr. Antonio Fidalgo, da UBI, salienta que, “[...] em 97, nós estamos na própria história da internet, e aí já começamos a falar da internet como um veículo de comunicação. [...] É nessa altura que, digo assim, ‘somos muito poucos que sabem congregar toda a produção científica para servir à comunidade que está em formação’, é que aí que surge a BOCC. Surge da necessidade de disponibilizar a uma comunidade muito jovem, mas com muita demanda por parte dos estudantes, mas que não havia bibliografia. Portanto, foi uma maneira de fazer frente e de resolver um problema que era a falta de bibliografia e também um estímulo à produção científica. E aí é fundamental depois a adesão que existe por parte do Brasil e dos investigadores brasileiros à BOCC [...], até se tornar

referência no âmbito dos países lusófonos, de toda lusofonia na área da Comunicação. Portanto, [...] a internet estavam bem no início de todo esse movimento, todo esse movimento de associação de cursos e de comunidade[s] científicas portuguesa e brasileira”.

Nessa percepção, encontram-se alguns elementos importantes. Primeiro, assim como nas falas de Grandim e de Canavilhas, há reconhecimento do movimento das tecnologias como elemento aglutinador, principalmente a internet. É por meio dela, não apenas enquanto ferramenta, mas principalmente como espaço de criação, que os a(u)tores passam a demandar utilizações para o ensino e a formação em Comunicação Social/Jornalismo. Segundo, esse ‘novo’ modo de comunicar propicia também uma modificação nas relações de troca entre professores e instituições. A internet nascedoura é vista pelos docentes da UBI como algo comum, de todos, e que poderia servir aos interesses científicos em um novo formato, mais ágil e com possibilidades ainda não imaginadas plenamente.

Já na Universidade do Minho, o prof. Dr. Manoel Pinto apontou sobre a percepção das mudanças na formação acadêmica: “[...] há uma presença maior das tecnologias. E, hoje, essa questão das tecnologias é menos dramática do que foi, sobretudo porque as tecnologias também mudaram muito a sua natureza, se tornaram mais versáteis, mais portáteis, mais centradas em plataformas que fornecem serviços aos quais nós acessamos do que propriamente *software* que precisemos comprar para usar. Portanto, há aqui uma mudança que, por um lado, é induzida pela tecnologia, e a outra que é induzida por uma ‘inserção’ de uma nova relação entre a teoria e a prática. E é aí que eu diria que nós procuramos articular a presença de acadêmicos com uma formação mais tradicional, mais clássica, mais teórica, com a presença de profissionais mais práticos. Mas não na expectativa de alimentar esse fosso, mas de fazer interagir, ou seja, fazer com que os acadêmicos testem mais os quadros de referência teórica, as suas metodologias em contato com os profissionais e no terreno, e, por sua vez, incentivar que os práticos façam um percurso acadêmico. O eliminar ou atenuar a força entre a teoria e a prática não advém da presença entre teóricos e práticos, vem da interação entre eles e também de um processo de produção e elaboração que coloca este confronto e esta tensão em jogo”.

A percepção do prof. Pinto sobre o período é esclarecedora, pois reflete sobre o momento não apenas como ele parece ter sido – “dramático” –, mas também no que potencialmente ele se tornou. Essa mudança é vista pelo a(u)tor como dupla: uma mais

técnica, “induzida pela tecnologia” e, com isso, preenche não só de possibilidades, mas também de indefinições; e a outra pedagógico-formativa, que é “induzida por uma ‘inserção’ de uma nova relação entre a teoria e a prática”, isto é, o uso das tecnologias pré-Bolonha desencadeou algo que é mais facilmente perceptível no presente. Esse novo, isto é, a uma nova relação entre a teoria e a prática formativa em Comunicação Social/Jornalismo estava em construção com a introdução da internet, sendo por ela ressignificada na medida em que novas práticas eram desenvolvidas e/ou modificadas. É claro que todas as áreas do conhecimento vivenciavam, em maior ou menor impacto, ressignificações na forma como os processos pedagógicos eram desenvolvidos após o aparecimento e o uso das tecnologias. Mas é significativa a compreensão, na Comunicação Social/Jornalismo de um de seus a(u)tores, de que a relação não deveria ser feita de forma unitária, isto é, teoria ou prática, mas na relação entre ambas, nessa área de espaçamento comum – o fosso, chamado pelo a(u)tor.

Dando outra ênfase nas mudanças, a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho, olhando para o próprio desenvolvimento acontecido na Universidade do Minho, afirma que a transformação ocorrida nas dinâmicas académicas partiu de “[...] um pano de fundo, [de] uma lógica nova, pois, durante muito tempo, nós trabalhamos na divisão clássica de ‘isto são aula[s] de imprensa’, ‘aquilo são aulas de televisão’, ‘aquilo são aulas [de] rádio’, e até durante um tempo ‘aquilo são aulas do que se é jornalismo’. [...] tem que ser muito claro para os alunos que isto está tudo numa plataforma, e isso pode ser tudo ligado. [...] é saudável que el[e]s percebam isso. O que não quer dizer que não continuemos jornalistas que vão trabalhar para jornais [...]. Por exemplo, para imprensa, em termos clássicos propriamente dit[os], tem que ter a obsessão [...] este tipo de jornalista tem que ter noção de multimédia, tem quem saber fazer uma infografia, que é vantajoso para ele ter a capacidade de publicação, que o jornal vai ter um *site on-line*. E que, claro, podemos discutir se vai ser uma cópia daquilo que foi o impresso ou se é [de] fato um portal. Aqui a alteração que notei foi ter-se passado de uma lógica de divisão estanque e clássica para uma lógica de interatividade”.

Em uma linha bem próxima a de Pinto, Marinho reflete sobre as mudanças nas dinâmicas académicas em Comunicação Social/Jornalismo, clarificando as práticas formativas comuns que vivenciou. Essas práticas eram permeadas pelo que chamou de “divisão clássica”, isto é, criavam-se fronteiras bem claras nas construções curriculares que determinavam o que deveria ser ensinado. As fronteiras curriculares e de conteúdo, por vezes não tão exatas, permitiam que professores, teóricos e práticos/técnicos

desenvolvessem o que Marinho chamou de “isto são aula[s] de imprensa”, “aquilo são aulas de televisão”, “aquilo são aulas rádio” e “aquilo são aulas do que se é jornalismo”. Essas definições consensuais do que é próprio de cada área de formação em Comunicação Social/Jornalismo permeou as formações. Mas, com o uso das tecnologias que surgiam, esse fazer formativo, já cristalizado como prática pedagógica usual, foi colocada em destaque.

Essa tensão entre padrão formativo usual, isto é, o que é próprio que se ensine para um futuro jornalista ou comunicólogo, e as novas tecnologias aplicadas ao ensino do jornalismo permitiu uma quebra epistemológica nas formas e nos modos de fazer educação em Comunicação. Para Marinho, houve uma alteração, uma mudança na lógica formativa, migrando-se de uma “divisão estanque e clássica para uma lógica de interatividade”. Esse novo elemento não era apenas curricular, mas transcendia a técnica, permitindo a criação de novas identidades formativas, lastreadas pela tecnologia e fortalecidas pós-Bolonha com o desenvolvimento da noção de um quadro de competências e habilidades formativas que permeava todo o processo de formação nacional.

Na Universidade do Porto, o prof. Dr. Helder Bastos enxergava esse processo de um ponto menos impactante, pois “[...] aqui o impacto das tecnologias, isso tudo da internet, foi menos visível, já estava integrado, digamos assim, foi sempre muito integrado nas diversas cadeiras, como componente formativo normal usual. Portanto, é isso. Aqui o impacto não foi tão visível. Em outras partes do curso foi. [...] por serem mais antigo[s] e por ser mais de difícil a mudança, eles eram mais teóricos do que prático[s] ou tecnológico[s], chamamos assim, e não dava mais tempo para dar uma carga letiva relevante a estas áreas [...]. A relação entre o jornalismo e a internet só muito tardiamente entrou em força na maior parte dos nossos cursos”.

A posição do a(u)tor é norteadada por sua vivência em seu espaço de formação. Como um espaço novo, já que o curso foi criado na universidade com a existência da internet mais consolidada que os demais, os impactos na transição para uma cultura mais ligada ao tecnológico/digital foram menos sentidos, pela percepção de Bastos. Mas ela ocorreu nos cursos mais antigos, e Bastos aponta que a própria construção curricular, sendo “mais teóricos do que prático[s] ou tecnológico[s]”, gerou dificuldades nas mudanças, mesmo com o curso de Jornalismo.

Já para o prof. Dr. Fernando Zamith, também da Universidade do Porto, o processo foi um pouco menos tranquilo, visto que “[...] houve aí uma mudança, uma

passagem, mas que na parte dos alunos sem grandes problemas, porque estav[a] na área deles [...] tudo [era] mais simples, a evolução tecnológica acompanhou também a sua geração. Da parte da docência, realmente reparei que alguns que davam cursos em algumas universidades lev[aram] tempo para fazer essa conversão, essa adaptação tecnológica”.

O a(u)tor entrevistado agrega-se à visão de Bastos que, nesse período, houve impactos reais: a dificuldade de adentrar-se em novos processos, sobretudo de imigrar para uma nova cultura, agora mediada pelas tecnologias. Essa mesma dificuldade vivenciada no curso de Comunicação Social/Jornalismo foi partilhada por todas as áreas em Portugal e também no Brasil, já que se envolviam mudanças radicais na constituição das práticas formativas, agregando-se novos formatos para antigas ações.

No primeiro elemento, que se refere à percepção das mudanças na formação acadêmica, percebe-se, a partir do exposto pelos a(u)tores entrevistados, que a mudança foi lenta, pois o acesso à tecnologia e as possibilidades ocasionadas por ela eram algo pouco tangível nas academias portuguesas, nesse período.

Destaque-se que, mesmo com uma discussão nascedoura sobre as tecnologias digitais, lastreadas na internet e seus possíveis usos, tratava-se de uma vivência nova para os docentes nas quatro universidades portuguesas. A instantaneidade das informações e do acesso às novas práticas, apesar de prenhe de possibilidades, era algo incerto do ponto de vista formativo. Mas percebe-se que as tecnologias começavam a despontar como elemento aglutinador, propiciando aos docentes e aos investigadores portugueses o acesso a espaços científicos, em um novo formato, mais ágeis e com possibilidades ainda não imaginadas.

É recorrente, nas falas, um sentido de que há claramente uma definição consensual do que é próprio que se ensine em Comunicação Social/Jornalismo e que permeou as formações. Os entrevistados avaliam de forma inicial que as mudanças na formação acadêmica foram potencializadas com o uso das tecnologias que surgiam. Esse novo olhar para os processos formativos tenderia a ultrapassar as práticas cristalizadas no âmbito de cada universidade estudada. Percebe-se que ocorreram impactos reais com a utilização de novos espaços e formatos. A principal delas, apontada pelos entrevistados, foi a dificuldade de adentrar-se em novos processos, sobretudo de imigrar para uma nova cultura, agora mediada pelas tecnologias.

Ao mesmo tempo, ocorrem, segundo os a(u)tores, os primeiros movimentos de mudança na formação acadêmica, mediados pelas tecnologias emergentes, que resultaram nas mudanças das práticas de ‘lecionação’/ensino em algumas das universidades estudadas. Também, com o desenvolvimento e a proliferação das tecnologias, elas começaram a ser problematizadas e incluídas nos espaços dos laboratórios e/ou dos ateliês de Jornalismo das universidades pesquisadas.

Os entrevistados dão indícios, em suas falas, de um espaço de criação, que passa a demandar utilizações para o ensino e a formação em Comunicação Social/Jornalismo, induzido pela tecnologia e pela inserção de novas relações entre a teoria e a prática. De fato, o que se percebe, de forma ampla, é o surgimento de uma cultura mais ligada ao tecnológico/digital, mesmo com menos impactos em universidades que surgiram depois desse processo desencadeado.

4.2.2 Práticas docentes envolvidas na formação

Nessa segunda subtemática, indagou-se aos a(u)tores sobre as práticas docentes desenvolvidas. O foco foi entender como as práticas docentes envolvidas na formação em Comunicação Social/Jornalismo foram afetadas pelas tecnologias emergentes e pelo Processo Bolonha. A percepção dos a(u)tores é bem ampla sobre as estratégias de formação acadêmica antes e pós-Bolonha, amplificadas pelas tecnologias das duas últimas décadas.

Para a prof.^a Dr.^a Anabella Grandim, na Universidade da Beira Interior (UBI), as transformações foram positivas, pois “[...] penso que isso tornou as aulas mais dinâmicas, digamos assim, na questão de se começarem a utilizar em massa argumentos audiovisuais para cativar os alunos [...]. Quando dava aula com apontamentos tradicionais, ficava difícil recortar, montar e transportar. A informatização disso faz com que seja muito fácil montar blocos, seminários, montar o programa de uma cadeira, e isso é uma ferramenta de produtividade p[a]ra nós enquanto docente[s]. O que eu noto é que os professores vão aderindo. E, hoje enfim, penso que poderá ser 0% quem nunca tenha usado pelo menos um *PowerPoint* numa aula. E vamos fazendo com velocidades diferentes e também com intensidade[s] diferentes. E acho que isso é bom, é positivo que representa a diversidade, que representa riqueza na experiência formativa dos alunos”.

A visão da professora Grandim é voltada para as técnicas de ensino. Segundo sua percepção, o uso de técnicas de ensino, mediadas por dispositivos, no caso o uso do *PowerPoint*, facilitou a utilização de elementos audiovisuais no ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Universidade da Beira Interior (UBI). Essa é uma visão comum, pois representa o primeiro impacto possível, que é a inserção de meios nas aulas. É interessante notar a indicação de que houve aderência paulatina à utilização de elementos audiovisuais nas aulas e que aconteceu em tempos e espaços diferenciados dentro do colegiado de professores.

Já para o prof. Dr. João Canavilhas, o impacto nas práticas docentes envolvidas na formação foi mais além, tendo sido “[...] percebido [...] Primeiro, pelo contato que os professores continuam a ter com as empresas e percebem que as rotinas dentro das empresas estão a ser alteradas. E, portanto, compete à Universidade preparar os estudantes também p[a]ra o mercado de trabalho. Qualquer professor deve saber o que está a acontecer nas empresas de forma a preparar os seus alunos para as empresas. [...] Acontece que historicamente, pelo menos no campo do jornalismo, em Portugal, o ensino sempre andou com passo, e as empresas e os profissionais com passos completamente diferentes. E, durante muito tempo, houve aqui um conflito entre a prática e o ensino. [...] De qualquer das formas, continua a acontecer o mesmo, ou seja, a universidade ainda não está a conseguir puxar pelas empresas neste campo da investigação, e eu tenho visto sempre o digital como uma oportunidade para isto acontecer”.

A visão do professor Canavilhas foi mais além. Seu olhar foi direcionado para a percepção da tênue e complexa linha entre mercado e universidade. Segundo sua percepção, o impacto nas práticas docentes passou pela compreensão dos espaços e dos tempos formativos, ou melhor, pelo descompasso entre o que se ensina em sala de aula e as mudanças que o mercado sofre com as constantes atualizações. Essa é uma realidade existente em praticamente todas as áreas formativas, mas o caminho para a superação desse descompasso é, segundo o a(u)tor, o desenvolvimento do campo “digital”. E, dessa forma, o impacto sobre o ensino de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal é encarado por Canavilhas como “[...] uma oportunidade para isto acontecer”.

Avaliando o processo e as repercussões da tecnologia na formação, o prof. Dr. Antonio Fidalgo conclui que “[...] penso que as novas tecnologias permitiram uma visibilidade dos cursos entre si, da produção do que estava a fazer que não houve em

outras áreas. E, portanto, aí foi um fortalecimento que constituiu um elemento na afirmação e na consolidação deste campo de pesquisa [a Comunicação Social/Jornalismo]”. De fato, as tecnologias digitais, potencializadas pelas mudanças pós-Bolonha, permitiram a inclusão de novas demandas ao ensino de Comunicação Social/Jornalismo. Essa visibilidade do conhecimento em Comunicação, propiciada pela assunção das tecnologias digitais e fortalecida pelas demandas de Bolonha – de uma educação ao longo da vida, da partilha e da mobilidade de pessoas e do conhecimento –, permitiu a construção de um espaço coletivo, em que os participantes assumem também processos de autoria.

Para a prof.^a Dr.^a Helena Pires, da Universidade do Minho, as mudanças nas práticas docentes são também da própria percepção do que se faz em sala de aula. Para Pires, “[...] as transformações eu acho que são radicais e esta é uma questão que me interessa muito particularmente. Como docente, eu tenho me preocupado muito ultimamente. Em primeiro lugar, [...] criou-se esta expectativa à utilização do *PowerPoint*. [...] o fato de eu planejar a aula com o *PowerPoint* e depois seguir [o] *PowerPoint*, pode-se seguir de forma mais sistemática ou menos sistemática e claro que há uma variante. Isto diz que cada vez mais nós plane[j]amos as aulas e programamos as aulas como quem faz um programa de engenharia, como quem programa uma máquina. Portanto, eu acho que, em termos de espontaneidade, há perdas [...]. É claro que tem uns que se sentem mais organizados, menos organizados, uns que planejam mais as aulas, outros que planejam menos as aulas. Enfim, usávamos os apontamentos críticos nas aulas, fazíamos os apontamentos em papel, mas havia mais convite a alguma deriva. E essa deriva às vezes é fundamental para motivar o aluno às histórias [...]. É o imprevisível, é aquilo que vai acontecendo, que não é só ditado por plano. Eu acho que o fato de confundirmos o plane[j]ar a aula com o fazer o *PowerPoint* da aula, de algum modo, concordo com alguma perda de espontaneidade, o acontecer da aula. O que não quer com isto dizer que não é uma aula plane[j]ada, não é isto. Por outro lado, também me parece que os alunos [...] cada vez mais têm expectativa e até exigem planeamento, eles gosta[m] um pouco. Acho que cada vez mais os alunos têm necessidade da segurança e do plano e daquilo que está ali, cada vez mais os alunos não lidam bem com a deriva”.

A fala da a(u)tora é muito rica em termos de percepções. Primeiro, ela expõe aquilo que inicialmente foi destacado por Grandim: o uso de elementos audiovisuais nas aulas. Mas sua visão vai mais além quando aponta a realidade conflituosa entre *planejar*

e *programar* uma aula. Muitas vezes o docente entende que fazer uma apresentação em PowerPoint é o *planejamento de aula*, quando na verdade ele está *programando o uso de seu tempo* em sala de aula com o auxílio de um dispositivo técnico. Essa realidade foi sentida pela a(u)tora entre seus colegas na Universidade do Minho.

Um segundo elemento que surge na fala é a falta de espontaneidade que parece emanar das aulas mediadas pelos elementos audiovisuais, sobretudo o *PowerPoint*. Em diversos momentos, a a(u)tora expressa sua preocupação com a perda desse elemento formativo, que, em sua percepção, também faz parte da prática docente em Jornalismo e Comunicação Social.

E um terceiro elemento, atrelado aos dois anteriores, é a deriva pedagógica, que pode ser filosófica, sociológica, enfim, depende da área de percepção do docente. Essa deriva, isto é, a capacidade docente de se desviar do ‘planejado’ com segurança para aprofundar ou trazer outros olhares durante a prática pedagógica é cada vez menos presente nos processos formativos. Segundo Pires, “[...] os alunos têm necessidade da segurança e do plano e daquilo que está ali”, isto é, o nível de programação do acadêmico é bem alto, conforme expresso, ao ponto de “[...] os alunos não lida[rem] bem com a deriva”. Esses elementos expostos por Pires são preocupantes, pois as premissas de Bolonha apontam para alunos com potencial crítico e com visão ampla, com autonomia para encontrarem espaços e outras possibilidades em meio a situações concretas de formação, o que não se corrobora com a indicação da a(u)tora. Dessa forma, as práticas docentes devem caminhar para quebra dessa situação. Isso também perpassa pela qualificação do pessoal docente.

Para o prof. Dr. Manoel Pinto, da Universidade do Minho, a situação que passa a universidade é de “[...] uma carência de pessoal para permitir uma metodologia de aprendizagem adequada, porque o uso das tecnologias, que são andaimes de uma construção, não [é] propriamente o objetivo da formação. Esse é desejado, é colhido e é praticado, mas não é com a extensão que nós desejávamos porque, com a [...] crise econômica em geral, as universidades têm uma margem de manobrimento reduzido e, nos últimos tempos, cada vez mais reduzida. [...] com a saída de pessoas p[a]ra fora, não há autorização para contratar novos e, pelo contrário, uma exigência aquecida do ponto de vista da oferta formativa ao nível das pós-graduações, dos ciclos de estudos noturnos para novos segmentos da população, que demandam uma formação académica, uma formação avançada. Portanto, as condições concretas para o uso das tecnologias são mais difíceis hoje do que já foram”.

Esta é uma realidade complexa e externada por outros a(u)tores em suas percepções: a falta de professores e sua qualificação para a docência. As práticas docentes, em muitos casos, assim como também ocorre no Brasil, são deixadas de lado ou minimizadas pelo excesso de trabalho dentro do espaço universitário. As crescentes demandas dentro do espaço acadêmico têm como resultante a quebra do papel do docente como intelectual de sua área, que, em muitos casos, é visto como um “tarefeiro” com diversas disciplinas e demandas. Daí se infere que as visões de Pires e Pinto podem ser complementares, isto é, o docente, como tarefeiro e não intelectual pleno, utiliza-se cada vez mais de elementos audiovisuais nas aulas, pois gera um sentimento de garantia de planejamento executado ou, pelo menos, de conteúdo abordado.

Ainda pensando nesse movimento na Universidade do Minho, a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho atesta que a mudança na ação docente por conta das tecnologias digitais e por Bolonha exigiu uma maneira diferenciada do pensar docente: “[...] nós próprios tivemos que nos converter para pensar de outra maneira e sermos capazes de ensinar dessa maneira, desse ponto de vista e depois do ponto de vista que as transversões das unidades curriculares, que é utilizar ferramentas, como, por exemplo, no *e-learning* [...] e tem que ser intuitivo para os alunos saberem utiliza[r] essas ferramentas e outros aspectos. No campo de Jornalismo, eu frisaria essa tal lógica multimédia não imperava”.

A percepção da a(u)tora é de que houve a necessidade de uma mudança na forma como se concebiam as práticas de ensino. Mas essa mudança necessária não foi desencadeada pela unidade acadêmica, porém pelos próprios docentes, na medida em que se apropriavam das ferramentas tecnológicas. Isso complementa as falas de Pires e Pinto e agrega a importância da formação desencadeada pela própria unidade acadêmica como parte de suas funções inerentes à manutenção da qualidade dos processos de formação.

Um ponto de vista diferente, mas que reforça o impacto do uso das tecnologias nas práticas docentes, é expresso pelo prof. Dr. Jorge Pedro de Souza. Para Souza, “[...] A nossa universidade [Universidade Fernando Pessoa] tem, esta que é triste, que está muito informatizado e, portanto, de uma forma ou de outra, os professores, por maior ou menos resistência, tiveram que ser adaptados. Há sempre alguém com resistência, nomeadamente as pessoas já com uma certa idade, para quem as novas tecnologias nem sempre são fáceis, muitas vezes são áridas. Nós vemos isso cotidianamente na nossa casa com os nossos pais, muitas vezes não estão habi[li]tados e não estão à vontade com

tecnologias que a nós parece[m] relativamente simples [...]. Nosso corpo docente, como instituição, é jovem, quase todos nós fomos pessoas que crescemos com essa tecnologia. Agora não podemos falar de pessoas de 58, 60 anos que encaram essas tecnologias numa fase tardia da vida, tardia mais ou menos, umas [se] adaptaram bem, mas outras não se adaptaram tão bem. A universidade acabou por forçar de uma maneira ou de outra a usar as novas ferramentas. Os nossos processos são crescentemente imateriais, temos uma plataforma de ensino que não é apenas do ensino a distância, é do ensino a distância e presencial, mas que é utilizada significativamente, e não só grande parte dos processos burocrático[s] de avaliação dentro da instituição digitalizados, informatizados e, portanto, estão na internet e extranet. Democratizamos muitos, deixamos [de] ter uma relação tão imediata comum [com] o papel. Muitos dos meus colegas tiveram de ter um esforço muito grande para lidar com as novas tecnologias”.

Na fala do a(u)tor, percebe-se o impacto das tecnologias na dinâmica acadêmica na Universidade Fernando Pessoa. Esta universidade, desde bem cedo informatizada em seus processos acadêmicos, vivenciou resistência de alguns docentes transitarem entre as novas tecnologias. Pela percepção de Souza, essa dificuldade era própria da diferença geracional e da absorção desse novo cabedal tecnológico, que ainda é vivenciada por diversos docentes.

Já na visão do prof. Dr. Helder Bastos, a transição das tecnologias nas práticas docentes na Universidade do Porto “[...] foi mais tranquil[a] [...], novas tecnologias com complementos no ensino [...] já estavam entranhadas, digamos assim, nas práticas. Essas práticas já não [são] mais recente[s], é obviamente que os teóricos não têm grande renovação quanto às tecnologias, mas boa parte das cadeiras tem esse componente. E mesmo enfim no decorrer das aulas, as tecnologias são muito aproveitadas para o ensino. A relação foi sempre aparentemente pacífic[a], não se constat[a] grande mudança”.

Esse posicionamento de Bastos é baseado em sua percepção de que o curso de Comunicação Social/Jornalismo da universidade é relativamente novo e que os professores todos eram, de certa forma, imigrantes ou nativos digitais, com amplos conhecimentos na área. Esse domínio de conhecimento nas áreas tecnológicas permitiu aos docentes do curso desenvolver suas atividades, não gerando grandes mudanças.

Diferentemente de Bastos, o Prof. Dr. Fernando Zamith, também da Universidade do Porto, percebeu certo impacto nas práticas, já que “[...] parece-me que alguns docentes mais tradicionais tiveram grande dificuldade de se adaptar, tudo mais

até a procedimentos básicos burocráticos de gestão das cadeiras das disciplinas, o próprio relacionamento com os estudantes, [a] utilização básica de ferramentas de *e-mail*, ferramentas de *e-learning* etc., houve alguma, aí até em gestão de conteúdo extranet, intranet, em partes da universidade, houve alguma dificuldade de adaptação por parte de alguns docentes. E, se calhar, ainda hoje, se nota isso, alguma dificuldade. Um exemplo básico foi a resistência à utilização do *PowerPoint* em sala de aula como ferramenta de apresentação, como auxiliar do que o professor tem a transmitir. Há uma resistência muito grande por parte de muitos docentes a utilizar, e alguns argumentam com argumentos sólidos”.

Posições diferenciadas são comuns quando se pesquisam olhares sobre uma dada realidade. Mas para Zamith, as práticas docentes foram muito impactadas pelas tecnologias. A relação docente-tecnologia em elementos “básicos”, como *e-mail*, ferramentas de *e-learning* e gestão das disciplinas em espaço virtual, não foi simples, ou como apontou Bastos, “pacífic[a]”. Essa resistência ao tecnológico na ação docente é sentida por Zamith, por exemplo, no uso de elementos audiovisuais nas aulas (uso do *PowerPoint*).

No segundo elemento, que se refere à percepção das práticas docentes desenvolvidas pelos professores nas instituições pesquisadas, clarifica-se que as tecnologias passaram, paulatinamente, a fazer parte do lócus pedagógico. Porém a aderência docente foi gradativa, sendo a utilização de elementos audiovisuais nas aulas um processo com “tempos” e “espaços” diferenciados para cada professor.

Os entrevistados destacam que as técnicas de ensino, mediadas por dispositivos, sobretudo o uso do *PowerPoint*, facilitaram a utilização de elementos audiovisuais no ensino de Comunicação Social/Jornalismo em todas as universidades pesquisadas. Mas registre-se que persistiram as dificuldades, vistas como próprias da diferença geracional e da absorção do tecnológico, gerando resistência entre alguns professores. Agregue-se a isso a difícil relação docente-tecnologia no uso de elementos “básicos” como *e-mail*, ferramentas de *e-learning* e gestão das disciplinas em espaços virtuais.

Quanto ao olhar sobre o fazer pedagógico dos professores de Comunicação Social/Jornalismo das universidades estudadas, os entrevistados indicaram percepções importantes. Entre elas, está a realidade conflituosa entre *planejar* e *programar* uma aula, em que o uso da tecnologia foi visto como *programação do uso do seu tempo* em sala de aula e não como elemento de ensino. Também se destacou que a utilização de

elementos audiovisuais no ensino, apesar de agregar possibilidades e criar uma sensação de segurança e linearidade do conteúdo ministrado, diminuiu o potencial da deriva pedagógica do professor. Essa possível diminuição da capacidade para aprofundar ou trazer outros olhares durante a prática pedagógica em Comunicação Social/Jornalismo pode, a longo prazo, interferir no potencial crítico e na autonomia dos acadêmicos, premissas essenciais de Bolonha.

Destaque-se ainda, nas falas dos entrevistados, a percepção de que as práticas docentes têm sido ressignificadas, com impactos na compreensão dos espaços e dos tempos formativos. Esse possível descompasso no binômio tempo-espaço, comum em processos de reestruturação pedagógica, sentido pelos a(u)tores na área de Comunicação Social/Jornalismo, está presente no que se ensina em sala de aula. Algumas percepções permitem extrapolar esse binômio e indicar que essas mudanças interferem nas relações formação inicial e mercado de trabalho.

De qualquer forma, flui, nas falas, o sentido de que as práticas docentes desenvolvidas pelos professores foram, de certa forma, potencializadas pela construção nascedoura de um espaço coletivo, em que os participantes assumiam também processos de autoria. Essa afirmação é embasada na concepção apontada pelos entrevistados de que houve mudanças nas práticas de ensino. Essas mudanças, *a priori*, não foram desencadeadas pela unidade acadêmica, mas pelos próprios docentes, na medida em que se apropriavam das ferramentas tecnológicas. Agregue-se a isso a percepção de que a falta de professores e de uma possível e necessária qualificação para a docência têm quebrado a visão do papel do docente como intelectual de sua área e não como um “tarefeiro” com diversas disciplinas e demandas.

De uma forma geral, esses aspectos aplicam-se a todas as universidades estudadas, porém nem todos os a(u)tores foram unânimes, nem todos ‘sentiram’ os processos da mesma forma. A percepção de um deles aponta na direção da normalidade das ações, visto que os professores todos eram, de certa forma, imigrantes ou nativos digitais com amplos conhecimentos na área.

4.2.3 O currículo como espaço de construção

Nessa terceira subtemática, indagou-se aos a(u)tores sobre os currículos praticados na formação em Comunicação/Jornalismo. O foco foi entender como os currículos foram afetados pelas tecnologias emergentes e pelo Processo de Bolonha.

Destaque-se que os currículos são espaços próprios de construção. Não são neutros e, dessa forma, trazem consigo o conjunto de expectativas sociais e ideológicas que perpassa pelas camadas formativas. Dessa forma, a percepção dos entrevistados agrega alguns elementos importantes sobre a formação em Portugal no período de transição para o Processo de Bolonha.

A prof.^a Dr.^a Anabella Grandim, da Universidade da Beira Interior (UBI), percebe que essas mudanças são diferenciadas. Segundo Grandim, as mudanças ocorreram “[...] com intensidades diferentes, até porque a natureza das disciplinas, [...] não têm todas a mesma natureza. Nós temos aqui cursos como exame multimédia [...] que é impossível não serem lecionad[o]s com recursos com meio tecnológico [...], mas em intensidade diferente quer pela natureza das disciplinas que lecionam, porque há disciplinas muito práticas e todas elas ligadas com tecnologia ou disciplinas teóricas e disciplinas filosóficas. Por exemplo, retórica, ontologia, eu posso ensinar ontologia e não preciso recorrer a meios tecnológicos, posso fazer para facilitar o processo e para tornar a minha comunicação mais agradável, mas não é necessário. Mas eu diria que nenhum professor aqui da universidade dispensa esses meios ou nunca utilizou tais meios”.

A a(u)tora percebe que a instrumentalização tecnológica teve uma inserção no conjunto das disciplinas do curso de Comunicação Social/Jornalismo, mas que nem sempre ocorreu de forma uniforme. Isso ocorreu, segundo Grandim, devido ao próprio escopo da disciplina, já que conteúdos e/ou áreas mais tecnológicas/técnicas tiveram a pronta inserção e modificação de suas práticas. Já as disciplinas mais teóricas não necessitavam, segundo a a(u)tora, de inserções tecnológicas para acontecer, mas ressalta que nenhum docente dispensou os meios tecnológicos visando a tornar a “comunicação mais agradável”.

Sobre as mudanças no currículo na UBI, Grandim esclarece que “[...] Foi uma transição na continuidade de tal forma que nem sequer poderíamos pensar em reforma. Quando eu vim pra cá lecionar, já existiam ateliês que não estavam tão orientados para os meios digitais. A partir do aparecimento e massificação desses meios, os ateliês começaram a se orientar, mas eles já existiam. Por exemplo, no primeiro ano em que eu lecionei em ateliês, os alunos fizeram textos e reportagem que depois publicaram em jornais da região e em revistas tradicionais de papel. Estávamos em 1998 e era o que se fazia, não havia jornais *on-line*. Não chamaria de reforma, mas se fez uma evolução natural. O próprio panorama midiático começou essa evolução dos meios tradicionais,

irem deslocando paulatinamente para o *on-line*. Tudo sem haver um corte, houve uma continuidade, eu diria muito suave”.

Essa percepção da a(u)tora é que a não houve realmente uma transformação e/ou reforma das disciplinas e/ou dos conteúdos. De fato, houve uma acomodação das disciplinas e dos conteúdos nos meios tecnológicos, ou como Grandim coloca “[...] deslocando paulatinamente para o *on-line*”.

Lançando seu olhar sobre o conjunto das mudanças curriculares na UBI, o prof. Dr. João Canavilhas destaca que, “[...] No caso específico da Universidade da Beira Interior, foi sempre preocupação nossa andarmos uns passos à frente daquilo que é mercado. Quando nós começamos a falar em jornalismo *on-line*, fala[va]-se muito pouco nisso em Portugal, da mesma maneira que falamos agora para jornalismo [em] telemóveis e falamos muito pouco hoje para telemóveis. Da nossa parte, sempre houve uma preocupação, não só neste campo do jornalismo, mas também da publicidade, de procurar andar uns passos à frente do mercado e ir, de alguma forma, antevendo aquilo que irá acontecer. O resultado dessa estratégia é que os nossos alunos têm tido muita aceitação, e as empresas vêm ter conosco à procura de alunos nossos. E acontece muito das empresas perguntarem se há alunos nossos disponíveis. Diferentemente hoje não temos alunos disponíveis porque estão todos colocados por terem um conjunto de valências que não é comum encontrar-se em alunos saídos dessa área, por uma formação teórica consistente que foi nossa preocupação desde o início. O curso nasce do Departamento de Sociologia e tem [...] um grande peso, quer da sociologia e quer da Filosofia, que mais tarde evoluiu para Ciências da Comunicação. Portanto, tem um núcleo forte ligado à[s] Ciências da Comunicação e tem, também, um núcleo muito forte de preparação para o mercado de trabalho, com estes três passos à frente do mercado de trabalho. E este equilíbrio entre a teoria, a prática e a divisão que tem feito com que a aceitação dos alunos seja grande”.

Canavilhas agrega a fala de Grandim outro elemento importante na discussão curricular. Trata-se da percepção de que o currículo tem de estar atento às questões atuais pertinentes à área. Normalmente isso ocorre por uma aproximação com a realidade local, construindo-se uma relação de complementaridade e não apenas de resistência. Na percepção do a(u)tor, essa construção envolve estar “à frente”, isto é, permitir que docentes e académicos interajam com as estruturas curriculares e construam aproximações que atualizem e, em alguns casos, até modifiquem profundamente as relações com o currículo em vigência. Essa parece ter sido, na visão

de Canavilhas, a transformação acadêmica mais substantiva, já que se concretiza na inserção profissional dos egressos de Comunicação/Jornalismo da UBI e na disputa do mercado de trabalho por esses alunos.

Sintetizando esse período, o prof. Dr. Antonio Fidalgo aponta que todo o processo de adequação e introdução das tecnologias nos currículos em Comunicação Social/Jornalismo provocaram uma movimentação importante, pois “[...] todas as universidades começam a construir suas páginas e, portanto, mostrar quais os currículos dos seus cursos, e também depois não podemos ser alheios a isso, o primeiro movimento de avaliação institucional da qualidade dos cursos”.

De fato, a reestruturação, mesmo que pontual e paulatina dos currículos na UBI, foi o reflexo de um movimento importante. Demonstrava-se a necessidade de aproximação com outras universidades, que, por meio da chegada e da incorporação das tecnologias, passaram a apropriar-se de um espaço novo. Esse espaço, como indica Fidalgo, perpassou pela construção de suas páginas na internet, da partilha de seus currículos e, certamente, do “[...] primeiro movimento de avaliação institucional da qualidade dos cursos”. Esse movimento avaliativo desencadeou uma visão maior, nacional, do que as instituições de educação superior vinham fazendo e produzindo no âmbito dos processos formativos em Comunicação Social/Jornalismo (MESQUITA; PONTE, 1997).

Já na Universidade do Minho, a prof.^a Dr.^a Helena Pires esclarece sobre o período de transição curricular dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo: “[...] A mudança foi radical! Se nós compararmos o atual plano com o plano anterior pré-Bolonha, de fato, os planos são radicais. Por um lado, estamos a falar da transformação de um curso de cinco para um curso de três anos. Isto implica, até do ponto de vista quantitativo, a deixar de fora uma quantidade enorme de disciplinas, logo, a repensar todo o plano de estudos a fundo. Não houve uma passagem propriamente progressiva, tanto que o Processo de Bolonha apanhou alunos bem antigos de licenciatura que tiveram que radicalmente passar por um plano completamente novo. E tivemos aí uma dificuldade imensa, que de converter o plano destes alunos de uma antiga para uma nova licenciatura. E houve uma fase bastante dramática de alunos que tinham uma expectativa de fazer um curso de cinco anos e, portanto, foram engolidos por esta passagem a Bolonha. [...] Agora há aqui aspectos que permanecem, u[m] del[e]s tem a ver com as áreas de especialidades, tanto antes como agora o curso, sendo uma licenciatura, que não oferece uma formação numa área de especialidades. Portanto,

antes o curso se chamava Comunicação Social e atualmente Ciências da Comunicação, o que quer dizer que, tanto antes como agora, este curso não é um curso de jornalismo, não é um curso de publicidade, não é um curso de relações públicas, não é um curso de audiovisual e multimédia, mas é tudo isto. Ou seja, tanto antes como agora sempre houve uma preocupação: por um lado, formar os alunos com disciplinas comuns genéricas e transversais e, por outro lado, dar-lhes alguma formação mais específica nas diversas áreas de especialidades”.

Na fala de Pires, percebe-se como a transição do currículo anterior para o de Bolonha foi complexa. Na Universidade do Minho, tinha-se um cabedal de conhecimentos disponíveis em dezenas de disciplinas que perpassava pelas áreas de aprofundamento e/ou especialização. Todo esse conjunto foi, na visão da a(u)tora, radicalmente modificado, não “[...] [havendo] uma passagem propriamente progressiva”, já que os cinco anos de formação foram transformados em três. Essa mudança nos currículos, desencadeada pela necessidade de Portugal se alinhar aos objetivos e às metas de Bolonha, gerou um mal-estar. Segundo Pires, havia entre docentes e gestores dificuldade de migrar conteúdos para um formato diferente e, por parte dos académicos, a expectativa formativa amputada, que nutriam a certeza de formação de cinco anos e passaram a ter três anos.

Essa ‘sensação de perda’, mesmo não sendo o foco desta pesquisa doutoral compreendê-la, foi sentida por este pesquisador em conversas informais com académicos nas instituições pesquisadas. Na fala da a(u)tora, também se percebeu esse sentimento de perda, de retirada de algo que era ‘único’, que os fazia diferentes dos outros atores formadores, que os próprios a(u)tores não sabem ao certo precisar, mas que ficou no ‘ar’ pela mudança rápida e pelas indefinições formativas ainda presentes com Bolonha.

Sobre esse movimento na redefinição dos currículos, o prof. Dr. Manoel Pinto salienta que “[...] O que aconteceu foi que nós tínhamos algum componente de abordagem no modelo anterior, mas era como ter ‘vinhos novos em odres velhos’, vamos utilizar essa metáfora. Com a reforma de Bolonha, conseguimos alguns componentes, conseguimos, em primeiro lugar, a arquitetura do curso [...]. No modelo anterior, tínhamos três anos de abordagem geral[I] e comunicacional[I], com as disciplinas básicas e as disciplinas da comunicação. E só a partir dos três anos para frente, é que o curso tinha cinco, é que havia uma abordagem progressiva em contato com o campo da profissão. Com Bolonha, nós deslocamos logo para o primeiro ano

esse contato, embora digamos assim, numa lógica também de progressão e, sobretudo, qualquer do meio dos três anos do primeiro ciclo, a opção por um ramo, digamos assim, por jornalismo, por comunicação estratégica ou audiovisual e multimídia. E aí, eu creio que nós começamos primeiro com ateliês, onde as várias áreas práticas dão uma abordagem prática para todos indiscriminadamente. E só em função desde contato que dura três semestres é que os alunos depois são convidados a escolher e, a partir daí, têm abordagens meramente ao digital de uma forma mais específica, por meio de laboratórios ou de disciplinas específicas de meios digitais”.

Pinto, assim como Pires, percebeu a redefinição dos currículos e a dificuldade inerente ao processo, já que adequar uma estrutura anterior em aplicação a um novo formato é bem mais complexo do que criar outro perfil formativo. Apesar do que chamou de “arquitetura do curso” ser mantida, isto é, as indicações, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas, na fala do prof. Pinto, percebe-se uma modificação significativa no eixo de formação profissional.

No modelo curricular anteriormente praticado na Universidade do Minho, a inserção profissional do graduando em Comunicação Social/Jornalismo ocorria depois de três anos de formação básica. No novo modelo curricular, é deslocada para o primeiro ano de formação. Comparativamente, o sentimento de perda vivenciado tanto por Pires quanto por Pinto pode ter sua origem nessa situação. Anteriormente, os acadêmicos iam a campo mais preparados para enfrentar situações que surgiam e, no presente, pós-Bolonha, os calouros adentram os espaços formativos em redações e outros espaços jornalísticos com um mínimo de conhecimento da área.

Complementando a visão de currículo praticado nessa transição indicada por Pires e Pinto, a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho esclarece “[...] que são criadas disciplinas específicas para as tecnologias, ou numa lógica mais transversal em que podia[m] existir essas disciplinas num ambiente digital que perpassa[m] todas as unidades curricular[es]. Eu acho que encaixaria no caso da universidade mais esse segundo modelo, que é [que] nós temos, por exemplo, disciplinas, que são disciplinas de tecnologias, logo no primeiro ano, no primeiro semestre, disciplina de multimídia e tecnologia em que os alunos, independentemente de serem já alunos de jornalismo, antes de fazer a opção por jornalismo, todos os alunos são obrigados [a] adquirir um conjunto de competências ao nível das tecnologias que passam, que podem passar por mais básico, até trabalhar [para] fazer animações”.

A a(u)tora indicou, aprofundando o entendimento da construção curricular na transição, que a percepção dos gestores e dos professores envolvidos era de que os conteúdos tecnológicos perpassassem, transversalmente, por todas as unidades curriculares. Também de que, independente da escolha profissional e/ou da área de formação, o acadêmico tivesse conhecimentos/competências mais gerais no nível tecnológico/digital.

A dificuldade desse processo concentra-se no fato de que, no modelo anterior a Bolonha, esses conhecimentos/competências eram desenvolvidos ao longo do segundo e do terceiro anos, sendo aprofundado na fase final do curso, em disciplinas do quarto e do quinto anos. No modelo pós-Bolonha, a estrutura curricular prevê esses conhecimentos/competências já no primeiro semestre letivo. Essa antecipação ao tecnológico/digital, por um lado, reconhece a atualidade a que se está exposto no mundo profissional, mas, por outro, exprime a dicotomia imigrante-nativo presente no mundo tecnológico, com suas limitações e suas possibilidades.

Na Universidade Fernando Pessoa, que já havia começado o processo de adequação curricular às tecnologias da informação e da comunicação antes de Bolonha, o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza compreende que “[...] Nas próprias disciplinas já alberg[a] a necessidade de novos meios, mas também foram criadas disciplinas, ou seja, foram criadas alguns anos atrás para a revisão curricular que foi proposta por causa de Bolonha, mas depois houve várias atualizações nos próprios conteúdos dessas disciplinas que são Comunicação Digital e Comunicação Multimédia. São disciplina[s] muito orientadas principalmente à comunicação digital, lecionadas no primeiro ano e [que] pretende[m] fornecer ao estudante uma panóplia de ferramenta[s], do domínio das ferramentas e aplicativos da informática usados em comunicação, acompanhados de uma reflexão crítica acerca dessas mesmas ferramentas, ferramentas comuns como *Flash*, *InDesigner*, *Photoshop*, *Adobe Edition*. Portanto, são ferramentas que nós utilizamos, que os alunos têm contato no primeiro ano, alguns já têm até bastante[s] noções desses aplicativos, porque já chegaram com essa tecnologia, nem sequer estamos a dar grandes novidades, mas há outros que não tiveram contatos com esses aplicativos, que usamos abundantemente durante o curso”.

De fato, o processo de transição nessa instituição parece ter sido mais facilmente digerido pelos atores, conforme expresso por Souza. Em grande parte, segundo destaca o a(u)tor, isso se dá pelo próprio perfil dos acadêmicos que adentram o curso já trazendo, em sua bagagem formativa, um conjunto básico de competências e

habilidades voltadas para as tecnologias e suas ferramentas. Mesmo assim, Souza reconhece que “[...] há outros que não tiveram contatos com esses aplicativos” e são apresentados a esse conhecimento básico no primeiro ano formativo.

Quanto às mudanças na estrutura curricular na Universidade do Porto, é necessário diferenciar dois momentos para melhor compreender as falas dos a(u)tores. Dos anos 1986 até 2000, a Escola Superior de Jornalismo do Porto, que era uma escola privada, era responsável pela formação dos quadros em Comunicação Social/Jornalismo na cidade do Porto. Negociações ocorridas entre a Escola Superior e a Universidade do Porto resultaram na incorporação da primeira à Faculdade de Letras. Dessa forma, a fala do primeiro a(u)tor prof. Dr. Fernando Zamith abrange o período de 1986 a 2000, e a do Prof. Dr. Helder Bastos, o momento propriamente de transição curricular da Escola Superior de Jornalismo do Porto e da criação do curso de Jornalismo da Faculdade de Letras em 2000, já dentro das exigências de Bolonha.

A compreensão do prof. Dr. Fernando Zamith quanto à questão do currículo é que, “[...] No nosso caso, foi a ruptura, se é podemos chamar ruptura, porque estamos a falar de coisas formalmente diferentes. A grande ruptura foi a criação propriamente do curso. Foi criado o curso de Ciências da Comunicação aqui da Universidade do Porto, foi criad[o] em 2000, marcou uma série de componentes inovador[e]s, uma parte tecnológica extremamente importante [...], faculdades importantes da universidade, a Faculdade de Letras, Belas Artes, de Economia e Engenharia, sobretudo na parte da Engenharia, introduziram-se disciplinas de programação, disciplinas de edição de áudio e de vídeo, teóricas e de práticas, comunicações digitais e internet [...], desde 2000 que está a formatar tudo para os novos tempos. De alguma [forma], há uma ruptura entre estas, porque não nasceu do zero o curso. O curso aproveitou uma boa parte da experiência que existia antes [...] que era a Escola Superior de Jornalismo do Porto, que era uma escola privada que tinha nos anos 80. Eu fui aluno dela, assim como grande parte dos jornalista[s] trabalhadores no Porto e também em Lisboa [foi] alun[o] dessa escola neste momento. Os diretores de informação, por exemplo, da RTP, [da] TPI, da TSF, uma série de outros órgãos de comunicação social foram alunos da Escola Superior de Jornalismo do Porto. Foi um curso quase que inovador, foi o segundo curso que surgiu no país de jornalismo, de Comunicação Social. Mais especificamente antes disso só existia em Lisboa na Universidade Nova de Lisboa e, por isso, foram muito[s] anos de experiência da década de 80 até 2000 que a escola de jornalismo teve”.

É interessante perceber a historização feita pelo a(u)tor do processo de formação em Comunicação Social/Jornalismo na cidade do Porto. Foi realizado por longos anos por meio da Escola Superior de Jornalismo do Porto. Com a incorporação à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, absorveu-se um currículo em execução e um passivo de acadêmicos existentes. Apesar de não aprofundar esse processo, percebeu-se, na entrevista, uma sensação de saudosismo quanto à forma que se desenvolviam os processos na anterior escola, talvez motivada pelo próprio a(u)tor ser egresso daquele perfil formativo. De qualquer forma, é importante o registro de que, mesmo com a criação de uma nova estrutura curricular, partiu-se da concepção agregada pela anterior, ou como afirmou Zamith, “[...] não nasceu do zero”.

É evidente, pela fala do a(u)tor, que a perspectiva formativa agregada pelo novo currículo de Comunicação Social/Jornalismo era inovadora. A inovação se deu seja porque trazia componentes de tecnologias anteriormente não utilizadas na formação do profissional de comunicação, seja porque agregava outros atores formativos – Faculdades de Letras, de Belas Artes, de Economia e de Engenharia – que anteriormente não participavam desse processo de formação.

Já o prof. Dr. Helder Bastos, analisando a transição para a Universidade do Porto, indica que “[...] Houve acertos, pequenos acertos, há uma cadeira que sai, e com Bolonha houve uma outra grade que foi eliminada, mas não dessas disciplinas centrais que estrutura[m] o curso desde o início. As mudanças foram sendo relativamente pontuais. Também não vi grandes culturas, algo do gênero ‘vamos eliminar tantas cadeiras que são extremamente prático[s] ou extremamente teórico[s]’. Podemos dar aqui modelo, [...] fo[ram] sempre pequenos acertos ou disciplinas que foram incorporadas. Por exemplo, o fator fotojornalismo não existia no início que foi, não recordo o tempo, mas foi relativamente recente, há três ou quatro anos, e rupturas, cadeiras opcionais que foram sendo investidas, história do jornalismo e muitas outras. Foi um processo gradual, nunca neste curso houve mudanças drásticas ou viragem a 180 graus na linha daquilo que era oferecido. Por exemplo, o curso se nasceu com três ramos diferentes que é o radiojornalismo, multimídia e assessoria, e as matérias nunca foram alteradas, ou seja, há um corpo comum nos primeiros dois anos, todos os alunos têm as mesmas disciplinas e, no terceiro ano, eles fazem opção ou jornalismo, assessoria, ou multimídia”.

Pela fala de Bastos, tem-se um quadro geral do processo de transição da Universidade do Porto para Bolonha. Acertos foram realizados no âmbito curricular sem

grandes modificações, já que um processo maior de ajuste na estrutura curricular havia sido desencadeado com a transferência da Escola Superior de Jornalismo do Porto. “Rupturas”, como chamadas pelo a(u)tor, foram incorporadas para atualizar o currículo praticado na universidade, porém foram mantidas, mesmo com Bolonha, as áreas de confluência formativa que são praticadas no último ano do primeiro ciclo.

No terceiro elemento, que se refere à questão curricular, percebe-se a inserção de modificações nas disciplinas por conta da instrumentalização tecnológica. Essas mudanças, como apontadas pelos a(u)tores nas entrevistas, foram inseridas nas disciplinas dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo das universidades estudadas de forma paulatina, mas não uniforme. A percepção de alguns dos entrevistados é de que houve uma acomodação das disciplinas e dos conteúdos e a inserção dos meios tecnológicos. A visão geral foi de que o currículo tem de estar atento às questões atuais pertinentes à área.

É nessa visão de uma relação de complementaridade e não apenas de resistência entre o espaço de formação que os entrevistados apontaram para a necessidade de aproximação com outras universidades, que foi mediada com a incorporação das tecnologias. Essa apropriação do espaço virtual ainda está em construção, mesmo com a presença da dicotomia imigrante-nativo existente no mundo tecnológico.

Outro elemento que se encontra nas entrevistas é a dificuldade de transição do currículo anterior para os preceitos estabelecidos por Bolonha. Para grande parte dos entrevistados, a necessidade de Portugal se alinhar com os objetivos e as metas de Bolonha gerou certo mal-estar entre docentes, gestores e acadêmicos. Isso ocorreu devido à dificuldade de migrar conteúdos para um formato diferente e pela expectativa formativa que nutriam os acadêmicos de uma formação de cinco anos, que não se concretizou.

Dessa forma, apesar de a maioria das universidades preservar a arquitetura formativa dos cursos, competências e habilidades a serem desenvolvidas tornaram-se um problema. Isso ocorreu devido às indefinições com o eixo de formação profissional, que passou a ter seus conteúdos desenvolvidos de forma transversal em todas as unidades curriculares. A princípio, essa situação não deveria ser conflitante, mas, pelas falas dos a(u)tores, percebeu-se dificuldade nesse processo.

O fato era que, no modelo anterior a Bolonha, esses conhecimentos/competências eram desenvolvidos ao longo do segundo e do terceiro

anos, sendo aprofundado na fase final do curso, em disciplinas do quarto e do quinto anos. No modelo pós-Bolonha, a estrutura curricular adaptada colocou esses conhecimentos/competências já no primeiro semestre letivo. Essa opção pela antecipação do eixo de formação profissional, somada à cobrança de conhecimentos tecnológicos/digitais, logo no início da formação, ampliou a dicotomia imigrante-nativo presente no mundo tecnológico¹⁶¹. Também essa situação, evidenciada nas entrevistas, parece reforçar o que Guedes et al. (2007, p. 37) apontaram sobre a “[...] especialização muito cedo, o que limita um conhecimento aprofundado [...]”, já que o acadêmico é demandado à entrada mais cedo no mercado de trabalho, sem ainda ter competências que exigem certo amadurecimento temporal.

Percebeu-se, a partir das falas dos a(u)tores, que a saída encontrada foi criar pequenas “rupturas” curriculares que incorporaram conteúdos para atualizar o currículo praticado nas universidades estudadas. Mesmo com a mudança no perfil dos acadêmicos que adentraram ao curso, já trazendo um conjunto básico de competências e habilidades voltadas para as tecnologias e suas ferramentas, um passivo do alunado ainda permaneceu. Isso se deu porque a inclusão em Bolonha foi paulatina, e as estruturas curriculares não adaptadas a Bolonha permaneceram, em alguns casos, até o finalização. Essas demandas curriculares parecem ainda existir em todas as universidades portuguesas estudadas, mesmo com os avanços e os refinamentos de Bolonha.

4.2.4 A capacitação permanente dos docentes

Nessa quarta subtemática, indagou-se aos a(u)tores sobre práticas de formação docente e formação em serviço. O foco foi entender como ocorriam os processos de capacitação permanente dos professores, como parte de um processo de construção da própria ação docente. Destaque-se que esse é um elemento constitutivo na compreensão das mudanças ocasionadas por Bolonha na formação jornalística. É de se esperar que qualquer processo de transformação que interfira com o fazer docente seja precedido de um plano, de um programa de formação para o quadro docente. As falas dos a(u)tores, porém, revelam uma problemática nesse processo.

¹⁶¹ Agreguem-se a isso também as críticas de Amaral e Magalhães (2004) de que a diversidade programática das instituições europeias poderá perder-se com a convergência dos sistemas nacionais para um sistema de educação europeu. Essa percepção é ainda ampliada por Cardoso et al. (2007, 2008), que veem potenciais perigos na homogeneização dos currículos ao mercado de trabalho.

Na Universidade da Beira Interior (UBI), a prof.^a Dr.^a Anabella Grandim indica que é “[...] promovid[a] a formação numa área ou noutra, mas felizmente a maioria dos professores faz sua própria autoformação nestas áreas. Temos o Labcom, temos o serviço de informática, quando eu quero aprender alguma coisa que não sei tenho a quem perguntar, não é preciso institucionalizar propriamente a formação. A maioria das pessoas resolvem seus problemas sem necessitar de recorrer a ações de formação organizad[a]. [...] nem sequer falamos em cursos organizados. Enfim, que cursos organizados poderia um professor fazer? Houve inovações de *e-learning*, mas que são promovidas pela Reitoria e pela Universidade, os docentes que desejarem inscrevem-se e participam. [...] supõe-se [que], porque tem ensino superior, tem uma capacidade de gerir suas próprias aprendizagens que deve ser suficiente o bastante. Não sei se será sempre assim em todos os casos, mas que, em princípio, vê-se bastante suficiente para ele bastar a si próprio”.

A a(u)tora aponta para a ausência de programas direcionados aos docentes com foco em formação docente. Dessa forma, a UBI tem optado por fornecer alguns cursos pontuais, segundo Grandim. Essa opção pela autoformação do docente é interessante porque demanda uma autonomia grande do professor. Como docente, ele é responsável pela sua própria formação. De fato, isso é generalizado entre os entrevistados, já que compreendem que o professor deve gerir sua própria formação (graduação, mestrado e doutoramento).

Para a a(u)tora, “[...] não é preciso institucionalizar propriamente a formação”. Com isso, os docentes “[...] resolvem seus problemas sem necessitar de recorrer a ações de formação organizad[a]”. Mas a questão em si é bem mais profunda. Por mais que o professor tenha formação em âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (ou de terceiro ciclo, na União Europeia), essa formação é específica à área do conhecimento. A formação pedagógica, fruto da reflexão sobre o fazer docente, própria das ciências voltadas à educação, não é uma prática recorrente nas demais áreas do conhecimento. A ideia defendida por Grandim de que “[...] porque tem ensino superior, tem uma capacidade de gerir suas próprias aprendizagens que deve ser suficiente [...]” não sustenta a realidade formativa que é demandada por Bolonha. Isso talvez explique por que os docentes têm sentido dificuldade de avançar na compreensão e na execução das competências e das habilidades demandadas pelos ajustes dos últimos anos, sobretudo com respeito ao quadro nacional de qualificações.

Nessa mesma perspectiva de autoformação, o prof. Dr. João Canavilhas agrega a expressão de Grandim que, “[...] Em princípio, é o próprio professor que procura manter-se atualizado em termos de novidade. A universidade oferece alguma formação aos docentes, não especificamente na área da comunicação, mas coisas mais gerais na área das novas tecnologias, na área dos novos meios, na área do *e-learning*. Ou seja, oferece formação não específica na área que nós, depois de alguma forma, tentamos adaptar [...] e, através das várias linhas de investigação, mante[m]os um programa anual de conferências e *workshop* que nos permitem convidar um conjunto de pessoas que, de certa forma, também nos trazem [...] aquilo que seria novidade às quais nós podíamos ter tido acesso através da internet, mas estamos interessados em ter um acesso direto, falando com especialista. Então, ao longo de todo ano, a razão de uma a duas conferências/*workshop* por mês, existem atividade[s] que nos permite[m] fazer este ‘*upgrade*’ em termo[s] de informação”.

Clarificando melhor o processo de formação, Canavilhas indica que pela capacitação para os docentes na área ocorre no âmbito do segundo ciclo, já que as linhas de investigação existem apenas na pós-graduação. De qualquer forma, é o professor que é o responsável pela sua própria formação para exercício da docência no âmbito do ensino superior. A formação propiciada pela instituição, segundo o a(u)tor, é mais genérica, com foco em competências técnicas/tecnológicas e não propriamente na área de comunicação ou da reflexão docente. Até mesmo o posicionamento da existência de atividades propiciadas pelas linhas de investigação é a título de informação.

Sobre esse processo de qualificação em si, que perpassa pela formação e pela autoformação docente, do primeiro ao terceiro ciclos, o prof. Dr. Antonio Fidalgo relembra que “[...] essa qualificação anteriormente era feita de uma forma individualista sem uma grande contextualização do grupo e da estratégia. A partir da formação dos centros de pesquisa (nomeadamente ligados ao Departamento da Universidade da Nova Lisboa, [ao] Departamento da Beira Interior ou ao Departamento da Universidade do Minho), aí começou haver uma estratégia de qualificação”.

Fidalgo indica a existência de uma “estratégia de qualificação”, porém não abrange elementos pedagógicos em si, já que inclui efetivamente apenas o alcance da formação pós-graduada (segundo e terceiro ciclos) pelos professores. De fato, essa é uma questão delicada, pois parece ser ponto pacífico, nas falas de Grandim, Canavilhas e Fidalgo, o reforço a não necessidade de espaços formativo-institucionalizados para reflexão pedagógica dos processos de formação em Comunicação Social/Jornalismo.

Na Universidade do Minho, a situação parece não ser diferente do que foi percebido na Universidade da Beira Interior. Para a prof.^a Dr.^a Helena Pires, “[...] Nós somos autoridade da nossa formação enquanto ‘pedagogos’. Era assim quando comecei a dar aulas e vai continuar sendo assim. Portanto, eu quando comecei a dar aulas, tinha acabado a minha licenciatura recentemente, enfim, e disseram: ‘olha vais dar essa disciplina, vais dar aquela, para utilizá-los começa em X e pronto’. E somos assim, meio atirados aos ‘cãezinhos’”.

Fica evidente, na fala da a(u)tora, a mesma posição anteriormente indicada: a autocapacitação e/ou a autoformação docente como uma prática. Além disso, Pires agrega, com sua fala, a situação corriqueira que parece imperar nos processos de inserção dos graduados/pós-graduados na docência. Ela destaca que o professor recebe a indicação de qual será a sua disciplina, o horário a iniciar as aulas e “[...] pronto”. Estão iniciados os processos de docência, em que o licenciado ‘torna-se’ docente. Não há reflexão sobre a formação, sobre o saber sistematizado e as relações pedagógicas, sobre o fazer docente ou mesmo sobre a didática. Nisso, em muitos casos, Brasil e Portugal tendem a ser parecidos, guardadas as devidas proporções.

Algo que poderia ser entendido como uma reflexão sobre a prática pedagógica ou quase uma ‘formação em serviço’ foi destacado por Pires quando indica que “[...] acabamos por ter canais que acabam por traduzir a informação pedagógica [...]. [...] se, em algum nível de algum Departamento de Ciências da Comunicação, nós temos reuniões tanto regular tanto ao nível das questões mais direcionadas para as questões científicas ou para as questões gera[is] do curso e etc. [...], nós discutimos tudo aquilo que possa eventualmente constituir um problema com a questão da disciplina, nós discutimos assuntos relacionados com os alunos, com as aulas, com o plano e, recentemente, discutimos algumas questões de algumas alterações relacionadas com a ordem das disciplinas, discutimos qual a ordem pedagógica, se essa disciplina acaba sendo primeira ou vai ser depois e tal. Portanto, nós acabamos por trabalhar sistematicamente nosso plano, tanto que temos que sentar p[a]ra fazer algumas alterações em função dessa[s] alterações que fizemos de todo o plano, e fazemos essas reflexões por ouvir as aulas, os alunos e etc. Temos vários canais, temos também um órgão que se chama Comissão do Curso, e esse órgão é composto por alunos e docentes, é composto pela direção do curso, por um aluno representante da turma e por um grupo representando os alunos. E, nessas reuniões, [...] os alunos [se] fazem porta-voz[es] da

turma, dão conta de como está o andamento dos preparos, e os docentes, por sua vez, também falam da turma como é que está, se está tudo bem ou não está”.

De fato esses espaços de reuniões indicados por Pires cumprem um papel importantíssimo de qualificação docente permanente. Essas reflexões sobre a problemática docente em determinadas disciplinas, a revisão dos planos, a discussão sobre o rol de disciplinas do currículo em vigor, apontadas pela a(u)tora, são essenciais para a compreensão do ato pedagógico. Deveriam ser não apenas assunto de reuniões, mas também foco de programas de formação para todos os docentes da área, visando a aprimorar os processos de formação.

Sobre esses processos, o prof. Dr. Manoel Pinto acrescenta que “[...] Há componentes pedagógicos e um incentivo à frequência dessas componentes dirigidas aos docentes, mas todos os docentes da universidade, portanto, dão ferramentas, dão diferenciais, dão métodos e outros aspectos, e depois cada um é que tem [de] fazer a adaptação à sua área específica”.

Prof. Pinto reforça a problemática vivenciada em torno de capacitações e/ou formações massificadas, realizadas para o coletivo de docentes de todas as áreas. Apesar de, em alguns casos, a troca entre áreas ser importante e necessária, não se pode abrir mão de espaços coletivos da área, em que a reflexão sobre os processos e as necessidades específicas seja foco da discussão pedagógico-formativa. Também é percebido, na fala do a(u)tor, que o professor, como sujeito de seu próprio ato docente, é responsável pela adaptação do conteúdo discutido nesses processos massificados de formação. Aqui também se encontram problemas efetivos.

Por via de regra, quando o docente procura uma formação (a não ser que ele seja obrigado a estar presente), algo está ausente em seu processo de reflexão. Essa ‘carência’ – de conteúdo, de competências e/ou habilidades pedagógicas, de reflexão docente etc. – não o permite avançar e incorporar plenamente o que é delineado, muitas vezes, na formação. É aqui que devem entrar os processos formativos institucionalizados, mediando o conhecimento e transformando a *linguagem pedagógica* em *linguagem da ação docente*, em qualquer área.

Para a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho, da Universidade do Minho, a formação permanente dos docentes como prática institucionalizada “[...] até agora de fato é um processo muito individual, o crescimento ou investimento é um processo muito individual. Por exemplo, uma universidade [...] tem um gabinete de avaliação porque, apesar dos docentes não ser[em] avaliados, os cursos são, já há muitos anos, os cursos

são avaliados [...]. E tem u[m] gabinete de avaliação que acompanha os docentes no sentido de propor formações específicas, cada um a nível das disciplinas pedagógicas, que pode ser desde como fazer um programa curricular até como avaliar alunos, até questões mais voltadas para o digital. Essa formação existe, m[a]s não é obrigatóri[a], [...] nenhum docente é obrigado a frequentá-la, basta de nós a vontade de fazer [...]. É claro que, depois [de] algumas normas, como, por exemplo, que acaba por obrigar as pessoas correr[em] atrás mesmo. Por exemplo, agora nesse processo de avaliação, é obrigatório um documento digital [...] p[a]ra plataforma de *e-learning*, e todos os professores são obrigados a ter esse documento feito e atualizado, porque são avaliados por ele. Portanto, automaticamente, são obrigados, [...] se sente é obrigado a utilizar a plataforma a partir daí, mas não existe um[a] avaliação respondendo assim concretamente, não existe uma avaliação. Até agora não existia, agora vai passar [a] existir, porque não existia nenhuma avaliação”.

Como indicado na fala de Marinho, a formação específica começa a ser algo existente. Porém a a(u)tora reforça que a formação praticada não é obrigatória, depende apenas do professor para a sua realização. Isso explica por que, mesmo não sendo objeto desta pesquisa essa discussão, a relação entre professores e acadêmicos em sala de aula tem sido foco de problemas. A não aceitação docente da necessidade da partilha de conhecimentos formativos e a percepção de completude formativa (já possuir a titulação suficiente) são elementos que encontram respaldo na fala de Marinho. A exceção, muito bem esclarecida pela a(u)tora, é quando o docente é obrigado a adequar-se a alguma mudança tecnológica, que acaba por transformar práticas cristalizadas em seu fazer. A ausência de uma avaliação docente é um elemento também importante nessa percepção, conforme atesta a a(u)tora.

Reforçando a visão da não obrigatoriedade da formação dos docentes e os caminhos que acabam por ser adotados, o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza, da Universidade Fernando Pessoa, esclarece que, na universidade, “[...] [É] oferecid[a] ação de formação regularmente sempre que são introduzidas [novas tecnologias]. Eu diria [que] não há ações de informação sobre Flash, isso não, m[a]s há ações de informação nem tanto sobre prática docente, embora ocasionalmente também h[aja], mas essencialmente as ações de formação no sentido de acompanhamento das mudanças tecnológicas e não só que são introduzidas na universidade. Sobre isso, há, por exemplo, plataforma do ensino a distância, novas funcionalidades. Normalmente fazem cursos para quem está interessado, há pessoas que acabam por conseguir intuitivamente [...],

quem cresceu com a tecnologia muitas das soluções com aplicativos são lógicas e são imediatas, as pessoas percebem o que lhe[s] é solicitado. Eu nunca frequentei essas ações de formação, sempre soube lidar com o sistema da informática [...]”.

Na fala do a(u)tor, volta-se a destacar a diferença entre formação e informação. Essa noção surgiu em outras falas. Parece ser recorrente que docentes já bem titulados e estabilizados na área não compreendem a necessidade de se ver em um processo permanente de formação. Essa noção presente em Bolonha e referenciada como educação ao longo da vida parece não ser partilhada pelos docentes, apesar de ser indicada diretamente ao acadêmico. Repete-se, no caso de Souza, a mesma relação estabelecida por Grandim e Canavilhas e referendada por Pires, Pinto e Marinho: a formação pedagógica do professor de Comunicação Social/Jornalismo é um caminho próprio, escolhido pelo docente e pertencente somente a ele. Não é um elemento de partilha, refletido no coletivo e muito menos passível de reorientação.

Na Universidade do Porto, assim como nas demais, constatou-se a mesma relação. O prof. Dr. Helder Bastos reconhece que há “[...] autocapacitação. Que eu saiba nos cursos semelhantes não tenho conhecimento de que a universidade promova esses cursos. É mais geral, é mais autocapacitação, é mais autoafirmação, autoaprendizagem, autoensino, digamos assim, dos próprios docentes. Por causa não é algo que esteja entranhado em nossa cultura acadêmica, pelo menos na área de Ciências da Comunicação que eu conheço melhor. Portanto, não há um investimento por parte dos cursos das faculdades, muito menos com o alcance em termo[s] de investimento”.

O a(u)tor reconhece a inexistência da prática formativa direcionada para os docentes, indicando que essa ação “não é algo que esteja entranhado em nossa cultura acadêmica”. Está aqui novamente a questão que parece persistir em todas as universidades pesquisadas: a ausência da noção clara, real, intencional de que o processo formativo, colaborativo, planejado coletivamente tende a melhorar as performances acadêmicas. Bastos aponta, assim como outros, que o processo formativo é individualizado, sendo uma mescla de “autocapacitação, é mais autoafirmação, autoaprendizagem, autoensino”. Essa busca solitária de formação individualizada tende a reforçar a cultura individualista. Emana dessa afirmação, reforçada pelas anteriores, uma questão complexa que é a de como ensinar uma cultura da coletividade, incentivada largamente por Bolonha, quando os docentes vivenciam e praticam a cultura do individualismo, principalmente quando o assunto é sua formação continuada.

Assim como no caso de Bastos, para o prof. Dr. Fernando Zamith, “[...] Não há um programa de formação contínua, como nós chamamos. As universidades, de alguma forma, vão dando alguma atenção a isso, há até um núcleo específico de formação contínua [n]a Universidade do Porto [...], mas não é obrigatório, não é essa a prática, a prática que existe é [que] o próprio docente, [...] até para evoluir na carreira, precisa de ir prestando provas periódicas p[a]ra ir subindo de grau. Há vários graus académicos, assistente, professor auxiliar, professor associado, professor catedrático etc. e uma série de passo[s] intermedi[ári]os [...] com agregação em todos esses passos. Para subir na carreira, é preciso prestar essas provas, é preciso participar em concurso na maior parte das vezes. Não há uma formação específica, u[m] componente, digamos mais pedagógic[o], isso não há, acho que deveria haver”.

Essa fala reforça e clarifica a percepção de Bastos. De um lado, percebe-se a certeza de que os processos formativos contínuos são considerados um assunto pessoal, individual e claramente não discutível no coletivo dos docentes. Do outro, clarifica que a busca por formação continuada reside na percepção de completude formativa, indicada anteriormente, em que o docente procura a formação apenas pela necessidade de possuir a titulação suficiente para ascender na carreira. Diferentemente dos demais entrevistados, Zamith externou o aceite de uma formação mais coletiva, partilhada.

O quarto elemento pesquisado se refere à capacitação permanente dos professores. De uma forma geral, mas clarificadora, percebe-se, no caso das quatro universidades estudadas, que a noção de cultura académica voltada para desenvolver a formação continuada, coletivizada e direcionada é algo inexistente. Fica claro, nas falas dos a(u)tores, ausência de programas direcionados aos docentes com foco em formação docente específica, apesar de ações pontuais. Também se nota a ausência da noção clara, real e intencional de que o processo formativo, colaborativo, planejado coletivamente tende a melhorar as performances académicas. Docentes já bem titulados e estabilizados na área não compreendem a necessidade de se verem em um processo permanente de educação. Em alguns casos, a simples proposta de realização de uma formação é encarada como despropositada, já que o docente é visto como completo em sua formação.

Nota-se uma tendência, na maioria das falas dos entrevistados da área de Comunicação Social/Jornalismo, da sustentação de que o docente universitário tem capacidade de gerir sua própria aprendizagem, sendo isso suficiente para o andamento

com qualidade do ensino. De fato, não se tem elementos suficientes para se discordar dessa visão. Mas o discurso expresso por essa argumentação, conforme se indica nos relatórios de Portugal (capítulo 3 desta tese), não sustenta a realidade formativa que é demandada por Bolonha, principalmente em relação aos elementos expressos no quadro nacional de qualificações. Não basta apenas saber informar aos acadêmicos os conteúdos, o ensino envolve comunicar com qualidade (ALTET, 1994; WOLTON, 2004).

As formações genéricas ou massificadas, com foco em competências técnicas/tecnológicas, podem suprir lacunas momentâneas na atualização do corpo docente e ser encaradas como uma estratégia de qualificação. Porém tais momentos não formam o professor para os processos de docência, em que o licenciado *torna-se*, de fato, *docente*. Há necessidade de momentos de reflexão sobre a formação, que incluam o saber sistematizado da Comunicação Social/Jornalismo, as relações pedagógicas, o fazer docente e a didática. Ao se abrir mão desses momentos direcionados para a área, possíveis implicações podem surgir, como dificuldades na implementação dos objetivos e das metas de Bolonha. Como anunciado por Bolonha desde 1998, a criação de uma cultura acadêmica de partilha tem sido desenvolvida e incentivada ao extremo. As competências e as habilidades, externadas pelo quadro nacional de qualificações em Portugal e nos demais países, reforçam a perspectiva de construção de uma comunidade internacional que partilhe e aprenda coletivamente.

Mas é possível também perceber, nas falas, alguns indicativos embrionários de mudança em relação aos espaços de formação permanente dos docentes. Alguns a(u)tores indicam a prática de reflexões sobre a problemática docente em determinadas disciplinas durante reuniões, com foco na revisão dos planos e na discussão sobre o rol de disciplinas do currículo, gerando uma certa compreensão do ato pedagógico. Apesar disso, as percepções dos docentes entrevistados das quatro universidades apontam que muito ainda há para se construir nessa questão em Portugal.

4.2.5 As práticas convergentes no âmbito das disciplinas

Nessa quinta subtemática, indagou-se aos a(u)tores se era possível perceber práticas de convergência curricular nos conteúdos e nas disciplinas trabalhadas nos cursos de Comunicação/Jornalismo. O foco foi entender como ocorriam as práticas convergentes no âmbito das disciplinas e como cada universidade e a(u)tores envolvidos

nesse processo percebiam o rol de disciplinas e os conteúdos praticados no âmbito do curso de Comunicação Social/Jornalismo. Além disso, pretendeu-se compreender, nesse aspecto, se havia e como se configurava a “convergência pedagógica” dos conteúdos e/ou das disciplinas. Nesse sentido, as falas, a seguir, tentam esboçar a riqueza das possibilidades formativas praticadas nas quatro universidades estudadas.

Para a prof.^a Dr.^a Anabella Grandim, da Universidade da Beira Interior, “[...] Existe por um lado a organização das disciplinas, isto a coordenação estará a cargo do diretor de curso, ele tem a missão de verificar que os programas não colidam, por exemplo, em duas com nomes diferentes, não sejam ensinadas as mesmas matérias, em algumas áreas. Isso é relativamente possível, [o diretor] do curso deve zelar para que não haja sobreposição”. Na visão externada por Grandim, a responsabilidade pela convergência de conteúdos nas disciplinas do curso de Comunicação Social/Jornalismo dentro da UBI é do diretor de curso (no Brasil, coordenação de curso). A direção de curso faz o trabalho diretamente relacionado à guarda e à verificação de conteúdos da área nas diversas disciplinas, zelando para que não aconteça a sobreposição.

Ampliando o entendimento de como acontecem os processos de convergência pedagógica dos conteúdos, o prof. Dr. João Canavilhas acrescenta que “[...] Esse é um problema com que nós já nos deparamos algumas vezes, eu pelo mesmo já me dei conta disso [...]. Na conversa com os alunos, vulgarmente no final do ano, eu peço alguns deles que me digam o que é que acharam do curso, o que é que aconteceu. E eu verifiquei que havia algumas disciplinas [em] que havia repetição de algumas matérias. Como dizem bem, nós trabalhamos no mesmo laboratório, as linhas de investigação são próximas, é natural que partilhemos alguns autores e também é natural que, como cada um trabalha a investigação nessa área, acab[e] por transpor estes conhecimentos para aula e haja aqui algumas zonas em comum. Não é muito preocupante quando são apenas algumas partes em comum, porque serve justamente para mostrar aos alunos que esta é uma determinada área que, apesar de serem disciplinas diferentes e, por vezes, áreas diferentes, há autores comuns. É por isso que é chamada de Ciências da Comunicação e não apenas Ciência da Comunicação”.

Canavilhas aponta que a questão da convergência pedagógica já surgiu algumas vezes em sua prática docente. A estratégia utilizada no primeiro ciclo tem sido, segundo indicado pelo a(u)tor, avaliar com os académicos, ao final do período letivo, o desenvolvimento disciplinar efetivado pelos docentes. Quando essa avaliação da efetivação do conteúdo apresenta “zonas em comum”, segundo atesta Canavilhas, ele

aponta que isso é parte do processo educativo/formativo, que reforça as linhas de pesquisa existentes na UBI em Comunicação Social/Jornalismo, e que isso faz parte da grande área das Ciências da Comunicação. Essa estratégia utilizada é interessante, pois reforça ao acadêmico em formação que a ciência se faz e refaz pela agregação de saberes próximos e pela sua ressignificação.

Canavilhas ainda indica que “[...] Agora reparei que [em] algumas situações [...] havia repetição não só de autores, mas de obras e, portanto, o que tem sido feito é nos reunirmos com regularidade a Comissão de Curso do Mestrado. E, no final de cada ano, faço uma compilação daquilo que os alunos dizem, daquilo que poderia ser alterado e, nessas reuniões, é transmitido aos colegas que estão ‘dentro desta matéria é assim e assim, aqui [é] uma parte muito significativa, em comum com a cadeira x, fala lá e vê de forma [que] podem anular essa coincidência’, porque os alunos já repararam que falaram duas vezes no mesmo. Portanto, a partir dessas reuniões, nós vamos, digamos, aperfeiçoando o sistema de forma que continuemos a ter algumas zonas comu[ns], e que essas zonas comuns não sejam meia disciplina [...]. Portanto, diria que nós vamos encontrar aqui um solo comum em que ambos participam e alguns acabam por apreender alguma coisa com o colega que está no outro grupo. E, neste sentido, diríamos que sim, que [há] uma convergência de interesse, há uma convergência de expectativas, porque, no fundo, quando alguém [es]tá a desenvolver algum determinado modelo, [es]tá sempre na expectativa de que esse determinado modelo tenha alguma fundamentação teórica. O que quase sempre acontece da mesma forma que, quando alguém está a trabalhar a teoria, está sempre na expectativa [de] que há sempre um conjunto de dados que confirma aquilo que é sua teoria, às vezes até em áreas muito diferentes”.

Canavilhas indica que a sobreposição de conteúdos também já ocorreu anteriormente no segundo ciclo, ultrapassando a repetição de autores e residindo em obras. A estratégia adotada por ele, enquanto coordenador da pós-graduação, é reunir a Comissão do Curso e apresentar os pontos de contato, mediados pelas falas dos pós-graduandos sobre a repetição. Essa ação de avaliação pedagógica do processo de aula é importante para professores e acadêmicos. Como docentes, a avaliação do que é realizado em sala de aula – conteúdos, competências e habilidades – reforça o potencial do desenvolvimento de aprendizagens significativas, além de poder ser incluído no rol de um processo de reflexão pedagógico-formativa. Já para os acadêmicos, reforça-se a visão de que o conhecimento precisa ser ampliado, permitindo conteúdos ainda não

trabalhados. Isso reitera, para os acadêmicos, o conhecimento global para o desenvolvimento das competências profissionais na área de comunicação.

Na universidade do Minho, a prof.^a Dr.^a Helena Pires indica a existência de “[...] um órgão que se chama Comissão do Curso. E esse órgão é composto por alunos e docentes, é composto pela direção do curso, por um aluno representante da turma e por um grupo representando os alunos. E, nessas reuniões, [...] os alunos [se] fazem portavoz[es] da turma, dão conta de como está o andamento dos preparos, e os docentes, por sua vez, também falam da turma como é que está, se está tudo bem ou não está. Plane[j]amos, por exemplo, as avaliações no início de cada semestre, fazemos um plano com os alunos no início do semestre, [...] fazemos planejamentos de aulas, em conjunto. E, temos atualmente, a nível de escola [...], o ICS (Instituto de Ciências Sociais), um órgão que se chama Conselho Pedagógico que está presente em todas as escolas. E esta é uma novidade apresentada à reestruturação orgânica da própria Universidade, que é recente, pois vejam só que foi criada ainda este ano [2010]. E, no Conselho Pedagógico, discute-se tudo que esteja com os processos de ensino. Este órgão é [...] um órgão paritário. [...] É assim: neste órgão estão presentes alunos e docentes de todos os cursos da Escola de Ciências Sociais, então, digamos, que não é um espaço onde se possa ter uma conversa que tenha por objeto questões de prognóstico”.

Em uma visão mais macro, Pires clarifica que processo de convergência pedagógica dos conteúdos formativos no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Minho ocorre em duas instâncias. A primeira, chamada de Comissão do Curso, composta por acadêmicos e professores, e a segunda, o Conselho Pedagógico, que congrega todas as faculdades e suas representações. Em ambas, segundo Pires, o foco é pedagógico, sendo que, propriamente, é na Comissão de Curso que assuntos como conteúdos, planos de ensino, sistemática de avaliações e planejamentos são problematizados e reordenados. A segunda instância, representativa e plena, abarca questões amplas que envolveriam o pedagógico de toda a universidade.

Ampliando a visão do que aconteceu dentro da Comissão de Curso, na discussão da convergência pedagógica dos conteúdos na formação dos jornalistas dentro do primeiro ciclo, o prof. Dr. Manoel Pinto esclarece que “[...] Sim isso foi pensado. Não estávamos numa de ter uma avaliação de um ciclo completo desse modelo, mas a concessão desse modelo foi feita, [...] tenho em mente, essas três componentes: uma formação básica, uma formação profissionalizante de conhecimento das condições de exercício e duma formação técnica [...]”.

A estratégia adotada, segundo Pinto, foi pensar a estrutura do curso de uma forma parcial, partindo-se de cada ano do ciclo formativo. Com essa visão, definiram-se os três eixos formativos ou componentes: formação básica, formação profissionalizante e formação técnica. São nesses eixos que o a(u)tor entende que a convergência de disciplinas propriamente acontece. Porém ele não indica com precisão como é efetivada.

Indagado ainda sobre a forma como o curso pensou a construção do caminho para a convergência pedagógica dos conteúdos, prof. Pinto indicou que “[...] o que faz mais sentido hoje é uma abordagem pros meios de comunicação, uma formação para determinados veículos específicos, ou a criação de objetos em torno dos quais as competências são transversais aos vários veículos. Digamos assim, criar projetos ‘transveículos’ ou transversais aos meios, por meio das quais [...] as competências também são pensadas de uma forma transversa[1]. Isto é um fato importante, sobretudo tendo em conta as transformações do exercício da profissão, nomeadamente a exigência de uma polivalência e um “multitasking” [uma multitarefa]. Eu não diria só multimédia, porque o multimédia também é hoje uma linguagem própria, não é o mesmo somatório de competência de vários médias, mas é de fato uma competência própria [de] um jornalista multimédia”.

A visão do a(u)tor possibilita entender que a concepção, em questão da convergência pedagógica, é a de que os conteúdos deveriam ser trabalhados de uma forma que permitisse que os académicos desenvolvessem profissionalmente quaisquer demandas emergentes. Essa competência polivalente, “multitasking [multitarefa]” e multimédia, que passa por visão transversal dos conteúdos, exige dos académicos uma percepção de mundo e de conhecimento bem ampla.

É como reforça a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho: “[...] os alunos frequentam um módulo [...] numa lógica que podemos considerar mais clássica [...] de formação geral, em que [se] cria um conjunto de competências, que é a um nível de sociologia, de ciências sociais, das línguas e das tecnologias. E, depois, no outro ano e meio, é a formação no campo específico [...], e as atividades são [...] introduzid[a]s da fórmula mais clássica que tem um módulo de imprensa, um módulo de rádio, um módulo de televisão, um módulo de ciberjornalismo. E, no segundo semestre, é que é feit[a] a tal convergência [...] dos quatro módulos, d[a]s quatro divisões clássicas, dos quatro meios, se podemos dizer assim [...]. E, nesse projeto, é obrigatório que os alunos criem projetos, investigações jornalísticas que têm que ser digitado[s] num *blog* ou num *site* [...]”.

Os níveis esboçados por Marinho, desenvolvidos de forma unitária, em semestres letivos iniciais e, posteriormente, convergidos em um único módulo de produção jornalística, não são uma proposta nova. Porém, no contexto das competências e das habilidades previstas e indicadas por Bolonha, torna-se um caminho possível e, ao mesmo tempo, complexo. A complexidade de tal linha de pensamento reside no reconhecimento de que cada módulo (ou disciplina específica) tem um conjunto de competências e habilidades gerais e específicas. Esse cabedal precisa ser articulado e claramente conectado aos seguintes, de forma tal que, ao término dos módulos, a convergência seja uma certeza. Porém tanto Pires quanto Pinto e Marinho reconhecem que isso ainda não é algo próximo dos docentes.

Na Universidade Fernando Pessoa, o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza indica que, nos processos de convergência de conteúdos, “[...] Há disciplinas mais teóricas e disciplinas de incidência mais técnic[a], não diria prática, eu prefiro dizer técnica, como um espaço de aplicação da teoria à prática que é técnica. Acaba por ser uma espécie de engenharia utilizar a teoria para fazer crescer coisa do emprego. Ante a designação técnica, efetivamente, temos disciplinas mais ligadas à teoria, disciplinas tradicionais [...], por exemplo, Teoria da Comunicação, Média, Teoria Histórica do Jornalismo, são disciplina[s] que leciono. M[a]s também temos disciplina[s] fundamentalmente técnica[s], por exemplo, Laboratório de Jornalismo, Jornalismo Especializado, que articula[m] com Laboratório de Jornalismo, Comunicação Multimédia, Comunicação Digital, [que] são disciplinas eminentemente técnicas”.

O a(u)tor, em relação ao questionamento sobre a convergência pedagógica, restringiu-se a indicar que ela acontece entre as disciplinas de cunho teórico e prático (técnico). Não entrou em maiores detalhes que permitissem a este pesquisador ter uma referência mais ampla do processo e de seus meandros. Dessa forma, não há como afirmar categoricamente a forma como os processos de convergência ocorrem, já que não foi possível realizar conversas com outros professores e/ou académicos.

Já na Universidade do Porto, a questão da convergência dos conteúdos é confirmada pelo prof. Dr. Helder Bastos quando afirma que “[...] há cruzamento que eu até acho que [é] muito interessant[e]. Por exemplo, a disciplina das aulas do primeiro ano em que [s]e ensina a trabalhar com Flash. [...] esses conhecimentos adquirido[s] aí são in[sti]tuíd[o]s em outras disciplinas em que o Flash vai ser introduzid[o] para desenvolvimento de trabalho multimédia [...]. Há um cruzamento claro de informação de competências. Nós observamos, por exemplo, que os alunos da parte de imprensa

têm que fazer um jornal interno sozinho, tem que saber trabalhar, [...] o domínio pleno já foi aprendido previamente em outras disciplina[s], trabalho multimédia já [es]tá [em] um cruzamento permanente. [...] nós temos tenta[do], em certos casos [em] que há sobreposição de matérias, oficinas, quando isso é acertado, procura[r] sugestões, chega[r] a ser um consenso de quem fica com [o] quê, p[a]ra evitar duplicação. Isso é natural acontecer, mas os casos têm sido identificados e têm sido resolvido[s] sempre que se sabe. Mas tem de fato, acontecido, descobri ‘ah! também estou a dar isto’, ou o aluno chega para o professor ‘eu já vi isso em outra disciplina’. Então, a elaboração dos planos não é feita em conjunto com todos os professores [...]”.

Na fala do a(u)tor, temos a confirmação de certa convergência pedagógica dos conteúdos, entendida por ele como cruzamento de conteúdos. Essa é uma estratégia bastante utilizada quando se discute teoria curricular, pois gera os pontos de contato entre as disciplinas pertencentes ao fluxo. Esses pontos de contato entre os conteúdos e as disciplinas são verificados na fala de Bastos, quando indica que, posteriormente, os conteúdos adquiridos são utilizados em outros momentos do curso para permitir desenvolvimento de competências. De qualquer forma, o a(u)tor indica que ocorrem também sobreposições curriculares em conteúdos. Quando isso ocorre, os docentes acertam quem e como esses conteúdos serão tratados. Porém essa não é uma ação planejada para sistematicamente acontecer em cada semestre letivo. Segundo Bastos, quando isso ocorre, seja por descoberta do docente, seja por indicação do alunado, são feitos os devidos ajustes.

O prof. Dr. Fernando Zamith reconhece que essa situação não é exclusiva da Universidade do Porto, pois “[...] Esse é um problema quase que interno em todo ensino, não só no nível universitário, mas também [em] níveis intermedi[ári]os, que é [a] dificuldade de articulação entre essas áreas. Quase que não está sequer instituído que haja essa articulação, embora teoricamente possa estar lá escrito, mas na prática é extremamente complicado, pois nota-se que os próprios alunos se queixam disso, não haver mais articulação entre as disciplinas. Funciona muito com alguma autonomia, [...] até porque sempre [há] aqueles receios de não querer entrar no campo do outro. Quando eles sabem que aquele professor é especialista daquela área, o outro ao lado tem receio de alguma forma, estar a ingerir num processo que não é dele. [...] Como estou numa área de *on-line*, mais ligado ao *on-line* etc., sente a preocupação de dizer algum diálogo, alguma relação com os professores, nomeadamente de comunicação digitais e internet, professores das áreas mais tecnológicas etc. E, por vezes, isso é complicado [já que há]

horários distintos, programas nem sempre coincidentes, as próprias negociações da colocação das diversas disciplinas no plano curricular [...]. [Em] algumas áreas [...], a articulação é complicada e parece-me que também é quase que impossível chegar a uma situação medial, que haja uma articulação perfeita entre todas as áreas, um sincronismo entre as matérias [...]

O a(u)tor expressa uma realidade: a difícil articulação entre as disciplinas dentro de um fluxo curricular. Em Comunicação Social/Jornalismo, não poderia ser diferente. A articulação dos conteúdos e das disciplinas é perseguida pela educação como meta central para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. É reforçada pela fala de Zamith, de que, “[...] embora teoricamente possa estar lá escrito, mas na prática é extremamente complicado”, tem-se uma sintonia maestral dentro de todo curricular. Isso ocorre por se tratar de processos coordenados por atores diferenciados. Cada docente, por mais que conheça o Projeto Pedagógico de seu curso (que se registre, é uma minoria), não domina todos os meandros e visões necessários para garantir uma adequada articulação entre os conteúdos. Na prática docente, percebida nas falas e vivenciada por este pesquisador, tem existido normalmente a *docência solitária*, em que o professor ministra isoladamente sua disciplina e, em casos excepcionais, uma possível *docência grupal*, quando consegue articular-se em linhas de investigação com seus pares da área. Apesar disso, ainda não se tem garantias suficientes de que o processo de ensino e de administração das disciplinas e conteúdos saia a contento.

Zamith ainda agrega outro elemento agravante, a especialidade. Não deveria ser visto assim, mas, na maioria dos casos, ter especialistas na área é sinônimo do que alguns chamam de ‘feudo acadêmico’, isto é, conteúdos ou temáticas somente podem ser adentradas por aquele docente. Qualquer ação docente próxima ao conteúdo ou ao tema é vista como uma ‘invasão’ do espaço do outro. Aqueles que se aventuram podem, como bem externou o a(u)tor, “[...] estar a ingerir num processo que não é dele”. Essa ingerência, real ou imaginária, no espaço docente, também é um processo complexo de gestão da sala de aula e de conteúdos que acabam por afetar negativamente a convergência de conteúdos, a ponto de o entrevistado acreditar na impossibilidade ou mesmo de um certo sincronismo nos conteúdos de sua área. Essa visão de Zamith lembra muito a indicação dos limites da comunicação de Wolton (2004, p. 37), quando ele expressa que “[...] esses limites estruturais são também um meio de compreender que em toda comunicação existe o *outro* e que este *outro* permanece inatingível” (grifo nosso). De fato, pode o ser em comunicação, mas não na educação, essa não é a postura

a se adotar quando se discute currículo e ação pedagógica. Os limitantes devem ser transpostos por um planejamento claro e pela quebra da docência solitária.

No quinto elemento, que se refere às práticas convergentes no âmbito das disciplinas, percebem-se diversos olhares sobre apropriação e utilização indicados pelos a(u)tores. Pelas falas, percebe-se que a responsabilidade central pela articulação da convergência disciplinar é da Direção/Coordenação de Curso. É ela quem gere os processos diretamente. Em uma das universidades, essa responsabilidade é partilhada também por representações dos acadêmicos e dos professores¹⁶², mas não pelo coletivo de docentes, que não se veem também no papel de *avaliadores* de seus processos formativos. Essa situação ficou evidente em alguns dos relatórios das universidades pesquisadas (UBI, 2009; UMINHO, 2008).

Destaque-se que a estratégia utilizada pelos a(u)tores, no primeiro ciclo, tem sido avaliar com os acadêmicos, ao final do período letivo, o desenvolvimento disciplinar efetivo, procurando “zonas em comum” nesses conteúdos. Já no segundo ciclo, conforme expresso por um dos a(u)tores, a estratégia adotada é reunir a comissão do curso e apresentar os pontos de contato, mediados pelas falas dos pós-graduandos sobre a repetição. Como indicado anteriormente, essa ação de avaliação pedagógica do processo de aula é importante para professores e acadêmicos.

É perceptível nas falas, também, a existência de certa convergência pedagógica dos conteúdos no âmbito das disciplinas, com foco em resultados de aprendizagem (*learning outcomes*). Os caminhos mostram que a apropriação tem sido diversa. Emanam das falas entendimentos que vão desde o simples cruzamento de conteúdos – quando surge como pontos de contato entre as disciplinas pertencentes ao fluxo, até como parte intrínseca da formação, que permite aos acadêmicos desenvolver profissionalmente quaisquer demandas emergentes.

Entende-se que as universidades estudadas estão construindo seus próprios caminhos. Algumas têm desenvolvido uma visão mais tecnicista do processo, cuidando apenas para não ocorrerem repetições nos conteúdos. Outras têm seguido caminhos

¹⁶² É difícil não apontar aqui a crítica de Amaral e Magalhães (2000, p. 14) quando indicam que a opção do Estado português tem sido delegar as funções próprias de decisão que caberia aos docentes nas mãos de *stakeholders*, que tentam adequar as instituições ao “[...] modelo ‘torre de babel’, no qual o interesse nacional parece ser protegido por representantes do mundo exterior actuando no interior das próprias instituições académicas”.

mais complexos, criando linhas de reconhecimento e conectividades extremas dos conteúdos.

Qualquer que seja o caminho assumido, algo é partilhado por todas elas. Trata-se do problema de como desenvolver plenamente o conjunto de competências e habilidades expresso pelo quadro nacional de qualificações. Isso parece acontecer devido a certa resistência em aplicar realmente o quadro nacional de qualificações em sala de aula, que perpassaria pelas mudanças nas práticas e geraria a articulação entre ensinar, aprender e avaliar (EU, 2009). Trabalhar nas disciplinas por competências, tendo como foco os *learning outcomes*, parece ser ainda uma ideia distante do docente na área de Comunicação Social/Jornalismo, pelo menos nas quatro universidades estudadas.

4.3 Os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo para se adaptar a Bolonha

Como indicado no início deste capítulo, o segundo objetivo foi perceber como cada instituição universitária, no contexto de seu universo formativo, desenvolveu caminhos próprios e modos de formar os acadêmicos em Comunicação Social/Jornalismo, em face das múltiplas ferramentas, formatos e linguagens, desencadeados pelas transformações tecnológicas baseadas na internet, dentro do Processo de Bolonha.

Dessa forma, a compreensão dos processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo, para se adaptar a Bolonha, perpassou por três elementos de estudo: as práticas formativas diferenciadoras; as práticas de pesquisa/investigação e suas transformações em face do Processo Bolonha e das tecnologias; e as relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação.

4.3.1 Práticas formativas diferenciadoras

Nessa primeira subtemática, indagou-se aos a(u)tores, do ponto de vista do que era praticado na formação, o que os diferenciava de outras instituições de ensino superior da região e/ou do país. O foco foi entender como os a(u)tores se viam dentro do

processo formativo em Comunicação Social/Jornalismo e se suas práticas agregavam diferença na inserção profissional dos egressos.

Focando as práticas formativas diferenciadoras na Universidade da Beira Interior, a prof.^a Dr.^a Anabella Grandim indicou que, “[...] Além de termos conseguido reunir um conjunto de docentes e um conjunto de competências que aqui em Portugal são de alto nível teórico, o nosso curso está muito bem enraizado naquilo que é prática profissional. Isto é, nossos alunos saem excelentemente preparados no domínio prático, recebem preparação teórica própria e característica e típica do ensino universitário, mas também recebem uma preparação prática que supera em muito a preparação que se faz em escolas politécnicas. E isto porque temos excelentes recursos tecnológicos a nível audiovisual, de rádio, do lado prático do jornalismo. E depois, com o UBI Orbe, que é um jornal que sai todas as semanas, os alunos acabam a praticar muito jornalismo, muito mais que em qualquer outra escola que eu conheça. E então, nesse cenário, que isso nos distingue dos restantes dos cursos, quer politécnicos, quer universitário, é que os nossos alunos de fato praticam bastante”.

A a(u)tora aponta dois elementos centrais no processo de formação que diferenciam a UBI de outras instituições universitárias em Portugal. O primeiro, segundo Grandim, é que o conjunto de docentes e de competências teóricas. De fato, qualquer instituição que se proponha a formar académicos tem de investir no ensino como elemento diferenciador. A indicação clara da a(u)tora é que a Universidade da Beira Interior faz isso e com diferenciais sobre qualquer outra instituição, principalmente sobre os politécnicos que possuem formações em Comunicação Social/Jornalismo. Além do forte componente teórico presente pelo quadro qualificado de docentes, há a presença forte da componente prática nesse processo.

Nesse sentido, o segundo elemento centra-se nesse aspecto. A componente prática presente na formação ministrada pela UBI, segundo indicado pela fala da a(u)tora, está “enraizada” na prática profissional, habilitando os académicos a terem uma sólida formação. Isso é exemplificado pela a(u)tora pela presença do projeto UBI Orbe, jornal-laboratório que permite aos académicos, semanalmente, o exercício da convergência de conteúdos/disciplinas na atividade.

O prof. Dr. João Canavilhas reforça a visão de Grandim e acrescenta que “[...] Eu acho que o que faz a grande diferença é esse equilíbrio que nós encontramos entre a componente forte das Ciências da Comunicação e componentes fortes de práticas ligadas a novas tecnologias. O mais habitual é encontrar essas formações com algum

desequilíbrio [...]. Portanto, eu penso que a nossa grande vantagem é essa: preparar alunos com uma forte componente teórica, com uma forte componente prática e com muita autonomia, que é algo que nós os preparamos aqui. Desde o início, eles têm os equipamentos, levam os equipamentos para rua, fazem o seu trabalho, funcionam como se fossem um ambiente de redação no campo do jornalismo, funcionam como se fossem uma empresa no campo das relações públicas e da publicidade. Essa autonomia, que é central, é muito bem vista nas empresas. [...] E, portanto, essa autonomia que eles têm, essa capacidade de fazer, por mais que errem, podem errar, mas voltam a fazer e podem errar, mas voltam a fazer. Todo este tempo que eles erram e acertam é um tempo de aprendizagem que é valorizado nas empresas”.

Para Canavilhas, a diferença real entre a UBI e as outras instituições formadoras reside no equilíbrio encontrado entre os conhecimentos teóricos da área de Comunicação e as práticas ligadas às novas tecnologias presentes no curso. Essa é, com certeza, uma indicação importante. Encontrar esse ponto certo entre teoria e prática potencializa o que é exercitado na instituição em termos de formação. O a(u)tor ainda agrega à sua fala que, além do equilíbrio entre teoria e prática, há a presença de outro elemento. Trata-se da autonomia. A autonomia discente é o elemento que permite, em processo de formação, demonstrar todo o seu potencial. E é, segundo Canavilhas, o que as empresas portuguesas têm procurado em termos de egressos de Comunicação Social/Jornalismo. É importante, como afirma o a(u)tor, que os acadêmicos vivenciem as práticas profissionais em campo o mais próximo possível da realidade, inclusive vivenciando o binômio erro-acerto. É nesse espaço do erro-acerto que, pedagogicamente, o futuro jornalista se constrói em sua prática formativa. E, para Canavilhas, é esse “[...] tempo de aprendizagem que é valorizado nas empresas”.

Reforçando as falas anteriores, o prof. Dr. Antonio Fidalgo conclui que “[...] Eu penso que a UBI se caracteriza por duas coisas, primeira por uma forte formação teórica de base durante os primeiros tempos, nomeadamente os primeiros três semestres, que antigamente era[m] os dois primeiros anos; e, depois, pelo aperfeiçoamento tecnológico [em] nível do audiovisual, única em Portugal nos anos 90, finais dos anos 90, com a capacitação do audiovisual, da edição, [da] produção de produtos audiovisuais. E, portanto, o aluno, quando ele terminava o curso, dominava perfeitamente e completamente as técnicas de edição e produção de vídeo. E isso foi caso único em Portugal”.

O a(u)tor reforça a visão da componente prática na formação dos acadêmicos da UBI como elemento diferenciador. Para Fidalgo, esse é o elemento que fez a UBI ser referência em Portugal desde o final dos anos 1990, pois permite ao acadêmico de Comunicação Social/Jornalismo, ao concluir seu processo formativo, ter as competências profissionais necessárias.

Pela fala de Fidalgo, apesar de não desenvolvê-la ou mesmo referenciá-la posteriormente, toca-se na questão da mudança curricular pós-Bolonha que modificou o tempo de formação. Esse é outro elemento importante, já que no presente os acadêmicos são impelidos a desenvolver competências e habilidades formativas nos “[...] primeiros três semestres, que antigamente era[m] os dois primeiros anos”. Essa é uma questão que não se desenvolveu neste estudo doutoral, mas vale a indicação para estudos futuros de como os a(u)tores lidarão com o excesso de competências e habilidades em tão pouco tempo, que antes era mais facilmente desenvolvido em face do tempo de maturação dos acadêmicos. De qualquer forma, essa questão ainda não parece ser um problema para os a(u)tores dos processos de formação na UBI nesse período.

Para a prof.^a Dr.^a Helena Pires, “[...] De fato eu suspeito [que] haja qualquer coisa que tenha haver com esse trabalho em equipe. Mas é um trabalho em equipe, o qual nós fazemos, digamos, não oficialmente, não é a instituição, a Universidade do Minho, nem são tantos canais oficiais do que falei que fazem a diferença. Eu acho que é o trabalho informal que fazemos por iniciativa, por iniciativa que foram se tornando práticas habituais internas, mas eu acho que é este trabalho espontâneo, mais sistemático que fazemos do trabalho, talvez em equipe como um todo, que faz a diferença. Isto pensando e suspeitando que é capaz de have[r] uma razão comum que leva que o nosso centro de investigação tenha sido também recentemente muito bem avaliado. Penso que uma das críticas que na altura se fez a outros centros que não [a]o nosso, e o nosso não está distinguindo, por exemplo, pela quantidade de publicações, não tanto por aí, mas pelo fato de fazermos muito trabalho em equipe. E houve outros centros a ter com que momentos individualmente representariam até um valor acrescentado, mas que não se mobilizavam, por via do coletivo e da equipe, digamos que não apresentavam uma coerência interna tão forte. Suspeito que talvez que essa possa ser uma hipótese, [é] claro”.

Segundo Pires, o eixo central do trabalho que os diferencia na Universidade do Minho está no trabalho em equipe. É muito interessante que esse percurso não é proposital, planejado pelo curso e/ou pela instituição em si, mas é fruto da iniciativa dos

próprios professores em seu trabalho em sala de aula. Como destaca a a(u)tora, são práticas exercitadas que vão se cristalizando em um fazer próprio, a ponto de transformar o próprio fazer pedagógico planejado. Essa percepção de Pires encontra respaldo, segundo o que ela indica, na avaliação externa que pontua positivamente não apenas os critérios mais quantitativos (por exemplo, quantidade de publicações), mas também os critérios mais qualitativos, indicando o trabalho em equipe como diferencial.

O prof. Dr. Manoel Pinto também tem uma posição semelhante à de Pires, quanto ao diferencial formativo da Universidade do Minho. Segundo Pinto, “[...] Diria que a sensação que eu tenho, não vou muito longe, no rigor que advenha de uma verificação através da investigação. Mas eu julgo que, em primeiro lugar, a ideia de que há um[a] equipe docente, há um projeto de ensino partilhado por essa equipe, ou seja, não há um somatório de docentes a lecionar um curso, sim há um projeto assumido e praticado por uma equipe de docentes. Isto é um aspecto. Outro aspecto, p[a]ra mim importante, é uma cultura ética, que nós assumimos como ‘axial’ [n]a formação de jornalismo, que somos talvez um pouco influenciados pelo doutoramento que tive também [...] que foi como também um profissional durante muitos anos no jornalismo [...]. [...] com as mudanças todas da profissão, sobretudo com as novas manifestações de jornalismo participativo, p[a]ra falar nesses termos, e aquilo que define a especificidade do trabalho jornalístico é a ética, um conjunto [de] valores que se traduz numa práxis que tem esse referencial ético, do respeito pelos direitos humanos, pela verificação e pela procura e por servir [a]o interesse público. Portanto, esses pilares do jornalismo que hoje têm que ser exercido[s] num concerto muito mais complexo, mas que faze-nos produzir esse núcleo essencial, uma cultura que nós procuramos depois repercutir nas várias componentes da formação”.

Essa ‘sensação’ do a(u)tor, ou seja, um critério de valor não referenciado em pesquisa empírica, mas perceptível pelas práticas exercitadas no âmbito da formação, também é importante na compreensão do que ocorre no curso de Comunicação da Universidade do Minho. Prof. Pinto percebe a existência do trabalho em equipe, mais ainda a presença de um projeto de ensino compartilhado pelos membros. A compreensão do a(u)tor é que o grupo de professores em atividade no curso de Comunicação não é apenas “[...] um somatório de docentes a lecionar um curso”, mas existe algo mais, o que, para Pinto, é claramente “[...] um projeto assumido e praticado por uma equipe de docentes”. Essa noção é importante na construção de uma equipe coesa, que percebe o trabalho a ser desempenhado.

Nos princípios de Bolonha, essa é uma das metas mais buscadas no processo formativo. Ao ser contemplada pelo corpo docente e percebida por esses atores, reforça-se a constituição de um espaço pedagógico-formativo, tendendo a mais facilmente desenvolver as competências e as habilidades previstas junto ao alunado. Também, como parte do perfil profissional, ao exercitarem essas premissas junto aos acadêmicos, os docentes da área de Comunicação/Jornalismo demonstram que é possível e viável a prática coletiva do fazer. Daí porque Prof. Pinto reforça outro elemento presente na formação. Trata-se da ética como uma especificidade do trabalho jornalístico. O trabalho em equipe, mediado pela ética, tende a reforçar um perfil profissional, que é o foco do processo formativo presente no curso ofertado pela Universidade do Minho.

Clarificando ainda mais esse diferencial, a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho indicou que, no curso de Comunicação, há outro fator. Trata-se, segundo Marinho, da percepção da existência do “[...] querer ensinar [que] é um ponto forte, porque [...] eu conheço os currículos nos outros cursos, mas não conheço a forma como as unidades curriculares são selecionadas e teria que fazer uma, digo, diferenciação justa [...]. Nós temos é um ponto a favor [...]: nós estamos fora do centro, qualquer aluno que está em uma Universidade do Minho e também no curso de Ciência da Comunicação da Universidade do Minho tem a percepção de est[ar] fora do centro de decisão, portanto, tem que se esforçar muito mais do que os outros. [...] eu acho que isso dá aos alunos essa abertura para aprenderem, e mais outra que é versatilidade, ou seja, muito na lógica de não ficarem, eles sabem e é mais do que explicado que eles não podem dizer não consigo. Se não sabe, tem que ter o nome de quem sabe [...] não sei se será justo dizer que os outros não têm, mas sempre foi, e não é dito por mim, foi dito por sucessivos órgão[s] de acolhimento de estágio que eles têm essa característica de serem humildes, de terem vontade de aprender e de serem um termo nosso, que quer dizer [que] [...] é alguém que tem capacidade de jogo de cintura, é isso. [...] E serem proativos, [...] a grande vantagem é nós [...] termos articulado o currículo nesta lógica de convergência e numa lógica do digital transversal, não limitar determinadas disciplina[s]. Depois numa lógica mais informal aos alunos, eu acho que nós procuramos sempre transmitir essa lógica de que não está fácil, nunca foi fácil e mais. Se as pessoas trabalharem e não é trabalhar aqui, é trabalhar fora daqui, é te[r] a percepção de que os jornalistas não fecham as portas às seis e vão p[a]ra casa. É tem que estar sempre a olhar para o mundo. Nem que seja a minha folga, está sempre a olhar para o mundo”.

Partindo de sua experiência como pesquisadora na área de formação no primeiro ciclo e do conhecimento dos currículos de outras instituições de ensino superior pesquisadas, Marinho aponta que o diferencial do curso encontra-se no “[...] querer ensinar”. A a(u)tora nos ajuda a entender o que quer dizer com essa expressão ao aproximá-la da ideia da necessidade do aprendizado. Não que os docentes das outras instituições não queiram ensinar, mas, na percepção de Marinho, por esse curso de Comunicação se encontrar em uma região fora do que chamou de “centro da decisão”, os docentes partilham com os acadêmicos a lógica de eles precisam ser melhores e mais envolvidos em sua formação. Essa percepção, longe de ser uma assunção de exclusão ou de formação periférica, demonstra uma visão pedagógica que corrobora os princípios de Bolonha.

Uma das metas anunciadas por Bolonha é fazer o alunado entender a necessidade da **aprendizagem ao longo da vida**. Essa aprendizagem envolve toda forma de atividade – formal, não formal e informal – desenvolvida pelo alunado ao longo de sua vida, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades. Ao se reforçar o discurso de possíveis desvantagens, o alunado sente a pressão para fazer mais e melhor. E isso fica claro na fala de Marinho.

Outro elemento indicado pela a(u)tora como diferencial formativo na Universidade do Minho é a autonomia do acadêmico. A existência e o incentivo de uma maior carga de **horas de contacto** permitem ao aluno experimentar outros espaços formativos, quer sejam individuais, quer sejam coletivos, ou mesmo por meio de ações de tutoria, em **tempo parcial** ou **tempo integral**. A lógica expressa pela a(u)tora da existência de um mercado em constante disputa e da sensação que parece ser criada pelos docentes em torno disso propulsiona ainda mais o acadêmico a demonstrar melhores resultados de aprendizagem.

Na Universidade Fernando Pessoa, segundo o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza, a diferença em relação às outras instituições universitárias reside na “[...] formação que nós aqui tentamos dar logo no primeiro ciclo, é uma formação de base jornalista, portanto não direcionada especificamente para o ensino, para a área ou o campo do jornalismo, é uma formação jornalística que tenta capacitar o estudante para [que], no final do curso, possa estar apto a ingressar em qualquer uma das grandes áreas da profissão da comunicação. Nosso curso preocupa-se, desde o início, em falar do jornalismo, da publicidade, das relações públicas, do *marketing* e de retórica de uma forma integrada, para que, no final da graduação, que são apenas três anos, os alunos

esteja[m] minimamente capacitados para exercer a função em qualquer uma das áreas profissionais da comunicação [...] mais ao nível da graduação, acho que isso distingue um pouco os nossos cursos dos outros que existem no mercado”.

Para o a(u)tor, o diferencial na formação propiciada pela Universidade Fernando Pessoa está no ensino de base jornalística. Essa formação é indicada por Souza como sendo generalista, já que inclui a base de jornalismo, publicidade, relações públicas, *marketing* e retórica. Com essa base comum, os acadêmicos conseguem fazer a escolha, ao final do terceiro ano do primeiro ciclo, de qualquer uma das áreas de formação profissional. Essa opção institucional de uma formação ampla e generalista, própria de um curso de Comunicação Social, permite ao acadêmico ter uma visão da área que adentrará, apesar de guardar dificuldades no âmbito da própria inserção profissional.

Tecendo um juízo de valor sobre essa formação de base geral, praticada na universidade, Souza acrescenta: “[...] Nossa formação é banda larga e generalista, isso não quer dizer que concordo inteiramente [...], o campo do jornalismo deveria, no momento em que as fronteiras parecem diluídas, [...] tentar especificar suas fronteiras. E acho que, no ensino, isso também teria a sua lógica. Portanto, eu veria com bons olhos ter uma licenciatura em Jornalismo, separad[a], m[a]s em geral em Comunicação. [...] M[a]s é engraçado porque o ensino superior de Comunicação nasce com o ensino superior de Jornalismo. O Jornalismo que trouxe a Comunicação para as universidades, e agora o Jornalismo quer sua autonomia e não consegue porque está colonizado pela Comunicação. Eu não digo que é bom ou mal, só estou tentando constatar um fato que, na nossa universidade, tem a preferência, tem sido mais para formação jornalística de banda larga com a qual tem vantagens, que não nego, m[a]s também inconvenientes muito grande[s] para definição, especificação de limitação de fronteiras do próprio campo”.

Souza agrega mais uma percepção importante ao que havia indicado. Seu olhar sobre o processo formativo de base geral, ou como chamado por ele de “banda larga”, parece permitir uma inserção mais direta no campo profissional. Essa inserção é facilitada pela compreensão geral, que faz o acadêmico ter noções sobre as diversas possibilidades de formação e atuação. Essa visão generalista é perceptível no rol das disciplinas do curso.

Desde o primeiro semestre letivo, há disciplinas mais generalistas e mescladas com outras de cunho profissional, como, por exemplo, Comunicação Multimédia, Gramática e Laboratório de Comunicação I, Teoria da Comunicação e dos Média I.

Essas disciplinas, de cunho teórico e prático, reforçam aos acadêmicos a visão da Comunicação.

Mas o a(u)tor aponta também os inconvenientes desse tipo de formação, que se situam na “[...] definição, [na] especificação de limitação de fronteiras do próprio campo”. Isso é, principalmente para um acadêmico em processo de formação, uma questão crucial. Definir quais as fronteiras de atuação e conhecimento fortalecem o processo formativo. É essa indefinição, segundo Souza, na área de comunicação em Portugal, assim como também ocorre no Brasil, que parece fragilizar a atuação e a percepção do todo na área jornalística.

Já na Universidade do Porto, segundo o prof. Dr. Helder Bastos, “[...] Nosso forte é cumprimento multimédia, é cumprimento multimédia que, desde sempre, foi [a] imagem que marca esse curso desde [o] início. E os traços distintivos mant[iveram] praticamente durante toda a primeira década que nós estamos. Os outros cursos, eles dão aula muito teóricas, havia um grande desequilíbrio entre teoria e prática. Pois um reflexo no desempenho dos alunos no mundo empresarial, esse é um trato distintivo, os alunos aqui têm um forte cumprimento multimédia, dominam *software*, produção audiovisual e edição de áudio e vídeo [...] e multimédia, [es]tão sempre com a carga de componente grande, muito acima do que é normal, que exigir. Aliás, [...], os cursos de Portugal não tinha[m], esse aqui foi o primeiro”.

A indicação do a(u)tor, no diferencial dos processos formativos desenvolvidos na Universidade do Porto com as demais instituições universitárias, reside na componente prática. Segundo Bastos, é essa visão de formação mais prática/técnica, sem é claro deixar de ser uma instituição universitária para adentrar nas competências de um politécnico, que marca o curso desde a sua criação. O a(u)tor vê que esse distintivo formativo, entre teoria e prática, repercute no mercado de trabalho. Enquanto que os outros cursos, na concepção de Bastos, são muito teóricos, o curso da Universidade do Porto consegue abarcar a necessidade do mercado de trabalho, que necessita de um profissional com pleno domínio multimédia.

Reforçando a visão de Bastos sobre os processos formativos vivenciados, o prof. Dr. Fernando Zamith acrescenta que “[...] o plano curricular propriamente dito, e comparando os planos curriculares, o nosso tem duas características claramente distintivas, uma a aposta muito forte [tanto n]a técnica [como n]a tecnologia, enquanto os outros cursos estão muito mais agarrados à teoria, à letra, à escrita clássica e, outro, à prática. Este é um curso muito vocacionado para a prática, os próprios alunos têm uma

série de cadeiras práticas nas diferentes áreas, na assessoria, na multimédia, enquanto que outros têm uma componente teórica densa. Há a eterna discussão se a universidade deve ser mais um centro de capacitação teórica ou prática, uma velha discussão. Muitas universidades entendem que a componente teórica deve ser valorizada”.

Zamith reitera que a componente prática é o eixo diferenciador da formação na Universidade do Porto. Agrega que, além da prática em si presente, há uma componente curricular técnica/tecnológica muito forte no curso. Isso, de fato, fica evidente quando se observa a estrutura praticada no curso. Nos dois primeiros anos letivos, apesar de se focarem de forma generalista os conteúdos e as componentes curriculares práticas/técnicas, surgem as disciplinas de Tecnologia dos Média, *Design* e Comunicação Visual, Técnicas de Expressão Jornalística, Comunicação Digital e Internet, Ateliês e Multimédia, entre outras. Além disso, no terceiro ano, específico para a escolha do percurso formativo final (Jornalismo, Assessoria ou Multimédia), também surgem disciplinas práticas/técnicas, como Laboratório de Som e Imagem, Ateliê de Jornalismo, Ergonomia das Aplicações Multimédia, *Design* de Comunicação, Multimédia, Ateliês de Multimédia 3D, Cinema e Animação, entre outras.

No primeiro elemento, que se refere às práticas formativas diferenciadoras, percebe-se a construção realizada por cada um das quatro universidades pesquisadas. As falas dos a(u)tores, que são gestores de processos formativos, permitem a compreensão de que valores são reforçados nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, visando a diferenciar-se de tantas outras instituições universitárias e politécnicas de Portugal.

Na Universidade da Beira Interior, os a(u)tores entrevistados apontam que há o diferencial entre eles e outras instituições universitárias em Portugal, é fruto de um objetivo central assumido por eles. Na fala dos entrevistados, percebe-se o discurso claro de que, como grupo formador, eles se propõem a investir no ensino como elemento diferenciador. Para isso, há presença de uma forte componente teórica, representada pelo quadro qualificado de docentes, e também da componente prática nesse processo.

Fica claro, na visão dos entrevistados, que o curso de Comunicação Social/Jornalismo praticado na Universidade da Beira Interior optou pela componente prática, presente na formação ministrada no primeiro ciclo, ‘enraizada’ na prática profissional. Esse elemento é considerado pelos entrevistados como um diferencial

preponderante, visto que permite equilíbrio entre os conhecimentos teóricos da área de Comunicação e as práticas ligadas às novas tecnologias presentes no curso.

Além dos elementos teoria e prática voltados para a formação em Comunicação Social/Jornalismo, há a presença de outro elemento. Trata-se da autonomia discente, que permite aos alunos, em processo de formação, demonstrar todo o seu potencial. Mesmo com o tempo de formação no primeiro ciclo reduzido para três anos, os a(u)tores da Universidade da Beira Interior entendem que os acadêmicos são auxiliados por esses elementos presentes para desenvolver competências e habilidades demandas pelo mercado e pela sociedade.

Na Universidade do Minho, os a(u)tores indicaram que o eixo central do trabalho que os diferencia de outras instituições universitárias está no trabalho em equipe. É fato descrito nas falas que essa assunção do trabalho não é proposital, não é planejada pelo curso e/ou pela instituição em si, mas é fruto da iniciativa dos próprios professores em seu trabalho em sala de aula. Esse elemento é destacado em uma das falas como permeando as percepções dos docentes que se veem não como “[...] um somatório de docentes a lecionar um curso”, mas existe algo mais, “[...] um projeto assumido e praticado por uma equipe de docentes”. Essa noção é importante na construção de uma equipe coesa, que percebe o trabalho a ser desempenhado, mesmo quando isso é exercitado sem um direcionamento claro.

Também se percebe que outro diferencial da formação, praticada no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Minho, está presente no “[...] querer ensinar”. É claro que a referência não é depreciativa de outras instituições, mas reforça a situação geográfica em que a universidade se encontra. Por esse curso de Comunicação se encontrar em uma região fora do “centro da decisão”, os docentes partilham com os acadêmicos a lógica de que eles precisam ser melhores e mais envolvidos com sua formação. Isso tem sido um diferencial importante que encontra respaldo nos discursos e nas práticas docentes, com repercussão nas atividades discentes.

Já na Universidade Fernando Pessoa, o diferencial, apontando pelo entrevistado nos processos formativos, concentra-se no ensino de forte base jornalística. Essa formação é indicada como sendo generalista, já que inclui a base de jornalismo, publicidade, relações públicas, *marketing* e retórica. Essa base generalista permite aos acadêmicos uma visão ampla dos processos e do conhecimento da área de Comunicação Social/Jornalismo. Dessa forma, os acadêmicos da Universidade Fernando Pessoa,

segundo o entrevistado, parecem conseguir uma inserção mais direta no campo profissional. Essa inserção é facilitada pela compreensão geral, que faz o acadêmico ter noções sobre as diversas possibilidades de formação e atuação.

Na Universidade do Porto, o diferencial apontado pelos entrevistados reside na componente prática. Os entrevistados entendem que a formação praticada em Comunicação Social/Jornalismo, tendo uma forte visão de capacitação mais prática/técnica, é a marca dos processos formativos desenvolvidos desde a sua criação.

A relação entre a necessidade do mercado de trabalho, que precisa de um profissional com pleno domínio multimédia e formação de base teórica, é entendida como um elemento bem trabalhado pela instituição. Essa componente prática é o eixo diferenciador da formação na Universidade do Porto.

De um modo geral, as quatro universidades pesquisadas, por meio de seus a(u)tores, apontaram elementos próximos que reforçam os objetivos de uma formação superior. Percebe-se, em todas as falas, de uma forma geral, que componente teórica e componente prática devem estar em equilíbrio, permitindo aos acadêmicos de Comunicação o pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades. Isso nem sempre fica evidente pelos relatos das práticas, mas está presente nos currículos e na pretensão formativa de cada uma das universidades.

4.3.2 Práticas de pesquisa/investigação e suas transformações em face das tecnologias que emergiam

Nessa segunda subtemática, indagou-se aos a(u)tores suas percepções sobre as mudanças ocasionadas nas práticas de pesquisa/investigação em face das tecnologias emergentes. O foco foi a compreensão dos processos formativos praticados por cada uma das instituições de ensino superior estudadas e seus a(u)tores. Isso se dá porque cada uma das instituições e seus a(u)tores apropriaram-se das tecnologias, agregando-as direta ou indiretamente em suas práticas de investigação e no ensino. Essas modificações tenderam a melhorar as práticas pedagógico-formativas gerais do que era exercitado em sala de aula.

A prof.^a Dr.^a Anabella Grandim, da Universidade da Beira Interior, lembrando as mudanças ocasionadas pelas tecnologias, indica que “[...] sou licenciada em filosofia, fui jornalista desde muito[s] anos, comecei a fazer notícia, sei fazê-la e sei ensinar a fazer. E que impacto é que as tecnologias tiveram na minha atividade de pesquisa?

Tiveram um impacto enorme, sobretudo na pesquisa bibliográfica e do acesso aos materiais bibliográficos. Por exemplo, poder importar livros diretamente [de] todo mundo, poder ter a base de dados, poder fazer pesquisa em fóruns, poder comunicar[-se] com colegas da mesma área que estão a pesquisar assuntos que me interessam a partir das tecnologias digitais. No entanto é uma experiência restrita a partir do que as tecnologias permitiriam, porque, na verdade, o meu trabalho de investigação e pesquisa é tradicional, que[r] dizer, um monge do século XII fazia a mesma coisa, lia um livro e depois escrevi[a] um artigo. Mas as tecnologias tiveram um impacto brutal, porque há quinze anos não se conseguia comprar um livro na Covilhã, porque na livraria [...] [existia] coisa pouca. Se quisesse um livro mais especial, tinha que ir até Lisboa para buscá-lo. Portanto, não [havia] grandes bases da área [...]. No entanto foi sobretudo nesta medida que as tecnologias tiveram um impacto na minha atividade de investigação [...]”.

Na visão da a(u)tora, o impacto das tecnologias em suas práticas de pesquisa/investigação concentrou-se na pesquisa bibliográfica e do acesso aos materiais bibliográficos. Antes das tecnologias, a procura e o acesso a novos títulos eram uma tarefa árdua e muitas vezes sem resultados, que repercutia, é claro, nas salas de aula e nas discussões efetivadas. Com a internet e a *web* nascedoura, Grandim experimentou algo novo e impactante: acesso a títulos de todo o mundo, à base de dados, a fóruns, à comunicação em tempo real, entre outras possibilidades. Esse novo universo informacional permitiu à a(u)tora experimentar novas práticas de investigação/pesquisa, agora mediadas pelas tecnologias emergentes. Com isso, ela ressignificou inclusive a prática docente, mesmo que as disciplinas e o fazer produtivo (produção de artigos), nesse primeiro momento, parecessem ser os mesmos.

Já para o prof. Dr. João Canavilhas, “[...] Houve alguma modificação, porque, com o aparecimento do LabCom, podemos até recuar à origem do curso. Formou-se, como eu disse, o Departamento de Sociologia e Comunicação e, portanto, tem essa base mais sociológica. A partir de um determinado momento, nós percebemos que deveríamos encontrar aqui um fator de diferenciação, não poderíamos lutar contra as faculdades mais antigas e mais tradicionais, que já tinham campos de investigação perfeitamente no mercado. E tínhamos que encontrar aqui uma forma, ou de fazer diferente o que eles já faziam, ou fazer uma coisa completamente nova. Desde o início, nós apostamos numa investigação mais ligada a esta linha do digital. Por isso o LabCom está fundamentalmente ligado em tudo o que é digital, desde o jornalismo digital, a

retórica digital, a ética no digital, a persuasão pelos meios digitais, toda a nossa investigação está muito virada para o campo digital. Foi uma opção quase do início, portanto, não podemos dizer aqui que houve uma mudança, houve nos primeiros anos, que o objetivo foi estabilizar o curso que andávamos à procura p[a]ra ver qual seria o modelo. A partir do momento que esse modelo de ensino está preparado, damos um salto para a investigação que se fazia de forma individual, não podemos olhar p[a]ra ela da mesma forma que olhamos agora, porque cada professor fazia aquilo que era sua área de interesse. A partir do momento que aparece o LabCom, passamos a ter um objetivo comum e, portanto, não houve mudança, houve sim, desde [o] início, uma aposta no digital, nas suas várias vertentes. É isso que aliás mantemos até hoje e, portanto, eu não diria que houve mudança”.

Na fala de Canavilhas, encontra-se o marco na construção da perspectiva de investigação ligada às tecnologias na UBI. Trata-se do aparecimento do LabCom¹⁶³. É a partir da organização desse laboratório que parece haver a própria constituição do pensamento digital no curso de Comunicação da Universidade da Beira Interior. O a(u)tor indica que esse é o elemento chave, é o “[...] fator de diferenciação”, em que os pesquisadores da UBI ligados à Comunicação/Jornalismo percebem que “[...] não poderiam lutar contra as faculdades mais antigas e mais tradicionais”. Canavilhas recorda que havia dois caminhos claros: “[...] ou de fazer diferente o que eles já faziam, ou fazer uma coisa completamente nova”. A opção está clara na fala: houve a constituição de uma nova relação com o digital, que envolveu também as práticas de pesquisa e de ensino, imbricadas no digital.

Na Universidade do Minho, segundo a prof.^a Dr.^a Helena Pires, as práticas de pesquisa/investigação foram afetadas pelas tecnologias que emergiam: “[...] Em termos de disponibilização do autoponto da investigação, acho que há uma grande diferença e no bom sentido. O fato de agora termos tudo que é [...] da investigação, relatórios, textos e etc., tudo *on-line*, seja no escritório, seja no próprio *site* do centro de investigação. Disponibilizar via *on-line* faz com que os alunos mais facilmente possam ter acesso à [...] investigação. Por esta via sim, mesmo porque, vamos supor, el[e]s têm

¹⁶³ O Laboratório de Comunicação *On-line* (LabCom) foi criado em 2002, é uma unidade de pesquisa ligada à Faculdade de Letras da Universidade da Beira Interior. Também tem apoio do Ministério Português da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O LabCom é um espaço múltiplo que envolve ensino (primeiro, segundo e terceiro ciclos) e investigação/pesquisa. Possui quatro bibliotecas *on-line* (BOCC – Ciências da Comunicação; BOAL – Literatura e Áudio; Lusosofia – Filosofia; e BOND – Design); três revistas *on-line* (Estudos de Comunicação, Cinema e Documentário e Revista Rhêtorikê); e uma editora *on-line* (Livros Labcom).

que fazer um trabalho, fazem pesquisa *on-line* ou acabam por vir ao escritório da universidade, acabam por usar [as tecnologias] como fonte trabalho de investigação [...]”.

Pires indica, em sua fala, que as práticas de investigação foram potencializadas pelas tecnologias que emergiam. De fato, a disponibilidade que a internet e a *web* potencializaram transformou as relações com a pesquisa, tornando-a mais ubíqua. É a possibilidade de disponibilizar as informações em todo espaço e ao mesmo tempo, amplificando novas relações de ensino e fortalecendo a formação. A fala da a(u)tor(a) permite vislumbrar as diferenças e os impactos na formação, mesmo não explícitos, já que novos hábitos de investigar passaram a ser utilizados. Esses hábitos incluíram, segundo Pires, a percepção da disponibilidade da informação, como indicamos, em qualquer tempo e/ou espaço.

Já para o Prof. Dr. Manoel Pinto, os impactos foram em outro nível, mais concentrados na forma, já que, na Universidade do Minho, “[...] a nossa componente de investigação aqui é muito forte, é um curso que tem [...] o centro mais bem avaliado do país, é o único que tem excelente na avaliação externa feita pela Fundação para Ciência e Tecnologia. E, olhando retrospectivamente, tenho responsabilidade nisso, porque sou o diretor do Centro de Investigação. Eu diria que o que acontece é que nós escrevemos as transformações no campo jornalístico numa das vertentes da investigação, [...] mas as tecnologias foram um dos territórios objeto da investigação, mas não [...] por causa das tecnologias, não posso dizer isso. Talvez tenha mudado do ponto de vista técnico da execução da investigação. Por exemplo, temos um servidor que permite fazer inquéritos geridos desde a sua formulação, seu lançamento e o tratamento dos dados, tod[os] automátic[os]. Mas não considero que isso altere o modo de fazer a investigação, eu diria que foi ao nível da técnica e ao nível do objeto, fazendo da própria tecnologia um objeto de investigação”.

É interessante notar que, na percepção do a(u)tor, o impacto das tecnologias nas práticas de investigação ficou mesmo no campo dela como objeto de pesquisa. Para prof. Pinto, o curso de Comunicação da Universidade do Minho já tinha a componente curricular investigação fortemente presente nas práticas pedagógico-formativas bem antes do aparecimento das tecnologias. Mas, com as tecnologias que surgiam, as relações foram potencializadas no que ele chamou de “[...] nível da técnica e ao nível do objeto”. Isto é, os processos de investigação/pesquisa se beneficiaram com os recursos

que passaram a ser disponibilizados. No âmbito da própria investigação, a tecnologia também passou a ser um objeto importante de pesquisa.

Reforçando esses impactos sentidos por Pires e Pinto, a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho indica que a mudança nas práticas de pesquisa/investigação foi grande, principalmente no acesso ao “[...] volume de informação que nós temos [...] hoje em dia p[a]ra contactar fontes e p[a]ra perceber o mais, os vários ângulos das questões, cada um está a investigar por aí [a]fora. Por outro lado, às vezes, é avassalador, porque tem uma quantidade enorme de informação que nos sentimos na obrigação de ver e utilizar nem que seja p[a]ra depois passar [para o] outro lado, mas esse ponto de vista, eu acho particularmente, ao nível da pesquisa. E há um outro campo que acho [que] poderíamos caminhar para que seja mais bem aproveitado, [...] que é um nível da própria publicação dos dados, [...] vou dar um exemplo que eu tentei fazer uma coisa que não vai p[a]ra frente, porque eu criei um *blog* que seria de apoio à minha tese, em que eu iria dar os resultados e pôr opiniões, que é uma coisa que há anos atrás eu nem pensava [...] em fazer. E que há muitas pessoas [que] fazem. E eu acho que está aí um campo que ainda tem que explorar, por exemplo, [...] eu utilizei enquetes em formato de papel, m[a]s também utilizei enquetes enviad[a]s por *e-mails*, que p[a]ra quem quer fazer estudos, por exemplo, transnacionais é muito importante, [...] há todo um campo muito vasto, quer ao nível da pesquisa, ao nível das curiosidades, e ao nível, pois, da publicização dos resultados”.

Como indicado nas diversas falas, as práticas de pesquisa/investigação foram potencializadas pelas tecnologias emergentes. Mas Marinho traz à tona a outra face da mesma moeda. Ao mesmo tempo em que se tem o acesso aos processos de ubiquidade com certa garantia, enfrentam-se os problemas relacionados ao contingenciamento da informação. São tantas e das mais diversas que o pesquisador/investigador, em sua prática, sente-se como indicado pela a(u)tora “[...] na obrigação de ver e utilizar nem que seja p[a]ra depois passar [para o] outro lado”. Junto a isso, Marinho ainda apontou outro campo em que as práticas de pesquisa/investigação sofreram influência das tecnologias. Trata-se do nível da publicação dos dados. Para ela, a “publicização dos resultados” foi muito potencializada pela presença das tecnologias, além de permitir a proximidade e os contatos com outras realidades e meios, principalmente com o uso do *e-mail* para pesquisas.

No caso da Universidade Fernando Pessoa, o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza indica que as práticas de pesquisa/investigação foram “[...] facilit[adas] em termos de

contatos com outros investigadores, de ferramentas de produção de conhecimentos [que] facilit[aram] a procura de informação, disponibilização de informação, disponibilização do conhecimento produzido. Inegavelmente sob este ponto de vista, o mundo digital trouxe algumas mudanças benéficas. Não estou convencido é que todas as mudanças sejam benéficas, estou convencido [de] que a digitalização, nomeadamente a hipermídia, é a presença massiva da internet”.

Assim como ocorreu nas outras universidades, o a(u)tor indica que as práticas de investigação foram facilitadas pelas tecnologias que emergiram. Esses novos elementos facilitadores – dos contatos com outros investigadores, de ferramentas de produção de conhecimentos, da procura e da disponibilização de informação – são avaliados como positivos por Souza. Assim como indicado por Pires e Marinho, Souza também vê como positiva a característica da ubiquidade presente nas tecnologias emergentes.

Souza ainda externa outra preocupação quanto ao processo desencadeado por essas mudanças, quando aponta que, “[...] de uma certa forma, ao se secundarizar a cultura impressa, está diminuindo a capacidade das pessoas. Eu vejo isso lá em casa, das pessoas não lerem texto para adquirir informação em textos densos e longos, agora são mais fragmentos de coisas que as pessoas adquirem. Não parece-me que isto possa ser visto como pensamento consistente e complexo acerca de algo que também é complexo que é o próprio mundo. Portanto, eu não tenho certeza se o digital está a ser benéfico para tudo. Uma outra coisa que o digital trouxe foi a diversificação dos meios, diversificação dos conteúdos. E, por isso, é muito difícil voltarem a ter esses rituais familiares que existiam antes, por exemplo, das famílias na década de 40 e 50 escutarem em conjunto o radiojornal enquanto jantavam, e agora é verem o telejornal em conjunto enquanto jantam. Isso já não se passa nas famílias mais recentes, pois hoje os jovens não veem os telejornais com os pais, os mais pequenos preferem ver outros conteúdos”.

O a(u)tor traz à tona a discussão referente à mudança de cultura, quando se vê a migração paulatina da cultura impressa para a cultura digital. Essa não é uma discussão nova, mas Souza indica sua preocupação na diminuição que tem percebido na capacidade das pessoas “[...] adquirir[em] informação em textos densos e longos”, que são substituídos por “[...] fragmentos de coisas que as pessoas adquirem”. Essa é uma preocupação real, pois também no ensino se percebem esses resultados entre os académicos.

Outro ponto não menos importante, resultante dessa migração, está nos rituais existentes. Souza exemplificou com a família e a mudança de hábito em torno do sentar

junto para assistir a algo. Pode-se ampliar a exemplificação e incluir as práticas formativas. Passadas poucas décadas da internet, a cultura acadêmica parece aos poucos abandonar a visão teórica como elemento privilegiado, migrando-se para técnicas e/ou elementos em sua maioria práticos. Não está aqui se discutindo esse aspecto como objeto da pesquisa doutoral, mas é uma variável importante a ser pesquisada, bem como os possíveis impactos na manutenção da intelectualidade futura, inclusive referenciada por Bolonha.

Na Universidade do Porto, o prof. Dr. Helder Bastos percebeu as mudanças indicando que “[...] isso parece-me inegável, nós passamos a ter acesso muito mais fácil e muito rápido à bibliografia, à produção que é feita nas universidades, em todo o acesso a teses, *abstracts*, [...] bases de dados de todos os tipos. Passou a ser muito mais fácil o acesso a livros. Passou a ser muito mais fácil o contato com investigadores que trabalham nas nossas áreas em todo mundo. Passou a ser muito mais fácil fazer *downloads* de *papers* e coisas do gênero. As mudanças foram incalculáve[is]. Em todos os passos do processo ligados à investigação, os processo[s] foram facilitad[o]s pelas novas tecnologias. Até se pegarmos um *software* que gera bibliografia [...] ou algo semelhante, são coisas que ficaram facilitadas pelas tecnologias”.

Assim como sentido pelos a(u)tores anteriores, Bastos aponta que as mudanças foram positivas, permitindo aos docentes desenvolver outras práticas de investigação com mais material disponível. A localização e o contato com os investigadores foram facilitados pelas formas de comunicação emergente. Esse acesso facilitado, na visão do a(u)tor, também agregou facilidades aos processos envolvidos na pesquisa.

Já para o prof. Dr. Fernando Zamith, sua percepção é de que “[...] Eu não sou propriamente uma boa testemunha disso. Comecei em 2002, quando comecei, como o curso era novo, não havia nem sequer um centro de investigação, só mais tarde é que surgiu, em 2004. Cada um tinha sua participação, sua investigação, m[a]s muito individualmente [...] cada um, de alguma forma, manteve as suas práticas eventuais de investigação, não me parece que tenha havido uma mudança. Como disse, não sou grande testemunha, porque não sou do passado, não sei o que era antes”.

Diferente de Bastos, Zamith entende que seu conhecimento dos meandros da investigação, no curso de Comunicação da Universidade do Porto, não permite desenvolver um juízo de valor. Mesmo assim, é possível fazer algumas leituras da informação dada. O a(u)tor indica que um centro de investigação, com pesquisas sistematizadas na área, só surgiu no curso de Comunicação em 2004, fruto das

pesquisas individuais. Pelo que parece, apesar do avanço das tecnologias, elas não tiveram um impacto tão notório, pois Zamith, professor na época, não percebeu grandes mudanças e/ou repercussões no fazer formativo dentro do colegiado.

No segundo elemento, que se refere às práticas de pesquisa/investigação e suas transformações em face das tecnologias emergentes, percebe-se, nas entrevistas, a visão positiva quanto ao desenvolvimento e aos usos.

Na Universidade da Beira Interior, os a(u)tores entrevistados sentiram os impactos das tecnologias em suas práticas de pesquisa/investigação, principalmente na forma como realizam as pesquisas. Essas investigações permitiram que pesquisas bibliográficas e acesso aos materiais bibliográficos fossem facilitados. Esse espaço informacional, amplificado pela *web/internet*, permitiu a experimentação de novas práticas de investigação/pesquisa, agora mediadas pelas tecnologias emergentes. É possível encontrar, nas falas, a percepção de que a prática docente sofreu modificações, mesmo que as disciplinas em si e o fazer produtivo (produção de artigos), nesse primeiro momento, parecessem ser os mesmos.

Destaque-se que um diferencial importante na Universidade da Beira Interior foi a constituição do pensamento em torno do digital, que lastreia as ações do curso de Comunicação. O elemento chave, propiciado pelas tecnologias emergentes que modificaram as formas e os modos de investigar/pesquisar, foi a constituição dessa nova relação, que envolveu também as práticas de pesquisa e de ensino, imbricadas no digital e visivelmente elaboradas em torno do LabCom.

Na Universidade do Minho, os a(u)tores indicaram que as práticas de investigação foram potencializadas pelas tecnologias que emergiam. A disponibilidade da tecnologia, não existente em décadas anteriores, transformou as relações com a pesquisa, tornando-a mais ubíqua. Essa percepção da disponibilidade da informação em qualquer tempo e/ou espaço está presente nas falas e na indicação das práticas formativas no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Minho.

Destaque-se que os entrevistados apontam que a componente curricular investigação estava fortemente presente nas práticas pedagógico-formativas bem antes do aparecimento das tecnologias. Mas, com as tecnologias emergentes, essas relações foram potencializadas. Os processos de investigação/pesquisa se beneficiaram com os recursos informacionais que passaram a ser disponibilizados, criando outras demandas e algumas dificuldades aparentes. Uma das dificuldades apontadas está relacionada ao

contingenciamento da informação. A presença de variadas informações impõe, na percepção de uma a(u)tor(a) entrevistada, certa obrigação de acolhimento, não vivenciada em tempos anteriores à disponibilidade da tecnologia.

Na Universidade Fernando Pessoa, a percepção é de que as práticas de investigação foram facilitadas pelas tecnologias. Essa facilidade foi vivenciada no campo dos contatos com outros investigadores, de ferramentas de produção de conhecimentos e da procura e da disponibilização de informação. Destaque-se que as tecnologias emergentes permitiram que pesquisadores de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal se aproximassem, facilitando as pesquisas e criando relações em rede. Essas relações foram ampliadas para outros países lusófonos, que tiveram barreiras geográficas diminuídas e conhecimentos potencializados.

O a(u)tor, formador na Universidade Fernando Pessoa do primeiro ao terceiro ciclos, percebe uma mudança de cultura, que gerou a migração paulatina da cultura impressa para a cultura digital. Longe de facilidades reais e imaginadas, a preocupação do entrevistado indica a diminuição na capacidade das pessoas de interagir com “[...] textos densos e longos” substituídos por “[...] fragmentos de coisas que as pessoas adquirem”. Essa questão vivenciada na formação em Comunicação Social/Jornalismo na Universidade Fernando Pessoa também é uma preocupação na formação graduada em outros países, em face da fragmentação dos espaços (CASTELLS, 2003).

Na Universidade do Porto, as mudanças foram vistas como positivas, permitindo aos docentes o exercício de outras práticas de investigação, entre elas as ligadas à localização e ao contato com os investigadores. É inconteste que, ao desencadear esse processo de aproximação, a internet permitiu o encontro de diversos a(u)tores com seus pares, que muitas vezes eram apenas conhecidos por meio de seus trabalhos escritos. De qualquer forma, a potencialização das ações de investigação/pesquisa não quer dizer apropriação. Isso ficou evidente na Universidade do Porto, visto que alguns, segundo um dos a(u)tores, não perceberam grandes mudanças e/ou repercussões no fazer formativo dentro dos seus espaços coletivos e entre os pares.

De um modo geral, nas quatro universidades pesquisadas, fica evidente a visão de que as práticas de pesquisa/investigação foram transformadas pelas tecnologias emergentes. Essa transformação foi, antes de tudo, individual, já que a apropriação foi diferenciada para cada a(u)tor(a) entrevistado(a). É comum em todas as instituições estudadas a referência ao ‘novo’ que se concretizou pela internet e que, depois de seu aparecimento e uso para a investigação, as relações não foram mais as mesmas.

4.3.3 Relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação

Nessa terceira subtemática, 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 Anabella Grandim, da Universidade da Beira Interior, 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. Grandim 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. João Canavilhas 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 fazamos 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 LabCom 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 LabCom’. 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 [...]”.

Canavilhas 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 académicos do primeiro ciclo procuram por projetos de investigação/pesquisa, querendo participar. Mas, como bem indicou Canavilhas, é uma prática contrária ao que se vivencia entre os académicos 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 Grandim e Canavilhas indicaram, o prof. Dr. Antonio Fidalgo 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 de Fidalgo 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 de Canavilhas sobre a oferta de algumas bolsas de “iniciação à investigação científica”, mas sua existência e divulgação são restritas. Fidalgo agrega que o acadêmico de Comunicação Social/Jornalismo vivencia no âmbito da investigação/pesquisa na UBI propriamente uma “atmosfera de pesquisa”, que perpassa pelo currículo de forma permanente e nas ações docentes em sala de aula.

Na Universidade do Minho, a situação encontrada não foi tão diferente assim. Segundo a prof.^a Dr.^a Helena Pires, “[...] 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”.

Pires 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. Manoel Pinto, “[...] 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”.

Prof. Pinto, em uma visão um pouco mais diferenciada do que Prof. Pires, 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 académicos 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 Sandra Marinho, 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[a]ra 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 Fernando Pessoa, o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza 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 do Porto, o prof. Dr. Helder Bastos 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[a]ra a investigação. Os alunos vão criando neles o apetite de investigar, mas essa é outra questão que nos faz pensar”.

Bastos indica que, no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Porto, 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. Fernando Zamith, também do Porto, 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 de Zamith 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 Zamith e Bastos, na

Universidade do Porto, é desenvolver competência e habilidades técnicas no âmbito das disciplinas.

No terceiro elemento, 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.

Na Universidade da Beira Interior, 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 da Beira Interior, 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 do Minho, 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 académicos 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 vislumbra 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 Fernando Pessoa, 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. A preparação e a preocupação no primeiro ciclo são somente para o mercado de trabalho.

Na Universidade do Porto, 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 do Porto é para selecionar os académicos 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 com o desenvolvimento de projetos de pesquisa que envolvam académicos, 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 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.

4.4 Os impactos dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal

Como visto nos capítulos 2 e 3, profundas mudanças estruturais, políticas e pedagógicas foram iniciadas com o Processo de Bolonha. Todos os cursos de graduação

(em Portugal, chamados de licenciatura) sofreram ajustes. Esse redesenho estrutural foi além da simples redefinição de competências formativas, visto que envolve uma profunda atualização da compreensão do egresso licenciado no mercado de trabalho e de sua continuidade no mundo acadêmico, quer em um curso de segundo (mestrado) ou de terceiro (doutorado) ciclo.

Dessa forma, a compreensão dos impactos dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal perpassou por três elementos de estudo: as mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo; as mudanças ocasionadas nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa; e a avaliação dos impactos nas competências formativas, na percepção dos a(u)tores.

4.4.1 Mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo

Nessa primeira subtemática, indagou-se aos a(u)tores sobre que mudanças ocorreram na formação de primeiro ciclo após Bolonha. O foco foi entender como a formação na licenciatura foi impactada pelo novo direcionamento que advém das mudanças jurídicas e pedagógicas que Portugal teve de implantar para se ajustar a Bolonha. A percepção dos a(u)tores sobre esse movimento caminha nesse sentido.

Na Universidade da Beira Interior, a prof.^a Dr.^a Anabella Grandim indica que o impacto foi logo sentido na organização curricular, já que “[...] Não foi um redesenho total, foi uma adaptação daquilo que tínhamos ao novo currículo, à nova duração, ao tempo e às exigências de Bolonha, mas as disciplinas e os cortes das disciplinas mantiveram-se porque eram as corretas. Houve reajuste em tempo das disciplinas, houve uma[s] que desapareceram [com] a criação de disciplinas novas. [Os] currículos foram adaptados, porque foi necessário encurtar o período da formação, de quatro anos passou a ser três. Tentamos fazer essa adaptação sem ferir o que eram as áreas-chaves do curso e as áreas que eram o cólume do curso, sobretudo nas áreas teóricas. No fim, acabaram a cair as cadeiras marginais e que enfim não faziam tanto sentido num curso de Comunicação, por exemplo, língua estrangeira, que não podiam ser oferecidas como fazendo parte do currículo principal. Depois se tentou adaptar os métodos de ensino aos de Bolonha: cumprimos os créditos, cumprimos as horas de trabalho que cada crédito implica. E os docentes não quer dizer que estejam assim 100%, mas tentam se adaptar,

quer as suas lições, quer os materiais que entregam aos alunos, tentam [se] adaptar a essas diretivas”.

Grandim aponta que as mudanças ocasionadas pelo Processo de Bolonha afetaram o tempo de integralização das estruturas curriculares. Esse tempo, que na Universidade da Beira Interior era de quatro anos, passou a ser realizado em três anos. É claro que, em tal modificação, grupos de disciplinas são afetados, tendo seus espaços transformados. A a(u)tora explica que a adaptação foi realizada tentando não ferir o eixo central do curso, lastreado nas disciplinas teóricas. O conjunto de disciplinas que poderia ser considerado complementar foi retirado do currículo, levando-se em conta a importância para um curso de Comunicação Social. Grandim ainda indica que, no bojo das mudanças, a prática docente também foi ajustada. Os métodos de ensino sofreram ajustes, já que os créditos e as horas de contato também passaram por ajustes.

Sobre essa mudança, o prof. Dr. João Canavilhas tem um posicionamento mais crítico sobre os processos vivenciados. Para ele, “[...] Eu diria que até o momento não mudou grande coisa. O que mudou foi que passamos de quatro p[a]ra três anos, portanto tivemos que suprimir mais um conjunto de disciplinas. Apesar de nós já estarmos em Bolonha há alguns anos, só este ano [letivo 2010/2011] é que verdadeiramente se começou no primeiro ano a implementar Bolonha, ou seja, já havia algumas [atividades] antes de Bolonha, já havia alguns dos princípios que Bolonha preconiza, ou seja, os alunos trabalharem sozinhos, os professores dão problemas e os alunos vão procurar soluções para este problema. Bem, isso não foi Bolonha que nos trouxe [...]. Neste aspecto, Bolonha não trouxe novidade nenhuma porque nós já tínhamos este sistema”.

Diferente de Grandim, Canavilhas aponta que a mudança ocorreu estritamente no campo do tempo de integralização das estruturas curriculares, que culminou com a supressão de diversas disciplinas. Quanto aos impactos na prática dos docentes, o a(u)tor clarifica que somente no ano letivo de 2010/2011 é que se sentiram as mudanças reais de Bolonha. Esse posicionamento é motivado pelos eixos defendidos no Processo – foco do aprendizado no aluno, tempo maior de pesquisa, participação etc. – já serem praticados pela Universidade no âmbito do curso muito antes de Bolonha os preconizar.

De fato, essa percepção de Canavilhas vai ao encontro do que o pesquisador desta tese pensa ser comum, pelo menos nas quatro universidades estudadas: que as instituições universitárias portuguesas já praticavam (em maior ou menor grau) os elementos iniciais preconizados por Bolonha, o que reforçaria o motivo da grande maioria em todo o país somente ter iniciado mudanças significativas (à exceção do

prazo de titulação) nas práticas pedagógicas no ano letivo de 2010/2011. Isso parece encontrar base no vivenciado por este pesquisador nas quatro instituições e na leitura dos documentos oficiais, já que, com o encontro de Louvaine (2010), se impulsionam os refinamentos pedagógico-formativos de Bolonha. Essa afirmação não pode ser aplicada a outros países, principalmente os bálticos, que ainda atualizam suas instituições e seus programas. Isso pode ser visualizado plenamente na leitura dos resumos dos relatórios anuais disponíveis no Apêndice B desta tese.

Para o prof. Dr. Antonio Fidalgo, o impacto inicial estava nos processos decisórios, no âmbito da formação propriamente dita. Fidalgo aponta que “[...] só para dar uma ideia que, quando os cursos foram criados em Portugal, os cursos da Universidade Nova Lisboa, da Universidade do Minho e da Beira Interior eram cursos de cinco anos, depois eles foram reduzidos para quatro anos, à exceção da Universidade do Minho, que só quando veio Bolonha foi que reduziu para ‘3 + 2’, mas foi o único que se manteve com cinco anos, os outros eles passaram de cinco para quatro (Nova Lisboa, Universidade da Beira Interior e os outros). O Processo de Bolonha marcou de uma forma decisiva essa reestruturação curricular que houve, [já] que foram obrigados todos os cursos em Portugal de todas as áreas à adequação ao processo de Bolonha”.

Fidalgo aponta algo interessante: antes do Processo de Bolonha, mudanças estavam em curso, em que cada instituição formadora desenvolvia seus próprios caminhos. Algumas haviam reduzido seus processos formativos em Comunicação Social/Jornalismo de cinco para quatro anos, enquanto outras mantinham seus tempos de integralização curricular originais. É com Bolonha que ocorre a uniformização dos tempos de integralização curricular nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. É importante a indicação feita pelo a(u)tor de que existe a perspectiva de formação no que é chamado de “3 + 2”. Apesar das mudanças no tempo de integralização e de uma série de ajustes que isso ocasionou na Universidade da Beira Interior no curso de Comunicação Social, há a percepção de que o primeiro ciclo, de três anos de duração, é incompleto sem a continuidade no segundo ciclo, de dois anos.

Daí a razão de a expressão “3 + 2” ter sido recorrente nas conversas com acadêmicos e professores realizadas por este pesquisador. A mentalidade é que se mudou por força da Lei, mas o que se faz, na prática, é manter a formação anteriormente realizada de cinco anos. Só que agora, ao invés de licenciado, o egresso, após o mesmo período, sai como portador de título de mestre em uma determinada área. Com isso, primeiro e segundo ciclos passam a ser complementares, pelo menos na

perspectiva do que este pesquisador vivenciou nas universidades estudadas. O segundo ciclo deixa de ter o ‘peso acadêmico’ anterior e passa a ser uma fase complementar do processo inicial de formação.

Na Universidade do Minho, a prof.^a Dr.^a Helena Pires se posicionou de forma direta, sobre os impactos do Processo de Bolonha, ao afirmar que “[...] Não ficou no campo discursivo, porque os planos mudaram e houve aqui imposições que nos obrigaram a mudar uma série de coisas. A mudar planos de estudos, modos de avaliar os alunos, portanto, mudou completamente o sistema de avaliação. Portanto, as mudanças são efetivas e tudo de fato mudou. Agora no plano discursivo, parece que tudo mudou, porque houve uma grande pressão nesse sentido, e achamos que é só uma grande pressão e não uma imposição. Mas, no plano discursivo, não há hoje qualquer tipo de entendimento e acho que essa discussão até ficou um pouco suspensa. Afinal, o que se pretende com isto? Que filosofia nova é essa que desejamos para o ensino? Acho que existe[m] muitas questões de fundo. Primeiro, é que nunca foi muito claro p[a]ra ninguém o que é o Projeto de Bolonha. É consensual a falta de esclarecimento do próprio projeto, a falta de clareza. Então a opacidade de Bolonha acho que é partilhada por todos [...]”.

Pires aponta que, no curso de Comunicação da Universidade do Minho, ocorreram muitos impactos, pois se mudaram planos de ensino, modos de avaliação dos académicos e práticas docentes. Parece que esse conjunto de mudanças, como indicadas pela a(u)tora, não foi uma transformação de valores formativos em si. Primeiro, porque a Universidade do Minho tinha seu curso de formação em Comunicação Social/Jornalismo com cinco anos de integralização curricular, sendo as disciplinas e os planos todos anuais. Com isso, o docente desenvolvia, em um tempo satisfatório – um ano letivo –, os diversos conteúdos esperados da área formativa em si. Com Bolonha, a universidade passou a ter semestres letivos, o que diminuiu pela metade o modo como se praticava o ensino na instituição.

Segundo, porque a a(u)tora agrega que os docentes não tiveram um total esclarecimento sobre Bolonha, isto é, sua finalidade em si. Essa certa “opacidade de Bolonha”, como indicada por Pires, é ainda presente entre os docentes que não compreendem plenamente a conjuntura em que o Processo de Bolonha se inscreve. Essa situação tende a diminuir na medida em que os resultados de aprendizagem forem sendo constituídos e os egressos demonstrarem seu potencial no mercado de trabalho.

Reforçando a conjuntura expressa por Pires, o prof. Dr. Manoel Pinto, analisando as mudanças no curso de Comunicação e na Universidade do Minho, indica que, “[...] Para nós, a grande mudança foi a semestralização da informação, porque tínhamos tudo em ciclos anuais, talvez com exceção do estágio final. Portanto, essa lógica permite um[a] flexibilidade na construção da grade, da ementa. E, por outro lado, outra medida, do ponto de vista da constituição de um modelo, foi a divisão dos três anos em dois períodos de três semestres cada um, ano e meio mais ano e meio, no sentido em que, nos três primeiros semestres, [...] todos os alunos [estão n]este curso que é Ciência da Comunicação, depois com [os] ramos. [...] Outra foi, desde o início, reequilibrar a relação entre teoria e prática, em função da componente laboratorial, a componente das oficinas, dos ateliês que começam desde muito cedo do primeiro ano ao final, e depois, é claro, [a] mudança ao nível dos processos de avaliação, e esta lógica de trabalho de grupo”.

Prof. Pinto reforça que a semestralização do curso, que envolveu reformar todas as ementas e todos os planos de ensino, foi a grande mudança ocorrida após Bolonha no curso de Comunicação da Universidade do Minho. Com essa maior “flexibilidade”, apontada pelo a(u)tor, as disciplinas puderam ser redesenhadas, levando-se em conta a ideia do equilíbrio entre teoria e prática, presente desde o primeiro semestre letivo.

O a(u)tor agrega que, para além da mudança de anual para semestral, a redivisão do modelo formativo também foi a mudança potencializada por Bolonha. O curso de Comunicação Social/Jornalismo foi dividido em dois blocos, composto por três semestres cada um. Na primeira parte, de um ano e meio de formação, os elementos centrais e teóricos da Comunicação são trabalhados com os académicos. Na segunda parte, de um ano e meio de formação, o académico escolhe seu ramo e tem os elementos teóricos, práticos e profissionais potencializados. Assim como Pires, Pinto aponta que os processos de avaliação também foram impactados com as diversas modificações ocorridas por causa de Bolonha.

Já para a prof.^a Dr.^a Sandra Marinho, as mudanças de Bolonha na Universidade do Minho podem ser vistas por um ângulo mais otimista: “[...] acho que, nesse momento, nós só podemos avaliar um tipo específico das alterações, que são as alterações curriculares, e tentar perceber como é que se formaram os currículos [...]. Mas há todo um conjunto de alterações que eu acho que ainda é cedo p[a]ra conseguir particularmente, [avaliar], por exemplo, os efeitos sobre as docências. Apesar de que eu acho que algumas alterações já se consegue[m] identificar agora, eu diria que, claro,

algumas óbvias que, como, por exemplo, a redução do tempo de contato que os cursos passaram a ter três anos e foram todos semestralizados, diminui-se a carga horária presencial por semana p[a]ra menos hora em contato com os docentes. De fato há muito mais trabalho fora da aula, há muito mais trabalho individual dos alunos, trabalham em casa, trabalho de pesquisa. [...]. Agora, o desenvolvimento das práticas [...] é muito mais lento [...]”.

Assim como Pires e Pinto, Marinho não deixa de apontar a semestralização como um elemento impactante na formação do curso, mas ressalta que encara como cedo para conseguir ver modificações qualitativas nos processos formativos. De qualquer forma, a a(u)tora aponta que algumas modificações “óbvias” já aconteceram, como a redução no tempo de integralização da estrutura curricular, a carga horária presencial, a carga de trabalho fora de sala de aula, os trabalhos individuais e de pesquisa. Quanto às mudanças na prática docente em si, que é o novo, qualitativamente falando, ainda é pouco tempo para se virem efeitos, demorando mais tempo para se quebrarem práticas cristalizadas.

Na Universidade Fernando Pessoa, segundo o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza, as mudanças foram sentidas, sendo que “[...] teve muito impacto nos processos, quer na forma de ‘lecionação’ com mais responsabilização ao aluno, sobretudo a carga de trabalho do aluno aumentou significativamente, e o próprio ensino modificou-se num ensino muito centrado [...]. Havia outra mudança muito significativa, a graduação foi reduzida para três anos, embora esse aumento da carga de trabalho do aluno, acho que, e apesar de tudo, é tempo insuficiente para se estar numa universidade, para fazer uma graduação. Acho que devíamos ter seguido o modelo espanhol e ido para os quatro anos. Os alunos iam enriquecer mais e, no final do curso, ficaria[m] significativamente melhor capacitados para a profissão”.

Souza destaca que foram sentidos dois impactos com a introdução de Bolonha: na forma como o professor lecionava e no próprio ensino. Anterior a Bolonha, o professor exercitava seu ensino (‘lecionação’) com o foco nos conteúdos. Bolonha redirecionou a prática docente em si para o eixo das competências e das habilidades formativas. Com isso, os resultados de aprendizagem são fortalecidos, em detrimento do conteúdo em si e da forma como são trabalhados.

A prática pedagógica era mais centralizada no docente. Com Bolonha, o eixo foi deslocado para o acadêmico. Isso revolucionou a perspectiva formativa, assim como aconteceu em décadas anteriores, quando sistemas educativos tradicionais eram

redirecionados para o alunado (por exemplo, como o escolanovismo e o não diretivismo no Brasil; o modelo de educação nova, pedagogias ativas e modelo global/de autonomização, na Europa) (MORANDI, 2002).

O a(u)tor destaca que, apesar dessas modificações, sua percepção é que o tempo formativo em si é insuficiente para a formação de uma instituição universitária, apesar dos métodos serem diferenciados. Para Souza, “[...] alunos iam enriquecer mais e, no final do curso, ficaria[m] significativamente melhor capacitados para a profissão”. Essa percepção do tempo reduzido e do sentimento de perda de formação também já foi externada por outros entrevistados. Parece normal esse saudosismo entre professores e egressos, que tinham um modelo em vista, mas não foi externado com essa intensidade por acadêmicos (calouros) em conversas informais, que desconheciam o modelo anterior a Bolonha.

Na Universidade do Porto, o prof. Dr. Helder Bastos entende que as mudanças no curso de Comunicação Social/Jornalismo não foram grandes. Segundo Bastos, “[...] Não, com a passagem para Bolonha, os ajustes no nosso curso foram essencialmente em termo[s] de junção em três anos, naquilo que é dado em quatro anos, basicamente foi isso. Vamos imaginar uma das disciplinas que eu tinha uma disciplina que tinha uma carga letiva de três horas semanais passou a ter uma hora e meia. E a junção [...] só alterou as disciplinas, não se mexeu em bibliografia, nada. O que é que seja? Junção, que era quatro anos, compromisso p[a]ra três, e, eventualmente, uma outra cadeira foi dispensada ou foi eliminada por economia de espaço. [...] Não creio que na parte dos meus colegas tenham dado uma viragem de 180 graus em seus métodos de ensino, não acredito que a maior parte, pelo que sei, tenha feito uma passagem total do modelo de ensino para o modelo de aprendizagem centrada no aluno total, não estou vendo que isso tenha acontecido”.

Bastos aponta que as mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo centralizaram-se no campo do tempo de integralização dos currículos. A mudança de quatro para três anos foi realizada no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Porto pela junção de disciplinas, não havendo modificações no conteúdo ou nas ementas. Segundo o a(u)tor, não houve, pelo que percebe, modificação ou “viragem de 180 graus” nos métodos utilizados pelos docentes no processo de formação praticado. Apesar de o discurso institucional afirmar que o modelo de aprendizagem é centrada no aluno, Bastos não consegue verificar essa realidade ainda na vivência formativa dentro do curso.

Já para o prof. Dr. Fernando Zamith, pensando sobre o percurso vivenciado no curso, indica que, “[...] No nosso caso específico, a transformação foi muito pequena, como disse aqui há pouco, foi uma adaptação simples onde foi reduzido de quatro para três anos, tirando algumas disciplinas e encurtando outras. Não foi um processo muito complicado, foi um processo debatido, discutido. E isso eu considero positivo. O próprio diretor do curso fez algumas reuniões com os docentes, todos a discutir isso de uma forma aberta, e havia discussões mesmo, havia posições diferentes sobre o que teria que ser. Depois na prática, viu-se que isso permitiu [...] um arranque, um novo fôlego dos mestrados [...]. Agora temos que pensar que o objetivo principal de Bolonha é um objetivo muito nobre, muito importante, muito interessante. E acho que todos nós temos que sofrer um bocado para conseguir isso. Quando nós estamos empenhado[s] num esforço de unificação, praticamente é isso, temos de saber, se temos de saber perder alguma coisa em benefício de algo que eu acho que é muito positivo, que é quase perfeita, infelizmente não é tão perfeita quanto isso a unificação de graus”.

Na mesma perspectiva de Bastos, Zamith indica que as modificações no primeiro ciclo foram adaptações dos currículos, reduzindo-se ou subtraindo-se algumas disciplinas do rol já praticado dentro do curso. De fato, essa declaração de Zamith reforça o que o pesquisador já havia constatado pela análise dos documentos oficiais da instituição. O novo, ou melhor, a resultante do desencadear de Bolonha concentrou-se no encontro com o ‘outro-docente’. A discussão, de forma aberta, é indicada pelo a(u)tor como o elemento central desse processo. Mas há algo diferente na fala do entrevistado que em nenhuma universidade pesquisada havia sido declarado: a finalidade de Bolonha. Zamith aponta para o objetivo de Bolonha, sem declarar especificamente qual (ou quais) seria(m), mas expressou uma confiança no esforço de unificação vivenciado durante todo o processo. Isso foi apontado como positivo, fruto de Bolonha.

No primeiro elemento, que se refere às mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo, é evidente, pela fala dos a(u)tores, que a compreensão e a noção sobre os impactos são diferenciadas.

Alguns dos a(u)tores das universidades pesquisadas indicaram que as mudanças no primeiro ciclo concentraram-se diretamente no tempo de integralização das estruturas curriculares, diminuindo-se de quatro anos formativos para três anos. Com isso, grupos de disciplinas foram afetados, tendo seus espaços ajustados. Na maioria dos

casos, houve a supressão de diversas disciplinas, ou pequenos ajustes no rol já praticado dentro do curso. As adaptações realizadas tiveram como foco ajustar o eixo central dos cursos ao tempo máximo permitido. Com isso, ocorre a uniformização dos tempos de integralização curricular nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal.

Em uma das universidades pesquisadas, os impactos foram sentidos nos planos de ensino, nos modos de avaliação dos acadêmicos e nas práticas docentes. Parece que esse conjunto de mudanças, como indicado pelos a(u)tores, não foi uma transformação de valores formativos em si, mas fruto da adequação global do curso a atualizações necessárias.

Quanto aos impactos na prática dos docentes, pelo que parece, os docentes não tiveram um total esclarecimento, não compreendem plenamente a conjuntura em que o Processo de Bolonha se inscreve. Dessa forma, as modificações realizadas ficaram no campo operacional, tal como na redução do tempo de integralização da estrutura curricular, na carga horária presencial, na carga de trabalho fora de sala de aula, os trabalhos individuais e de pesquisa. Modificações qualitativas nos processos formativos ainda parecem distantes da prática vivenciada nos cursos, apesar de apontar-se claramente para esse salto qualitativo em breve.

Percebeu-se, pelas falas, que alguns professores desconhecem o que está envolvido em Bolonha, apesar de outros demonstrarem grande clareza de que a contribuição está na transformação das práticas e no próprio ensino. Isso talvez explique por que ainda há resistência velada para deslocar o ensino centrado no docente para o acadêmico.

De qualquer forma, o primeiro ciclo vivencia modificações que tendem a tornar o Processo de Bolonha uma prática sem volta, mesmo que a percepção seja de que o tempo formativo em si é insuficiente para uma formação universitária, apesar dos métodos diferenciados.

4.4.2 Mudanças ocasionadas nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa

Nessa segunda subtemática, 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 após a inserção do Processo de Bolonha.

Sobre os impactos nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa, a prof.^a Dr.^a Anabella Grandim, da Universidade da Beira Interior, 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, desejar 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”.

Grandim 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 Grandim 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. João Canavilhas 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 haver 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-saxónico, 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 de Canavilhas 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 hegemónico, que é o padrão anglo-saxónico, 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 Canavilhas aloca seu pensamento. Ao ser indagado sobre o pesquisar/investigar no primeiro ciclo, 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 académico 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 do Minho, a prof.^a Dr.^a Helena Pires, 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”.

Pires, 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 de Pires 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.

Essa “esquizofrenia” formativa, para citar Pires, tem cobrado seu preço. A a(u)tora percebe que isso já acontece com repercussões sensíveis no segundo ciclo. 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. No terceiro ciclo, competências e habilidades anteriormente esperadas passam a ser agregadas, diminuindo-se o potencial formativo no doutoramento.

Aprofundando a questão das práticas formativas e da investigação/pesquisa, o prof. Dr. Manoel Pinto agrega que, “[...] quando ele [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 uma 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 pautado pela lógica da investigação”.

Pinto 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 do Minho, 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 académicos 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 Sandra Marinho, “[...] 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”.

Marinho 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 de Pires, de Pinto e, sobretudo, de Marinho, aponta que as mudanças amplificaram atitudes formativas importantes no curso de Comunicação da Universidade do Minho, 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. Jorge Pedro de Souza, da Universidade Fernando Pessoa, as mudanças ocasionadas por Bolonha, nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa, parecem não ser tão positivas. Segundo Souza, “[...] 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 [...].”

Souza 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. Souza 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. Helder Bastos, da Universidade do Porto, 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 haver 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 esta 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 de Bastos 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 de Bastos 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.

O prof. Dr. Fernando Zamith também 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 académico, 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”.

Zamith, assim como Bastos, 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 de Zamith 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 extracurricular de três meses, com 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.

No segundo elemento, que se refere às práticas formativas e aos processos de investigação/pesquisa, percebe-se a dificuldade entre articular a formação no primeiro ciclo com a investigação. 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 que a investigação/pesquisa é 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 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.

4.4.3 Avaliação dos impactos nas competências formativas

Nessa terceira e última subtemática, é expressa a percepção dos a(u)tores entrevistados sobre a avaliação que eles fazem dos impactos de Bolonha nas competências formativas, quer na relação com as disciplinas, quer com outros docentes, quer com discentes e/ou universidades e até com o mercado de trabalho do egresso em Comunicação Social/Jornalismo.

A prof.^a Dr.^a Anabella Grandim, da Universidade da Beira Interior, aponta que ocorreram impactos relacionados à forma como os cursos eram ofertados. Ela declara que, “[...] Em 1990 e [19]95, o curso de Jornalismo aqui da UBI tinha cinco anos e o aluno terminava sua graduação com a defesa de uma monografia, dum projeto [de] uma pequenina tese, e esses alunos saíam bem preparados porque cinco anos [são] suficiente[s] para fornecer uma boa formação. Depois, mais tarde, o curso passou a ter apenas quatro anos e deixou de ser concluído com a defesa de uma monografia. Depois com Bolonha, passou a ter três anos mais dois. E é possível fazermos corresponder a antiga licenciatura de cinco anos mais monografia à atual situação, que nós temos que é de três anos de licenciatura mais dois de mestrado com monografia, então nós temos cinco anos daquilo que [se] chamava licenciatura com cinco anos, daquilo que se chama mestrado. E, se compararmos esses cinco anos, os alunos que saem hoje com mestrado, saem mais bem preparados, com melhor formação. O nosso currículo é melhor, está mais aperfeiçoado que o antigo currículo, os nossos cinco anos hoje são melhor[es] que os cinco anos de 1990, embora o nome dos graus não tenha deixado de corresponder”.

Grandim aponta o percurso de mudança que a Universidade da Beira Interior passou de 1990 até Bolonha. Primeiro, o curso de Comunicação era de cinco anos, com um trabalho final. Depois passou para quatro anos, e a monografia final foi retirada do processo. Após Bolonha, o curso caiu para três anos, com a perspectiva de continuidade em mais dois anos de mestrado. Com esse raciocínio, a a(u)tora aponta que o aluno licenciado sai melhor preparado, já que sai com uma titulação maior em menos tempo. Reforça que, comparativamente, o curso atual de Comunicação de cinco anos (3 + 2) é

melhor do que o anterior de cinco anos. O raciocínio parece bom, mas a realidade formativa nem tanto.

O alunado de graduação/licenciatura teve uma perda real de conteúdos após a entrada em Bolonha, pelo menos nas universidades pesquisadas. Em alguns casos, como já visto neste capítulo, as disciplinas foram reajustadas para conter menos conteúdo. Em outros, um conjunto de disciplinas foi transferido para o segundo ciclo, partindo-se da premissa de que o curso de primeiro ciclo não teria mais o tom de terminalidade. Para dar cabo dessa situação, os cursos de segundo ciclo foram reajustados, modificando-se seu potencial de aprofundamento teórico e priorizando-se a entrada em massa.

Comentando sobre as mudanças, o prof. Dr. João Canavilhas indica que “[...] Não tem haver com modelo, tem haver com tempo. Quando suprimimos disciplinas, suprimimos algumas, tentamos que os conteúdos mais importantes fossem incorporados noutros. Portanto, em termo[s] de matéria, digamos assim, a diferença talvez não seja tão grande, só que é dada mais rapidamente e com menos profundidade, porque temos menos tempo. Se eu pensar então no campo específico do Jornalismo, acho que a redução foi negativa, porque o Jornalismo é uma profissão que, para além dos conhecimentos, exige maturidade. Se nós pensarmos que um aluno entra com seus dezessete anos, no fim de três anos, tem vinte anos e vai para o terreno, parece-me que ainda é muito jovem p[a]ra começar a trabalhar. Não é porque seja uma profissão complicada, mas é uma profissão que depende de um conjunto de conhecimentos que se vão adquirindo também ao longo da vida. Uma entrevista é sempre uma entrevista, mas entrevistar um político é uma experiência que não depende de mais ou menos conhecimento, tem que ter mais ou menos experiência. E, neste aspecto, penso que mudou, eles t[êm] menos tempo, portanto eles têm menos tempo de maturação [...]”.

Canavilhas vai ao ponto que parece nevrálgico na formação após a entrada no Processo de Bolonha: o tempo. Um processo formativo, isto é, os tempos e os espaços de formação do conhecimento, não segue a imposição do tempo de integralização curricular. A aprendizagem significativa, apregoada por Bolonha, segue um tempo predeterminado. Isso parece ser incompatível com uma educação centrada no aluno, que respeita os tempos e os espaços de apreensão do saber. O a(u)tor reforça essa ideia ao afirmar que o conteúdo que, anteriormente era desenvolvido em cinco anos, é ministrado “[...] mais rapidamente e com menos profundidade, porque temos menos tempo”.

A maturidade vivencial do acadêmico em Comunicação Social/Jornalismo faz parte do capital intelectual essencial na profissão. Esse capital intelectual é reforçado pelas competências, pelas habilidades e pelos conteúdos, sendo formado pelo conjunto de ativos intangíveis agregados ao longo da formação e do contato com professores e colegas. Ao se abrir mão do tempo formativo, menos ativos intangíveis são agregados à inteligência, afetando a complexa rede que constitui a formação. Daí porque Canavilhas indica o papel da experiência vivencial na área que, anteriormente a Bolonha, parecia ser mais completo em si.

Na Universidade do Minho, a prof.^a Dr.^a Helena Pires tem uma percepção semelhante ao avaliar os impactos de Bolonha nas competências formativas dos académicos de Comunicação Social/Jornalismo de sua faculdade. Segundo Pires, “[...] No fundo, estes alunos estão a completar o mestrado, quando na verdade eles estariam a completar a licenciatura. No fundo, cria-se aqui o artificialismo, puro artificialismo para apresentar estatísticas ao governo e, na Europa, quer dizer, que as universidades portuguesas melhoraram muito. Diz-se agora que formamos mais licenciados, mais mestrados pelos números. Tudo mudou, isto é, para os políticos. Os políticos podem apresentar mais números e dizer que tudo melhorou, porque há mais números, mas, esses números são vazios. De fato, eu vejo para os quinhentos alunos com licenciatura que porventura vinham a fazer o mestrado, tal como o mestrado deveria ser, e que passam porque têm facilidade como critério de exigência, chegam muitíssimo. É por que nós nos adaptamos ao sistema, e o sistema é isto”.

Pires indica, em sua percepção, que as mudanças de Bolonha na formação de primeiro ciclo não representam uma melhora qualitativa do processo. Sua posição é que os números foram melhorados, atendendo-se a um discurso político que obriga o país a demonstrar crescimentos e abertura de mais programas dentro dos ciclos. De forma clara, o discurso dos três mais dois (3 + 2), segundo a a(u)tora, é um “artificialismo”, pois o tempo de formação foi alijado de seu processo. A solução apontada por Pires para melhorar as entradas no segundo ciclo foi diminuir-se o critério de exigência. Em linhas gerais, pelo menos na visão de Pires, a mudança ocorrida nas universidades portuguesas foi uma adaptação às exigências do mercado internacional.

O prof. Dr. Manoel Pinto, em sua avaliação das mudanças, foi direto ao afirmar que “[...] Eu valorizo algumas coisas, é verdade, há um apelo a uma maior participação e trabalho por parte dos alunos, por um modo de ensino menos livresco. Mas onde eu sou crítico é nas condições, eu acredito pouco na virtualidade formativa deste modelo

sem alterar substancialmente as condições do seu exercício, porque é preciso ampliar as equipas formadoras, e é preciso que haja espaços para os alunos trabalharem, quer autonomamente nos grupos, quer com o docente dentro e fora das aulas. [...] Eu simpatizo com a ideia de formações que tornem os alunos mais autónomos e mais investigativos. Tenho dúvidas se não foi uma transposição demasiado rápid[a] e pouco testada de um modelo anglo-saxónico que se tornou hegemónico para grande parte da Europa. Isto era um lugar na Grã-Bretanha e nos EUA, em algumas zonas, por exemplo. Agora isto não pode ser assumido como tal quando nós temos sessenta alunos por ano, pelo menos, que entram aqui. Se nós queremos fazer um trabalho personalizado de acompanhamento individualizado, nós precisamos de equipas docentes, não podemos pensar que um docente dá p[a]ra sessenta alunos. Isto pode funcionar digamos num ensino mais escolástico[o], bastante tradicional, não é uma formação que permita a interação e o acompanhamento de mais profissionalizad[o]s e trabalhos virados para a investigação”.

O a(u)tor aponta, em sua fala, para pontos positivos e problemáticos de Bolonha. Encara como positivos a maior participação do alunado, a mudança de foco pedagógico do tradicional “livresco” para o académico, a maior autonomia do académico e a orientação para a investigação dentro dos espaços formativos. Já vê como problemático, primeiro, o que chamou de “transposição de um modelo anglo-saxónico”, já que a formatação assumida em Bolonha teve como metas aproximar os sistemas do que é praticado na Inglaterra e na Alemanha, bem distante do que era vivenciado em Portugal e em muitos dos países europeus; segundo, as mudanças pedagógicas desencadeadas sem se alterarem as “[...] condições do seu exercício”. Pinto se refere aqui à situação de sobrecarga do trabalho docente, em que as mesmas equipas são cobradas por uma nova metodologia que dobra, em muitos casos, o tempo de trabalho efetivo do professor.

Sobre as condições de trabalho dos docentes após Bolonha, Pires acrescenta que, “[...] Desse ponto de vista, acho que falta cumprir Bolonha, ou seja, nós fomos atirados para um crescente trabalho, os docentes e os alunos, mas sem que as condições objetivas tivessem [sido] alterad[as]. Ou seja, há aqui uma espécie de exploração do trabalho dos professores e dos alunos e dos outros funcionários não docentes, sem os requisitos que eu acho que seria[m] desejáve[is], porque não faz sentido colocar um ‘autossatisfazer-se’ [...], ele é colocado à custa de um esforço enorme. Porque é evidente [que], para fazermos isso, aplicamos em um grupo de oitenta, setenta alunos, nós temos que se desdobrar na mesma, desdobrando-nos nos tempos. Sobretudo, nos exigem cada vez

mais [o] nível da investigação e da prestação de serviços, e isto por implicar que muitos dos docentes hoje têm uma vida de cão porque têm que trabalhar à noite, no fim de semana, nas férias. É uma coisa muitas vezes muito violenta, porque as exigências de intensificação da informação que vinha do passado, mais intensa, mais individualizada, mais acompanhada, em que os instrumentos de avaliação se repetem vezes o número “n” de alunos, é muito exigente. Depois mais formação, ao lado dessa, porque é preciso escolher novos públicos, ampliar as parcerias com o exterior e, ao mesmo [tempo], ampliar a investigação, concorrer ao mercado que é muito competitivo dos concursos, projetos de comunicação e etc. Isso torna a vida um pouco dura”.

A condição externada por Pires é complexa. O Processo de Bolonha vem, desde 1999, criando e/ou modificando radicalmente as condições de trabalho no espaço europeu, sob a égide de uma crise continental. O espaço docente tem sido modificado e, como atesta Pires, mais é cobrado do professor, seja na docência, seja na investigação ou mesmo na prestação de serviços. Esse novo modelo, que exige um professor produtor, tem dificultado as relações e a atuação do docente, que, como alerta a a(u)tora, tem “[...] uma vida de cão porque tem que trabalhar à noite, no fim de semana, nas férias”, além de uma cobrança individualizada por produtividade académica. Esse formato, não praticado nessa intensidade em Portugal antes de Bolonha, acaba por repercutir na forma como as aulas são ministradas. Essa faceta do Processo de Bolonha – ampliação do tempo de trabalho, em turmas cada vez mais lotadas – não havia ficado clara para os docentes, que aguardavam as melhorias das condições objetivas de trabalho previstas por Bolonha.

A prof.^a Dr.^a Sandra Marinho indica a falta desse elemento quando salienta que, “[...] No caso de jornalismo, p[a]ra mim, o essencial foi o que eu disse há pouco, devia ter havido mais articulação entre as diferentes universidades, numa discussão de um currículo [...]. E outra coisa, [...] trabalhou-se do telhado p[a]ra [as] fundações, porque criou-se um currículo sem [o] discutir antes. [...] nós não temos noção do conceito de jornalista que está por trás daquela articulação. E aí é que eu digo que eu acho que criou-se um currículo, juntou-se o conjunto de disciplinas, mas nunca se refletiu, por que estudar aquela disciplina. E que esta disciplina e essa implica[m] que, no conceito de jornalista, é de alguém que é capaz de fazer isto, aquilo ou aquilo outro. E esta discussão e[u] não acredito que tenha sido [feita]. E eu acho que é essencial. Eu sei que está a parecer isso utópico, mas eu entendo que não pode ser [...]. O currículo tem que est[ar] ao serviço duma forma de entender o jornalismo, seja ela qual for”.

A posição de Marinho reforça as falas anteriores de Pires e de Pinto de que mais poderia se ter sido feito para compreender Bolonha antes do início de suas atividades. Pouco debate e a falta de articulação entre as diferentes instituições de ensino superior em Portugal fragilizaram o processo decisório, deixando-o apenas no campo político. Com isso, do ponto de vista estratégico, o coletivo docente perdeu o seu espaço de empoderamento, deixando a outros o seu poder de decisão sobre a formação. Segundo Marinho, essa fragilização da visão docente chegou ao ponto de que “[...] trabalhou-se do telhado p[a]ra [as] fundações”, isto é, um grupo reduzido de atores produziu as mudanças para a entrada de Portugal em Bolonha, e os a(u)tores do processo pedagógico-formativo, maiores interessados em qualquer modificação em sua atividade, tiveram de se adequar. A perda do poder decisório, quer no âmbito macro das políticas educacionais, quer no micro, na sala de aula, a longo prazo, poderá ampliar o fosso que vivenciam os professores portugueses nas condições objetivas de trabalho.

Sobre a formação após Bolonha, o prof. Dr. Jorge Pedro de Souza, da Universidade Fernando Pessoa expõe que “[...] Preferia sinceramente continuar com uma graduação de, no mínimo, quatro anos. Eu já nem tenho os cinco como era antigamente, mais eu até iria p[a]ra lá, eu acho, que cinco anos p[a]ra fazer uma graduação consistente numa universidade era o tempo que tinha, mas, já [como] não pode cinco, pelo menos quatro, e acho que quatro anos seria[m] melhor do [que] três para aperfeiçoar o desenvolvimento curricular da pessoa. Uma das coisas que nós cortamos foi uma disciplina de Estágio, foi Estágio I e Estágio II, agora só temos uma disciplina que é Estágio, e ainda por cima, lhe acrescentamos o projeto de graduação, ou seja, temos o estágio e projeto de graduação, tudo numa disciplina que é meramente semestral. E, no projeto de graduação, havia antigamente uma monografia, o projeto de graduação e[ra] um trabalho de 58 páginas, passamos para a produção de um artigo com cinco referências bibliográficas. É obvio que estar [a] perder alguma coisa [...] mesmo centrando no que é básico e essencial. Isso implica a abandonar outro tipo de formação que teria que ter. Por exemplo, se nós nos concentramos nos aspetos mais profissionalizantes, acabamos por ignorar outro tipo de desenvolvimento que a universidade pode dar, a arte, as humanidades, a reflexão sobre o mundo de hoje, alguma coisa tem que ficar pelo caminho. Acho que até cinco anos não seria demais para uma formação consistente, e, no final, as pessoas perceberia[m] as vantagens. E, se elas forem embora ao final da graduação e nem mestrado fizerem, elas vão perder muito em termo[s] de formação”.

Souza explicita, de forma direta, que sua preferência formativa era de que Portugal ficasse com quatro anos ao invés dos três anos assumidos para o primeiro ciclo. Dessa forma, sua percepção era de que a formação seria mais plena, inclusive com uma visão mais generalista, ampliar-se-ia o capital intelectual do alunado. Ao assumir os três anos, as instituições de ensino superior, como já indicado neste capítulo, modificaram suas estruturas curriculares para adequá-las ao tempo previsto. O a(u)tor exemplifica essas mudanças no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Fernando Pessoa, indicando os cortes efetuados na disciplina de Estágio, que passou a ser realizada em um único semestre letivo e no “[...] projeto de graduação [que] e[ra] um trabalho de 58 páginas, passamos para a produção de um artigo com cinco referências bibliográficas”. Esse conjunto de modificações fragilizou a formação do futuro egresso em Jornalismo que, se não complementar sua formação no segundo ciclo, vai “[...] perder muito em termo[s] de formação”.

Em uma avaliação final sobre o Processo de Bolonha em si, Souza ainda afirma que “[...] Bolonha foi demasiada[mente] subordinada a critérios, do meu ponto de vista, economicista, tem haver com financiamento do curso superior em países cujo Estado social está em crise [...]. Agora como as licenciaturas são três anos, desta forma, poupa-se dinheiro. O Processo de Bolonha vem muito ao encontro das preocupações do financiamento com o Estado social [...]. [...] Não podemos atribuir a culpa somente a Bolonha, mas à degradação do ensino secundário, do ensino fundamental, ensino primário, médio e secundário, que se tem vindo a degradar nos últimos anos, tem contribuído para essa perda de qualidade dos estudantes. Porque já chegam relativamente frágeis, a universidade os enriquece, mas não de uma forma tão substantiva quanto poderia se por trás já houvesse uma formação consistente”.

O a(u)tor faz uma crítica direta a Bolonha por sua clara inclinação economicista. Mas não poderia ser diferente, já que toda a Europa parece estar voltada para um clima de crise. Reduzir tempo de integralização curricular, mesmo sob o pretexto de antecipar a entrada no mercado de trabalho e superar a crise, não parece ter o efeito esperado. Longe de afastar o clima de crise, as mudanças ocasionadas, como se percebe na fala de Souza, não equalizaram os problemas formativos inerentes a uma mudança dessa envergadura. De fato, a entrada em Bolonha tornou visível uma realidade que nenhum governo quer ver. Trata-se do que o a(u)tor chamou de “degradação do ensino”, isso em todos os níveis. Essa fragilidade dos sistemas, potencializada por Bolonha, exige transformações na própria estrutura de formação do sistema de ensino português. Porém

o potencial aberto é encarado pelo a(u)tor como desperdiçado, já que os alunos entram no ensino universitário, mas não são enriquecidos por essa vivência e formação tanto quanto poderiam. Essa parece ser uma das fragilidades que o sistema educativo a que se adéqua a Bolonha terá de encontrar respostas.

Já na Universidade do Porto, o prof. Dr. Helder Bastos avaliou a entrada em Bolonha e as mudanças nos processos formativos em Comunicação Social/Jornalismo como “[...] Negativo totalmente não, porque, [de] certa maneira, escapamos de uma mudança radical daquilo que é o fundamento dos cursos. O curso nasce com uma preocupação de equilíbrio entre teoria e prática, onde a prática é mais forte que no restante dos cursos. Este é um curso específico, quando em universidade, em termos gerais, um curso de Ciências da Comunicação, cujo objetivo do 1º ciclo é preparar sobretudo p[a]ra [o] mercado de trabalho, pessoas também preparad[a]s do ponto de vista intelectual, para isso não é só saber fazer, mas saber pensar. Penso que tem havido um equilíbrio razoável a esse nível, e que não foi afetado com a chegada de Bolonha. Do nosso curso particular, esse espaço disponível não, não foi, não afeta muito negativamente [...]. A coisa que tinha de ser negativa mais visível foi, ao reduzir cargas letivas, cargas horárias, diminuiu também a qualidade daquilo que é a formação final, daquilo que é para os alunos a saída do curso, saem menos preparado[s], t[êm] menos tempo p[a]ra aprender técnica, [em] alguns casos, t[êm] menos tempo p[a]ra desenvolver conhecimentos. No nosso curso, não foi uma das piores instituições a esse nível [...]”.

Bastos aponta que, mesmo com Bolonha, o curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Porto conseguiu manter o equilíbrio entre teoria e prática. Bolonha agregou mudanças que acabam por potencializar atividades mais práticas, sejam individuais ou coletivas, deixando a teoria a breves momentos em sala de aula com os docentes. O a(u)tor aponta que encara como negativo de Bolonha a real diminuição das cargas horárias das disciplinas, que resulta na diminuição da preparação dos académicos para o mercado de trabalho. Essa percepção já foi externada por Bastos e outros a(u)tores em suas falas. A percepção de perda de parte do processo formativo vivenciado ainda persiste sob Bolonha, mesmo esse processo já contando com turmas egressas.

De um olhar muito específico, Bastos avalia todo o processo ocorrido no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Porto, quando afirma que “[...] Faltou o debate, esclarecimento, muitos professores [...] nunca tiveram noção exata do

que estava a passar, eram confrontados [pela] necessidade de cumprir prazos. Portanto, [...] falhou em termos de explicação aos docentes do que é que realmente estava em casa. Falhou não ter sido dado aos professores formação para adaptação a Bolonha. Temos aqui um novo paradigma que é suposto transformar completamente práticas, modos de lecionação, modo[s] de investigação, tudo. E, sem resistência, basicamente, foi isso que nos disseram quando perguntávamos. Sei que houve casos pontuais de ações de formação, mas isto é muito longe de forma uniforme e generalizada. Portanto, isso começou por aí. Depois acho que Bolonha falhou na [...] especificidade de cada área, é um conceito muito geral p[ar]a áreas científicas e, em universidades, faculdades, é muito diferente. Isso [...] é responsável por muitos equívocos [...]. Agora, na prática no dia-a-dia, Bolonha estará a falhar porque [...] os professores, diretores não estarem a aplicar precisamente os princípios do processo de Bolonha. Portanto, uma série de fatura[s] que nós temos a pagar hoje, muito por várias coisas não terem sido feit[as] no devido tempo, conhecimento, informação etc.”.

De uma forma bem geral, Bastos agrega ao seu posicionamento uma avaliação que já foi externada por outros a(u)tores entrevistados. A ausência de um debate extenso entre grupos de docentes acabou por criar uma sensação de que o processo não foi completo. Diversos docentes, como bem atesta Bastos, não entenderam o que realmente estava envolvido no Processo de Bolonha. Também, como destacado neste capítulo, a formação específica para adequação a Bolonha parece ter sido incipiente para tamanha tarefa, como atesta o a(u)tor. No presente, Bastos aponta que os envolvidos em Bolonha falham, já que não aplicam precisamente os princípios necessários para a sua consolidação. Dessa forma, o a(u)tor indica que há uma “fatura” a saldar entre o que foi prometido por Bolonha e o que efetivamente tem sido realizado dentro do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Porto.

O prof. Dr. Fernando Zamith ainda acrescenta que “[...] parece-me que falta isto, para realmente poder ser alcançado o objetivo de Bolonha, para certificar alguém que pode ir para outra universidade de outro país. A confiança que pode, depois, para este grau, se para qualquer coisa, não tem se valorizado a via científica e não a via profissionalizante. Porque a via profissionalizante no fundo é fechad[a] num ciclo, e alguém que está a dizer ‘não eu quero ir para esta profissão’, ‘estou aqui para conseguir munir dos melhores instrumentos e das ferramentas para chegar a esta profissão’, ‘o meu objetivo depois não é fazer o doutoramento’. Isto está a ficar um pouco mais claro”.

Zamith agrega à importância de se deixar claro nos processos formativos a formação que se quer imprimir nos acadêmicos. Durante o processo de implantação de Bolonha, não estava claro se os cursos teriam o eixo científico ou profissionalizante reforçado. Dessa forma, acadêmicos e professores padeceram dessa indefinição que, para o a(u)tor, diminuiu a confiança nos processos de mobilidade entre instituições formadoras. Outro elemento importante trazido por Zamith é a questão dos conhecimentos prévios quanto o porquê se procurar uma formação. No início de Bolonha, pela própria construção do processo, os acadêmicos não entendiam o que ocorria. De fato, a escolha da formação e de possíveis continuidades, isto é, a educação ao longo da vida, deve estar clara para aquele que está em início de um processo formativo. Na medida em que Bolonha caminha com a implementação de seus objetivos nas instituições de ensino superior, essa situação tende a ser cada vez mais rara, ou pelo menos, minimizada.

No terceiro elemento, que se refere à percepção dos a(u)tores entrevistados sobre a avaliação que eles fazem dos impactos de Bolonha nas competências formativas, percebe-se uma forte crítica ao processo desencadeado.

Apesar dos pontos positivos do Processo Bolonha, a sensação dos entrevistados é que houve uma perda real de conteúdos após a entrada em Bolonha. O redesenho e/ou ajustes realizados nas disciplinas nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo nas universidades pesquisadas basicamente ocorreu/ram pela diminuição dos conteúdos. Em alguns casos, as disciplinas cortadas do primeiro ciclo foram transferidas para o segundo ciclo, partindo-se da premissa de que o curso de primeiro ciclo não teria mais o tom de terminalidade. Para ajustar-se a essa situação, os cursos de segundo ciclo foram readequados, modificando-se seu potencial de aprofundamento teórico e priorizando-se a entrada em massa.

Com esses ajustes estruturais, os acadêmicos de primeiro ciclo passam a sair dos processos de formação de primeiro ciclo mais cedo. Entrevistados apontaram que a ausência de maturidade vivencial do acadêmico tem repercussões no capital intelectual essencial para o exercício da profissão de jornalista. Apesar de os cursos centrarem-se no reforço de competências, habilidades e conteúdos da área de Comunicação/Jornalismo, os ativos intangíveis agregados ao longo da formação e do contato com professores e colegas não permitem maior amadurecimento. Pelas falas, parece surgir a noção de que reduzir o tempo de integralização curricular permite

antecipar a entrada no mercado de trabalho e superar a crise. Porém o discurso praticado tende a não equalizar os problemas formativos inerentes a uma mudança dessa envergadura na formação da área.

O discurso de ampliação da formação “3 + 2” foi encarado pelos entrevistados como ampliação do fosso existente entre titulação e conhecimento. Com o alijamento do tempo de formação para três anos, fragilizou-se a formação do futuro egresso em Jornalismo que, se não a complementar no segundo ciclo, poderá ter efeitos negativos no exercício da profissão.

Por outro lado, para melhorar a entrada no segundo ciclo, diminui-se o critério de exigência, criando uma sobrecarga do trabalho docente, em que as mesmas equipes são cobradas por uma nova metodologia que dobra, em muitos casos, o tempo de trabalho efetivo do professor. O espaço docente tem sido modificado por Bolonha, sendo o professor mais demandado, quer na docência, quer na investigação ou mesmo na prestação de serviços. Percebe-se, nos discursos, uma tendência ao esvaziamento da noção de formação no âmbito do segundo ciclo (mestrado), que passa a ser visto como um complemento de estudos e não mais um espaço pleno de formação do pesquisador mestre.

A crítica central presente na maioria das falas é a ausência de um debate amplo entre o professorado. O que parece ter ocorrido em todas as instituições de ensino superior pesquisadas é que um grupo reduzido de atores produziu as mudanças para a entrada de Portugal em Bolonha, e os a(u)tores do processo pedagógico-formativo, mais interessados em qualquer modificação em sua atividade, tiveram de se adequar. Fica evidente a perda do poder decisório no âmbito das macropolíticas educacionais dentro do espaço universitário nessas instituições, criando uma sensação de que o processo não foi completo.

4.5 Pensando as hipóteses à luz das falas dos a(u)tores: uma possível construção de Bolonha

No início deste capítulo, indicaram-se as três hipóteses de trabalho que nortearam as entrevistas realizadas com os a(u)tores das quatro universidades pesquisadas. Retoma-se agora cada hipótese, com o fim de avaliar como, após o referencial teórico e as falas, se apresentaram no escopo desta tese.

H1: O Processo de Bolonha impôs importantes mudanças nas práticas formativas europeias, em um contexto marcado pela emergência e pela difusão das tecnologias digitais. Estas vêm transformando substancialmente os processos comunicacionais e, em particular, o jornalismo enquanto prática social. Como consequência, novas competências e habilidades passam a ser demandadas e os processos de formação acadêmica de jornalistas vêm incorporando as novas demandas e sofrendo ajustes *ad hoc* que independem de “reformas curriculares” em uma acepção mais ampla e tradicional.

A primeira hipótese partiu da ideia de que Bolonha foi um impulsionador das mudanças nas práticas formativas, sendo profundamente marcadas pela emergência e pela difusão das tecnologias digitais. Nas diversas falas que permitiram alcançar os objetivos de estudo anunciados nesta tese, percebeu-se que a mudança foi lenta, pois o acesso às tecnologias e às possibilidades formativas que elas permitiam era algo pouco tangível nesse período nas academias portuguesas. Percebeu-se também que, do ponto de vista formativo, a instantaneidade das informações e do acesso às novas práticas, apesar de permitir novas possibilidades, foi encarada pelos docentes com certa resistência e desconfiança.

Surgiu, nesse aspecto da hipótese H1, a indicação da dificuldade de se praticarem novos processos, sobretudo de imigrar para uma nova cultura mediada pelas tecnologias. Isso lentamente foi ocorrendo em todas as universidades pesquisadas, com o uso de técnicas de ensino, mediadas por dispositivos que facilitaram a utilização de elementos audiovisuais no ensino de Comunicação Social/Jornalismo. Isso ocorreu regado ao discurso imputado por Bolonha da importância do desenvolvimento.

Também se partiu da ideia de que as mudanças tecnológicas teriam impactos diretos nos processos de formação em Jornalismo, demandando novas competências e habilidades dos docentes. De fato, Bolonha agregou esse discurso com maestria. Novas competências e habilidades, lastreadas nas tecnologias em desenvolvimento, imputaram ao fazer do professor de Comunicação Social/Jornalismo uma nova demanda. Ela foi sendo construída aos poucos, com a utilização de elementos audiovisuais no ensino, em sua maioria, e ampliou-se para o uso de outras tecnologias. À medida que se apropriaram da tecnologia que surgia, docentes iniciavam ajustes em suas práticas

pedagógicas nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, que fortaleceram a visão do desenvolvimento de Bolonha.

Por último, entendeu-se primariamente que as mudanças tecnológicas seriam incorporadas pelos docentes, independente de reformas curriculares realizadas nos cursos. Pelas falas, percebe-se um descompasso no binômio tempo-espço formativo, comum em processos de reestruturação pedagógica. Essa dificuldade inerente às mudanças pedagógico-formativas reduziu a velocidade das transformações necessárias para a consolidação de Bolonha. Embora os a(u)tores tenham uma noção geral do que estava sendo construído com o Processo de Bolonha, nas falas, há indício de que o desenvolvimento do espaço de debate entre o professorado foi pequeno. Grupos reduzidos de atores parecem ter produzido as mudanças para a entrada de Portugal e dos cursos em Bolonha, porém os docentes não as agregaram na mesma velocidade aos processos formativos em Comunicação Social/Jornalismo.

Partindo-se do exposto tanto no referencial teórico quanto nas falas dos a(u)tores, tende-se a parcialmente encarar essa hipótese como confirmada, com a ressalva de que os cursos e seus docentes, em sua maioria, preferiram aguardar as reformas curriculares agregadas pelos colegiados superiores das universidades. Essas reformas caminharam para a exclusão de disciplinas, que resultou em um sentimento compartilhado de perda de parte da essência formativa em Jornalismo.

H2: Os processos de ajustes nos cursos de Jornalismo pré-datam Bolonha e são inicialmente decorrência da percepção de necessidade de respostas às transformações das práticas formativas. Têm como elementos propulsores grupos de docentes que funcionam como “agentes de inovação” – em contraposição aos “resistentes às mudanças” – e a própria demanda da clientela discente, que chega à universidade com conjuntos crescentes de competências digitais.

A segunda hipótese partiu da ideia de que os processos de ajuste nos diversos cursos de Jornalismo nas universidades estudadas eram anteriores a Bolonha e, como tal, estavam à frente das demandas estabelecidas pelo Processo. Percebe-se, nas falas, que algumas universidades iniciaram processos de revisão curricular, com tendências a incorporar as novas tecnologias que surgiam. A arquitetura dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, antes de Bolonha, variou entre as instituições, mantendo-se, porém, o formato baseado na teoria como eixo central formativo, lastreado por momentos de

atividades práticas. Em todas, havia a forte inclinação da presença de conteúdos propedêuticos, variando entre quatro a cinco anos de formação na licenciatura.

Após a entrada em Bolonha, modificações curriculares ocorreram não como demanda dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, mas atendendo às determinações legais do país. Em alguns casos, nem mesmo o colegiado do curso foi ouvido no processo. Dessa forma, o alinhamento com os objetivos e as metas de Bolonha gerou certo mal-estar entre docentes, gestores e acadêmicos. Isso ocorreu devido à dificuldade de migrar conteúdos para um formato diferente e à expectativa formativa que nutria os acadêmicos de uma formação mais extensa que não se concretizou.

Também se indicou, na hipótese, que as práticas formativas em Jornalismo teriam em professores seus “agentes de inovação”, em contraposição aos “resistentes às mudanças”, além da presença do próprio alunado que demandava modificações na formação. Pelas falas dos diferentes a(u)tores das quatro universidades pesquisadas, não houve claramente a presença dessas figuras nos espaços de formação em Comunicação Social/Jornalismo. Diferente do que se hipotetizou, não foram desenvolvidas ações concretas por parte dos a(u)tores envolvidos, do coletivo de professores ou mesmo dos acadêmicos para demandar mudanças em como o Processo de Bolonha estava sendo implantado.

É claro que demandas internas dos alunos, pela inclusão de um ou outro elemento tecnológico ou programa, surgiram na fala dos a(u)tores, mas todas tinham o caráter de reforço à posição pedagógica. Nenhuma apresentou indícios de que ocorreram movimentos “pró” ou “contra” as mudanças estruturais na forma como os cursos vinham sendo desenvolvidos.

Partindo-se do exposto, tende-se a encarar que essa hipótese não foi confirmada. Os processos de mudança, oriundos dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo pesquisados, não agregaram mudanças significativas na forma como o fazer formativo era constituído. Os agentes de inovação não se constituíram como tal no processo de discussão, que foi bastante reduzido em face de tal mudança no sistema nacional de educação português. Os resistentes às mudanças também não conseguiram fazer-se ouvir nesse processo. Já os acadêmicos, apesar de tentarem criar alguma resistência, adequaram-se à perspectiva de ter seus estudos concluídos em menor tempo e ainda com a possibilidade de continuidade em estudos pós-graduados. Discussões amplas sobre as competências digitais para melhoria das práticas docentes em

Comunicação/Jornalismo não ocorreram nas universidades pesquisadas, conforme as falas dos a(u)tores entrevistados.

H3: Situações de crise e ajustes macro, o Processo de Bolonha, no caso português, funcionam como oportunizadoras/potencializadoras dos ajustes tendentes à incorporação das demandas criadas pelas novas formas de prática jornalística.

A terceira hipótese partiu da ideia de que o Processo de Bolonha funcionaria como oportunizador/potencializador para o incremento de novas formas de prática jornalística.

O Processo de Bolonha, como explicitado nos capítulos 2 e 3 desta tese, agregou novos olhares e novas práticas aos sistemas de ensino dos países participantes. Em Portugal, as mudanças permitiram a organização de um sistema de três ciclos, a implementação do *European Credit Transfer System* (ECTS), a medição e a verificação da carga de trabalho dos alunos, com a implementação dos resultados de aprendizagem. Destaque-se nesse Processo a organização de toda a legislação para o reconhecimento de diplomas e sua efetiva prática, além da criação de uma agência nacional de garantia da qualidade, associada a *European Association for Quality Assessment* (ENQA) e a *European University Association* (EUA). Essas são apenas algumas das mudanças que Bolonha desencadeou em Portugal.

Junto com Bolonha veio a noção dos resultados de aprendizagem. Os resultados envolvem a alocação de créditos com base nas horas de contato entre professor-aluno e a atribuição de créditos para trabalhos. Também agregam a atribuição de créditos para a carga de trabalho e para os resultados de aprendizagem no âmbito das próprias disciplinas. Destaque-se que, entre os cursos de Comunicação Social/Jornalismo pesquisados, todos desenvolviam atividades relacionadas aos resultados de aprendizagem.

Porém se entendia, no início desta pesquisa, de forma provisória, que esses espaços oportunizadores de mudanças iriam ser apropriados pelos professores e pelos gestores ligados à Comunicação Social/Jornalismo. Hipotetizava-se que os docentes de Comunicação/Jornalismo iriam ser o principal propulsor, engajando-se a Bolonha e lhe servindo de esteio para a agregação de competências e habilidades ligadas à Comunicação e às tecnologias.

A realidade expressa nas falas aponta que isso não aconteceu de fato. Apesar da autonomia institucional das unidades orgânicas das universidades pesquisadas, as ligadas à Comunicação Social/Jornalismo não tiveram o impacto hipotetizado. Não houve uma articulação entre professores, gestores e acadêmicos que pudesse fazer diferença perante as outras unidades orgânicas nessas universidades. Ao contrário, em alguns casos, nem mesmo a participação desse coletivo foi sentida.

Dentro dos cursos, a realidade não foi muito diferente. A diminuição do tempo de integralização das estruturas curriculares em Comunicação/Jornalismo, ao invés de potencializar o trabalho docente, tende a torná-lo mais precário. Os alunos, longe de saírem mais atuantes e preparados para o mercado de jornalismo em transformação, são encarados por seus docentes como imaturos academicamente e mal formados. O espaço acadêmico dos cursos padece, em algumas das universidades pesquisadas, com a superlotação das salas de aula e com a precarização da mão de obra docente. Um sentimento de desvalorização do trabalho docente e da formação discente emana das falas de todos os entrevistados.

Partindo-se do exposto, tende-se a encarar que essa hipótese não foi confirmada. Os a(u)tores envolvidos nos processos deixaram claro a este pesquisador, por meio de suas falas, confirmadas pelo trabalho de campo e inserção vivencial nas instituições, que a entrada em Bolonha não oportunizou a inclusão de novas práticas jornalísticas, já que os cursos esforçam-se ainda para adequar os currículos à visão de Bolonha. Potencializou-se, pelo que foi averiguado por este pesquisador e pelo que é perceptível nas falas, o trabalho coletivo e a rápida inserção profissional do alunado no mercado de trabalho, já previstos por Bolonha.

Com esses olhares e essas perspectivas em foco, descortinados por posicionamentos contidos nas falas dos a(u)tores, debruça-se agora nas conclusões desta tese. O esforço desferido é de encaminhar os percursos para uma encruzilhada capaz de permitir posições e indicações. Entende-se que, no decorrer da tese, se (des)construiu o Processo de Bolonha, tentando entender seus meandros. Ao mesmo tempo, construiu-se um percurso próprio para o entendimento deste pesquisador. O que se faz nas conclusões, ora apresentadas, é (re)construir Bolonha sob o olhar de demandas verificadas nesta pesquisa.

CONCLUSÕES - CAMINHOS, AJUSTES E (DES)CONSTRUÇÕES – A FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM PORTUGAL

[...] marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo “conceito”, um conceito que não se deixa mais - que nunca se deixou - compreender no regime anterior.
Jacques Derrida, **Posições**, 2001, p. 48-49.

Toda caminhada parte de uma intenção, de um plano de ação. A intencionalidade motiva e agrega força para que o caminho seja mantido e plenamente alcançado. Como educador, a motivação despertada neste pesquisador concentrou-se na ampliação do conhecimento que o Processo de Bolonha permite. Foi necessário, nessa caminhada, desconstruir Bolonha, saber sua constituição, seus meandros, seus avanços e seus retrocessos, que alavancaram a percepção deste pesquisador sobre a importância e a dificuldade de implementar processos formativos. Já como jornalista, foi perceber quais os impactos na formação de colegas em âmbito continental, suas angústias e seus caminhos construídos/desconstruídos, no esforço de busca de parâmetros que, posteriormente, pudessem vir a servir de base para pensar também a prática formativa/profissional exercitada no Brasil. Dessa forma, nesta tese, foi a intencionalidade dupla que motivou o pesquisar: conhecer o Processo de Bolonha e compreender como os cursos de Comunicação Social/Jornalismo de um grupo de universidades e seus a(u)tores se ajustaram ao Processo.

O Processo de Bolonha se inscreve em uma tentativa continental de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, procurando estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior. Essa constituição permitiria que os sistemas nacionais de ensino, tão diferenciados em face de suas especificidades formativas, tivessem uma formatação que garantisse a fácil adaptação de currículos outrora distantes e possivelmente incompatíveis. É incontestável que todo esse Processo já teve seu reconhecimento como uma experiência formativa inovadora e ímpar, permitindo aproximar um espaço regional plural.

Entende-se, nesse sentido, que o Processo de Bolonha 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. Dessa forma, a presente tese se inscreve como uma contribuição para o entendimento do que foi desenvolvido no período de 1998-2012, além de se constituir em uma tentativa de levantamento exaustivo da história e das peculiaridades do Processo de Bolonha. Com isso, acredita-se que a tese venha a ter valor intrínseco como material de consulta para outros estudos e outras sistematizações, tanto no Brasil quanto em Portugal.

As considerações apresentadas ao longo desta tese revelam quão complexo se constitui o Processo de Bolonha, que, mais do que ajustar estruturas curriculares, adentrou intempestivamente em cada contexto nacional, mudando o foco da formação de “cidadão do país”, para “cidadão europeu”.

A partir do Processo de Bolonha, novas relações de poder foram constituídas entre os atores estatais e os a(u)tores dos processos formativos nos países e, em especial, em Portugal. Essas relações de poder são construídas nas microrrelações pedagógico-formativas e transferidas para o âmbito internacional, retornando para os países na forma de ajustes necessários (FRONZAGLIA, 2011).

Isso parece ocorrer de forma clara entre representatividades e organismos internacionais, mas ainda é problemático no âmbito nacional, como se observou nas falas dos a(u)tores entrevistados, no caso de Portugal. Nesse sentido, apresenta-se como cada capítulo agregou conclusões importantes sobre o foco de estudo desta tese, reportando-se ao final sobre as dificuldades vivenciadas e os vislumbres de desdobramentos futuros.

As conclusões ou as novas (des)construções de Bolonha e do formar em Comunicação Social/Jornalismo

No capítulo 1, intitulado o *Processo de Bolonha e a formação na área europeia e em Portugal: o curso de Comunicação Social/Jornalismo em foco*, apresentou-se como os processos de formação e titulação eram desenvolvidos na área de Comunicação Social/Jornalismo na Alemanha, na Finlândia, na França, na Itália, na Lituânia, no Reino Unido, na Suécia e em Portugal. Esse comparativo, a título de ilustração, revelou que os países tinham percursos formativos diferenciados e, em certos casos, conflitantes entre si. Os currículos de formação praticados eram distintos, uns adotando forte visão propedêutica na formação do jornalista, e outros enfatizando aspectos práticos, com ênfase no domínio das técnicas jornalísticas.

Deu-se destaque, em especial, aos processos de formação em Portugal antes do Processo de Bolonha, enfocou-se a constituição das áreas, dos cursos e das disciplinas nas universidades portuguesas, com os aportes de Mesquita e Ponte (1997). Assim como nos demais países, a configuração do sistema de ensino e da formação em Comunicação Social/Jornalismo português seguiu um padrão semelhante de complexidade, não apenas do sistema em si, mas também quanto à natureza e à autonomia das instituições universitárias.

O cenário português de formação em Comunicação Social/Jornalismo, antes do Processo de Bolonha, era constituído por 27 cursos com formatos em três grupos distintos: o primeiro mantinha disciplinas de carácter mais propedêutico, com foco na Sociologia, na Economia e na História; o segundo enfatizava a formação dada à linguagem e ao domínio das suas técnicas aplicadas; e o terceiro oferecia cursos que mantinham currículos mais equilibrados, isto é, uma forte formação propedêutica, mas com foco na linguagem e no domínio de suas técnicas aplicadas.

Percebeu-se, nesse aspecto, ainda, que diversos cursos haviam iniciado processos de modificação em suas estruturas curriculares. Agregaram disciplinas e conhecimentos que tendiam ao alinhamento do currículo com as transformações tecnológicas. Porém esses movimentos encontraram fim perante as demandas de Bolonha, que redesenhou a forma de se praticar as formações em Comunicação Social/Jornalismo.

Também no primeiro capítulo, discutiu-se sobre o movimento de internacionalização do ensino, que encontrou em Bolonha um forte impulsionador. A crise na União Europeia achou na educação um caminho para sua superação. Temas como mobilidade, empregabilidade e fortalecimento das economias transnacionais entram na pauta de discussão, não apenas como conteúdos acadêmicos, mas como ações políticas para implementação. A internacionalização é discutida não como uma vertente do discurso sobre globalização, mas como a expressão da atualização de posturas e ações, e o Processo de Bolonha passa a ganhar força política para adentrar em diversos países.

Como indicado no primeiro capítulo, a internacionalização, reforçada e amplificada pelo discurso de Bolonha, permitiu a modernização e a desburocratização das estruturas universitárias, implicando melhor atratividade e visibilidade. No ecossistema de competição global no ensino superior, as instituições de ensino europeias, sobretudo as portuguesas, encontraram em Bolonha e nas mudanças técnico-

pedagógico-formativas, mescladas com elementos tecnológicos, um novo paradigma de formação, em que eficiência, produtividade e competitividade fazem parte da agenda de desenvolvimento.

No capítulo 2, intitulado *Processo de Bolonha: o político-social como consolidação de um status comum*, apresentaram-se os eixos centrais do pensamento de Bolonha: a mudança da estrutura do ensino superior, a criação de um sistema de títulos homologáveis a nível europeu, a organização de sistema de créditos e a criação de condições de mobilidade de professores e estudantes. Esses elementos foram problematizados em cada encontro avaliativo após Bolonha (1999).

Percebe-se que, no primeiro pilar de Bolonha, que é a *mudança da estrutura do ensino superior*, se ajustaram, nos países signatários, os sistemas educativos, exigindo a criação de três ciclos de formação, sendo um no âmbito da graduação, e os outros dois na pós-graduação (mestrado e doutorado). Os países signatários de Bolonha, em sua maioria, optaram por um primeiro ciclo de em média três anos, com orientações generalistas, que permitiriam ao egresso uma formação para a continuidade de estudos pós-graduados ou sua inserção no mercado de trabalho. O segundo ciclo, ampliado por uma enorme gama de possibilidades formativas, conduz aos estudos complementares e à inserção no mundo da investigação/pesquisa. Em Portugal, o segundo ciclo é composto de dois anos, em média, podendo apresentar outras configurações. Já o terceiro ciclo assume a configuração de três anos para o processo de doutoramento. As evidências indicadas nas falas dos a(u)tores, presentes no quarto capítulo, sugerem que os ciclos estão praticamente consolidados em Portugal, porém assumiram funções não esperadas, a exemplo do segundo ciclo que tem sido encarado como um complemento do primeiro ciclo.

Quanto ao segundo pilar de Bolonha – o *sistema de títulos homologáveis a nível europeu* –, o reconhecimento dos títulos vem ocorrendo em Portugal. Apesar de a premissa desse pilar partir da ideia do reconhecimento livre dos títulos, resultando no fluxo transnacional de profissionais, o acesso e a admissão ainda são complexos e nem sempre de fácil aplicação nas instituições. O idioma, a cultura e os conteúdos são barreiras naturais que tornam o reconhecimento um desafio nos países signatários de Bolonha e em Portugal.

O terceiro pilar – a *organização de um sistema de créditos* – encontra-se bem desenvolvido nos países signatários de Bolonha e em Portugal, permitindo que os currículos nacionais sejam aproximados e tenham comunicação entre eles. Nesse

processo, conforme respaldado pelas falas dos a(u)tores entrevistados, diversos elementos teóricos e histórico-sociais específicos tiveram de ser redimensionados e/ou excluídos. Com menos tempo para a integralização curricular, os alunos são demandados mais cedo para competências e habilidades profissionais, exigindo-se maior grau de inserção na vida acadêmica, o que tem gerado dificuldades devido ao clima da instabilidade econômica atravessado pela Europa.

O quarto pilar – a *mobilidade de estudantes e docentes* – ainda é um processo em desenvolvimento, apesar de permitir que professores e alunos sejam inseridos em ambientes diferenciados de formação. Como visto no capítulo 2, a mobilidade tem oxigenado, em tese, os processos formativos nacionais. Na prática, as restrições de financiamento e do reconhecimento de competências e habilidades prévias do alunado têm representado um obstáculo difícil de ser plenamente superado.

Também se expôs no segundo capítulo como, no decorrer dos diversos encontros de avaliação e planejamento, os eixos de Bolonha foram ampliados, sobretudo a busca de uma dimensão social para o processo político desencadeado em cada nação signatária de Bolonha. Nesse sentido, destaque-se o papel dos atores estatais que têm nos ministros de Estado dos diversos países seus interlocutores. Os ministros são os responsáveis primários pela legitimação dos princípios e das metas de Bolonha na União Europeia. São eles também que desencadeiam as regulamentações nacionais, sem na maioria dos casos, agregar outros atores nacionais e/ou locais (gestores, professores, estudantes e técnicos). Daí, porque talvez o Processo de Bolonha não tenha conseguido atingir plenamente suas metas ainda em 2010.

Já as universidades, como parte dessa cadeia estrutural, assumem a posição de implementação prática, mediada pelas indicações tecnoburocráticas dos diversos parceiros de Bolonha. Pelo que se percebe nos documentos indicados nesta tese, as instituições de ensino superior portuguesas não têm assumido o papel de reguladoras no processo de implementação de Bolonha, nem mesmo por meio de suas instituições representativas¹⁶⁴. A forte presença do alunado, que tem pressionado os atores estatais, tem contribuído para modificar essas relações, apontando em direção da consolidação

¹⁶⁴ Destaque-se que a presença das universidades poderia ser mais marcante no Processo, já que, desde a Mensagem de Salamanca, em 2001, suas demandas são indicadas. Sucessivamente, por meio dos documentos oficiais, como a Declaração de Graz (2003), a Declaração de Glasgow (2005), a Declaração de Lisboa (2000-2010) e a Declaração de Praga (2009), a posição tem sido defender a maior participação das universidades. Todos esses documentos apontam para a importância da ampliação da participação e do financiamento, mas são extremamente pobres em indicar caminhos pedagógico-formativos e linhas de consolidação formativas.

de um espaço participativo único¹⁶⁵. Também surge, neste capítulo, um consenso de que a educação e o ensino superior são bens públicos, sociais e, portanto, passíveis de investimentos plenos, como possíveis propulsores da superação da crise.

No capítulo 3, intitulado *Processo de Bolonha: o pedagógico-formativo como estágio embrionário de um porvir*, enfocaram-se os macroprocessos formativo-pedagógicos desencadeados pelo Processo de Bolonha. Foi proposta uma divisão para compreender como o Processo de Bolonha foi assumido pelos países signatários em seu escopo na Comunidade Europeia, baseado-se nos encontros e nos redirecionamentos dados pelo *Bologna Follow-Up Group*.

Como se percebeu no capítulo, os encontros em Sorbonne (1998) e Bolonha (1999) desencadearam o processo entre os países da União Europeia. Nos encontros de Praga (2001) e Berlim (2003), o Processo de Bolonha ganhou contornos mais claros e um plano concreto de ações foi estabelecido. Nos encontros de Bergen (2005) e Londres (2007), alcançaram-se maiores adesões ao processo e estabeleceram-se metas audaciosas para todos os países signatários de Bolonha. Observa-se nesses encontros a tentativa de avançar rumo a questões mais formativas, deixando-se mais de lado os questionamentos de ordem burocrático-funcional.

Nos encontros de Louvaine (2009) e Budapeste/Viena (2010), fica definitivamente visível a todos os parceiros que as pretensões do encontro de 1999 em Bolonha deveriam ser revisadas. O amadurecimento das ações com vistas à consolidação do Processo de Bolonha é marca desses encontros, baseadas na revisão dos indicadores e dos avanços gerando uma redefinição e a certeza de que muitas das previsões feitas para 2010 não iriam concretizar-se.

No encontro de Bucareste (2012), redefiniram-se as metas. Assumiu-se, de forma ainda mais clara, que o objetivo do Processo de Bolonha é maior e diz respeito à educação ao longo da vida de cidadãos. A marca estabelecida nesse encontro parece ser

¹⁶⁵ Apesar de não ser o foco de pesquisa desta tese, reconhece-se o importante papel desempenhado pelos estudantes e suas representações em pressionar para que o Processo de Bolonha seja mais participativo, representando realmente uma “democracia continental”. Destaque-se, nesse sentido, o documento *Bologna Students Joint Declaration* (1999), que é a primeira manifestação organizada, e os documentos resultantes das convenções europeias de estudantes: 1ª Convenção Europeia dos Estudantes em Paris (2000), 2ª Convenção Europeia dos Estudantes em Gotemburgo (2001), 3ª Convenção Europeia dos Estudantes em Bruxelas (2001), 4ª Convenção Europeia dos Estudantes em Dubrovnik (2002), 5ª Convenção Europeia dos Estudantes em Atenas (2003), 6ª Convenção Europeia dos Estudantes em Palermo (2003), 7ª Convenção Europeia dos Estudantes em Dublin (2004), 8ª Convenção Europeia dos Estudantes em Nijmegen (2004), 9ª Convenção Europeia dos Estudantes em Luxemburgo (2005), 10ª Convenção Europeia dos Estudantes em Londres (2005), 11ª Convenção Europeia dos Estudantes em Viena (2006), 12ª Convenção Europeia dos Estudantes em Helsinque (2006), entre outras.

a da produção de informações e da melhoria da clareza, da aplicabilidade e da utilidade para garantia da qualidade do ensino. Mais do que apenas produzir indicativos, o encontro de Bucareste parece assumir-se como produtor de conhecimentos para a melhoria da educação europeia. Também foi estabelecido um novo prazo, que joga para 2020 o fechamento de toda a transição para os objetivos e as metas de Bolonha e a superação das dificuldades pedagógico-formativas envolvidas.

Ao se avaliar o conjunto de relatórios, como expresso no capítulo 3, percebe-se que o Processo de Bolonha não conseguiu fechar uma visão consensual em torno de questões centrais referentes ao processo de formação nos ciclos formativos. Porém diversas foram as conquistas: consolidação de um sistema de ciclos; modelo de atratividade de estratos sociais, reforçado na noção de *lifelong learning* e da mobilidade; profundas mudanças na compreensão da formação, em âmbito da sala de aula, com o estabelecimento de um quadro de qualificações; modernização e redefinição da compreensão do que vem a ser formação pós-graduada, em âmbito do segundo e do terceiro ciclos, para citar algumas.

Todo esse arcabouço teórico visitado serviu para se desenhar uma tecitura formativo-pedagógica, que ocorreu em praticamente todas as áreas do conhecimento e na formação em Comunicação Social/Jornalismo. Essa trama complexa e cheia de fios condutores de visões e contravisões permitiu ao pesquisador iniciar seu percurso por vozes e práticas dos atores sociais envolvidos nas universidades pesquisadas. Com essa compreensão, adentrou-se no capítulo 4, intitulado *Vozes e práticas dos a(u)tores em formação no Jornalismo*. Produção densa e cheia de caminhos, as falas sobre cada tema foram entrecruzadas das análises, partindo-se de três eixos, que se coadunaram com os objetivos de estudo desta tese. Cada eixo foi dividido em subtemáticas, que por si só complexificaram os eixos, tornando-os também em variáveis de pesquisa/estudo, visando a esmiuçar as falas e agregar-lhes mais valor.

O primeiro eixo compreendeu a dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal, tendo como pano de fundo as mudanças do Processo de Bolonha e das tecnologias das duas últimas décadas. Cinco subtemáticas emergiram: a percepção das mudanças na formação acadêmica; as práticas docentes envolvidas na formação; o currículo como espaço de construção; a capacitação permanente dos docentes; e as práticas convergentes no âmbito das disciplinas.

Partindo-se de cada um das cinco subtemáticas, conclui-se, sobre a dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica de jornalistas em Portugal, que:

- a) os processos de mudança foram lentos, já que o acesso à tecnologia e as possibilidades ocasionadas por ela eram pouco tangíveis nas academias portuguesas nesse período. Mesmo com uma discussão nascedoura sobre as tecnologias digitais, lastreadas na internet e seus possíveis usos, tratava-se de uma vivência nova para os docentes nas quatro universidades pesquisadas. Mas as tecnologias começavam a despontar como elemento aglutinador, propiciando a docentes e investigadores portugueses o acesso a espaços científicos em novos formatos;
- b) há claramente uma definição consensual do que é próprio em sentido formativo na área de Comunicação Social/Jornalismo e que permeou as formações, não havendo tantas inovações quanto esperadas a princípio. Mas os entrevistados avaliam, de forma inicial, que as mudanças na formação acadêmica foram potencializadas com o uso das tecnologias que surgiam, resultando em significativas mudanças nas práticas de “lecionação”/ensino em algumas das universidades estudadas;
- c) há indícios de um espaço de criação em que os docentes assumiram também processos de autoria, mediados pelas tecnologias. Porém a aderência docente foi gradativa, sendo a utilização de elementos audiovisuais nas aulas um processo com “tempos” e “espaços” diferenciados para cada professor. Destaque-se que o uso de técnicas de ensino mediado por dispositivos facilitou a utilização de elementos audiovisuais no ensino de Comunicação Social/Jornalismo em todas as universidades pesquisadas. Mas registre-se que persistiram as dificuldades, vistas como próprias da diferença geracional e da absorção do tecnológico, gerando resistência entre alguns professores. A utilização desses elementos audiovisuais no ensino foi agregada por criarem uma sensação de segurança e linearidade do conteúdo ministrado;
- d) as modificações curriculares partiram de ajustes nas disciplinas por conta da instrumentalização tecnológica. Essas mudanças foram inseridas nas disciplinas dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo das universidades estudadas, de forma paulatina, mas não uniforme. A percepção é de que houve uma acomodação das disciplinas e dos conteúdos à inserção dos meios tecnológicos, mantendo-se a arquitetura curricular anterior. Não há uma percepção clara sobre o papel de avaliadores dos processos formativos por parte dos docentes a(u)tores;

- e) a noção de uma cultura acadêmica voltada para desenvolver a formação continuada, coletivizada e direcionada é algo inexistente nas quatro universidades estudadas. Fica evidente a ausência de programas direcionados aos docentes com foco em formação docente especificamente, apesar de ações pontuais. Também se nota ausência da noção clara, real e intencional de que o processo formativo colaborativo, planejado coletivamente, tende a melhorar as performances acadêmicas. Docentes já bem titulados e estabilizados na área não compreendem a necessidade de se ver em um processo permanente de educação. Possíveis implicações podem surgir a partir disso, como dificuldades na implementação dos objetivos e das metas de Bolonha.

O segundo eixo compreendeu os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo para se adaptar a Bolonha. Três subtemáticas emergiram: as práticas formativas diferenciadoras; as práticas de pesquisa/investigação e suas transformações em face das tecnologias que surgiam; e as relações estabelecidas entre formação inicial (primeiro ciclo) e a pesquisa/investigação.

Partindo-se de cada um das três subtemáticas, conclui-se, sobre os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo para se adaptar a Bolonha, que:

- a) na *Universidade da Beira Interior*, o diferencial está no discurso claro de que, como grupo formador, se propõe a investir no ensino como elemento diferenciador. Há presença de uma forte componente teórica, representada pelo quadro qualificado de docentes, e também uma forte componente prática nesse processo. A componente prática está “enraizada” na prática profissional. Agregado a isso, há presença da autonomia discente, que permite aos indivíduos em processo de formação demonstrar todo o seu potencial. Quanto às práticas de pesquisa/investigação, é possível encontrar, nas falas, a percepção de que a prática docente sofreu modificações, mesmo que as disciplinas em si e o fazer produtivo, em primeiro momento, parecessem ser os mesmos. O elemento chave, na visão global dos a(u)tores entrevistados, é de que, lastreado pelas tecnologias emergentes, houve a constituição de uma nova relação, que envolveu também as práticas de pesquisa e de ensino, imbricadas no digital e visivelmente elaboradas em torno do LabCom. Apesar disso, fica evidente falta de 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 considerada intrínseca à formação de graduação/licenciatura. Referências a essa atividade, segundo os a(u)tores, processam-se a título de conhecimento geral, em conferências e nas aulas, quando os professores expressam os resultados de seus próprios trabalhos;

b) na *Universidade do Minho*, o diferencial apontado está no trabalho em equipe. É indicado, nas falas, que essa assunção do trabalho em equipe não é proposital, não é planejada pelo curso e/ou pela instituição em si, mas é fruto da iniciativa dos próprios professores em seu trabalho em sala de aula. A percepção dos a(u)tores foi de que o curso de Comunicação, por se encontrar em uma região fora do “centro da decisão”, exigiria a partilha da lógica de que os alunos precisam ser melhores e mais envolvidos em sua formação. Quanto às práticas de pesquisa/investigação, a percepção é de que ela se tornou mais ubíqua. Porém os entrevistados apontam que a componente curricular investigação estava fortemente presente nas práticas pedagógico-formativas bem antes do aparecimento das tecnologias digitais. Com as tecnologias emergentes, essas relações foram potencializadas. Mesmo assim, fica evidente ausência da cultura de investigação/pesquisa como pertencente ao primeiro ciclo de Bolonha. Há bolsas de pesquisa para a licenciatura e até projetos de investigação em sua fase final, mas 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 é indicado nas falas é que há uma “valorização da atitude investigativa”, em atividades de ensino;

c) na *Universidade Fernando Pessoa*, o diferencial apontado está nos processos formativos, concentrando-se no ensino de forte base jornalística. Calçada em uma base generalista, permite aos acadêmicos uma visão ampla dos processos e dos conhecimentos da área de Comunicação Social/Jornalismo, o que parece facilitar a inserção mais direta no campo profissional. A percepção sobre as práticas de investigação é de que foram facilitadas pelas tecnologias. Essa facilidade foi vivenciada no campo dos contatos com outros investigadores, de ferramentas de produção de conhecimentos e da procura e da disponibilização de informação. Isso permitiu que pesquisadores de Comunicação Social/Jornalismo, em Portugal, se aproximassem, facilitando as pesquisas e

criando relações em rede. Essas relações foram ampliadas para outros países lusófonos, que tiveram barreiras geográficas diminuídas e conhecimentos potencializados. A percepção proveniente dessa instituição, reforçada pela fala do a(u)tor, parece indicar uma mudança de cultura, que gerou a migração paulatina da cultura impressa para a cultura digital. A investigação/pesquisa no primeiro ciclo ocorre somente como prática pedagógica, no âmbito das disciplinas, no formato de “trabalhos”. Estes têm como foco a preparação para a prática jornalística e para o mercado. Assim como em outras instituições de ensino superior, não há uma sistematização para se criar a cultura de pesquisa como parte da ação intelectual no primeiro ciclo. É deixada para os ciclos subsequentes, caso o aluno prossiga os estudos. A preparação e a preocupação no primeiro ciclo são somente para o mercado de trabalho;

- d) na *Universidade do Porto*, o diferencial apontado pelos entrevistados está na componente prática. Os entrevistados entendem que a formação vivenciada deve ter uma forte visão de capacitação mais prática/técnica, que é a marca dos processos formativos desenvolvidos no curso. Quanto às práticas de pesquisa/investigação, as mudanças potencializadas pelas tecnologias foram encaradas como positivas, permitindo aos docentes a localização e o contato com investigadores. 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 de Comunicação Social/Jornalismo é por 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.

O terceiro eixo compreendeu os impactos dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal. Três subtemáticas emergiram: as mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo; as mudanças ocasionadas nas práticas formativas e nos processos de investigação/pesquisa; e a avaliação dos impactos nas competências formativas.

Partindo-se de cada um das três subtemáticas, conclui-se, sobre os impactos dos processos de ajustes educacionais/jurídicos ocasionados pelo Processo de Bolonha em Portugal nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo pesquisados, que:

- a) as mudanças no primeiro ciclo concentraram-se diretamente no tempo de integralização das estruturas curriculares, diminuindo de quatro para três anos formativos. Com isso, disciplinas foram afetadas e seus espaços foram ajustados. Na maioria dos casos, houve supressão de diversas disciplinas, ou pequenos ajustes no rol já praticado dentro do curso. Os impactos foram sentidos também nos planos de ensino, nos modos de avaliação dos acadêmicos e nas práticas docentes. Parece que esse conjunto de mudanças, como indicado pelos a(u)tores, não foi uma transformação de valores formativos em si, mas fruto da adequação global do curso a atualizações necessárias. Já quanto às práticas dos docentes, pelo que parece, os professores não tiveram total esclarecimento, não compreendem plenamente a conjuntura em que o Processo de Bolonha se inscreve. Com isso, as modificações realizadas ficaram no campo operacional, tal como a redução no tempo de integralização da estrutura curricular, a carga horária presencial, a carga de trabalho fora de sala de aula, os trabalhos individuais e de pesquisa. Não se consubstanciou uma produção docente na área de Comunicação Social/Jornalismo nas quatro universidades que servisse de guia para as mudanças de Bolonha, tendo como foco as competências específicas da área;
- b) há dificuldade entre articular a formação no primeiro ciclo com a investigação. Apesar da premissa de Bolonha de que o ensino de primeiro ciclo e a investigação são complementares, a percepção geral é de que a investigação/pesquisa ser algo externo, outro elemento formativo. Isso é motivado, em grande parte, pela percepção de que o tempo de integralização curricular é curto, a preparação acadêmica dos alunos não é condizente com a prática em si e as competências/habilidades que precisam ser desenvolvidas esbarram no obstáculo do tempo restrito de formação. As atividades de investigação no primeiro ciclo em Comunicação Social/Jornalismo parecem ocorrer apenas do ponto de vista pedagógico, inclusas nas atividades formativas em sala de aula, mas não como elemento norteador de estudos e pesquisas no primeiro ciclo, que envolveriam outras inserções do alunado;
- c) o segundo ciclo, com a diminuição do tempo de integralização curricular, tem assumido as funções formativas restantes que eram da licenciatura. Antes de Bolonha, a formação no mestrado era mais difícil, sendo sua procura em si sinônimo de *status* e com grande dificuldade para se iniciarem os estudos. Após

Bolonha, o mestrado parece assumir funções complementares que antes eram exclusivas da licenciatura, inclusive a prática central de investigação. Com isso, parece ser latente 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;

- d) uma sensação de perda parece emanar das diversas falas pela entrada dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Bolonha. O redesenho e/ou os ajustes realizados nas disciplinas nos cursos das universidades pesquisadas basicamente ocorreram pela diminuição dos conteúdos. Em alguns casos, as disciplinas cortadas do primeiro ciclo foram transferidas para o segundo ciclo, partindo-se da premissa de que o curso de primeiro ciclo não teria mais o tom de terminalidade. Com esses ajustes estruturais, os acadêmicos de primeiro ciclo passam a sair dos processos de formação de primeiro ciclo mais cedo. Entrevistados apontaram que a ausência de maturidade vivencial do acadêmico tem repercussões no capital intelectual, essencial para o exercício da profissão de jornalista.

De posse de todo esse arcabouço teórico e prático-vivencial, fruto das entrevistas, também se conclui como as hipóteses foram clarificadas por meio das falas dos a(u)tores. Indicou-se que a hipótese H1, que partiu da ideia de que Bolonha foi um impulsionador das mudanças nas práticas formativas, sendo profundamente marcadas pela emergência e pela difusão das tecnologias digitais, foi parcialmente confirmada, com a ressalva de que os cursos e seus docentes, em sua maioria, preferiram aguardar as reformas curriculares agregadas pelos colegiados superiores das universidades ao invés de serem propositivos.

A hipótese H2 partiu da ideia de que os processos de ajuste nos diversos cursos de Jornalismo nas universidades estudadas eram anteriores a Bolonha e, como tal, estavam à frente das demandas estabelecidas pelo Processo. Partindo das construções e das percepções, encara-se que essa hipótese não foi confirmada. Os processos de mudança, oriundos dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo pesquisados, não agregaram mudanças significativas na forma como o fazer formativo foi realizado. Os agentes de inovação, que se imaginou estarem presentes e atuantes, não se constituíram como tal no processo de discussão, que foi bastante reduzido no sistema nacional de educação portuguesa. Os resistentes às mudanças também não conseguiram fazer-se

ouvir nesse processo. Já os acadêmicos, apesar de tentar criar alguma resistência, pelo que parece, adequaram-se à perspectiva de terem seus estudos concluídos em menor tempo e ainda com a possibilidade de continuidade em estudos pós-graduados.

E, finalmente, a hipótese H3 partiu da ideia de que o Processo de Bolonha funcionaria como oportunizador/potencializador para o incremento de novas formas de prática jornalística. O conjunto de percepções e referenciais teóricos permitiu ter uma visão exploratória de todo o Processo de Bolonha. Mesmo com as diversas mudanças, a constatação é de que essa hipótese não foi confirmada. A entrada em Bolonha parece que ainda não oportunizou plenamente a inclusão de novas práticas jornalísticas, já que os cursos se esforçam para adequar os currículos à visão de Bolonha e ao que já desenvolviam antes do início do Processo.

Desafios encontrados na elaboração da tese

Um desafio enfrentado na elaboração desta tese diz respeito às movimentações entre os países. No planejamento da presente tese, previa-se o deslocamento para o campo de pesquisa que culminou na imersão em quatro universidades portuguesas (Beira Interior, Minho, Porto e Fernando Pessoa). Porém não havia previsão de recursos, sendo as despesas do trabalho de campo absorvidas integralmente por este pesquisador. Vencida essa situação, foi realizada a imersão de pesquisa durante os meses de novembro/2010 a janeiro/2011. No retorno dessa atividade de campo, ficou evidente a necessidade de imersões sucessivas para adequar questões de compreensão da vasta temática que é o Processo de Bolonha. Porém problemas burocráticos, envolvendo a execução deste Doutorado Interinstitucional (Dinter), inviabilizaram e impediram a realização de uma segunda etapa de trabalho de campo em Portugal para coleta de dados. As questões pendentes tiveram de ser realizadas via *e-mail* com alguns dos a(u)tores entrevistados.

Outro desafio foi a utilização dos relatórios de Bolonha. Os relatórios são produzidos como documentos oficiais do desenvolvimento do Processo de Bolonha. Este pesquisador utilizou-os exaustivamente para a elaboração deste estudo doutoral. Ao mesmo tempo em que apresentam a prestação de contas do que vem sendo desenvolvido no âmbito da União Europeia e dos países, deviam também constituir-se em documentos pedagógicos. Porém os relatórios expõem, no aspecto formativo-pedagógico, fragilidades conceituais, amplificando suas indicações em aspectos mais

gerais. O foco desses relatórios foi no nível das transformações orgânicas das estruturas educacionais dos países. A reflexão pedagógica permitiria compreender a fundo as nuances das mudanças realizadas no âmbito educativo, que não foram claramente percebidas nos relatórios produzidos de 2001 a 2011. O relatório de 2012 começa a apresentar alguns indícios de possíveis mudanças nesse sentido.

Também igualmente desafiador no mergulho sobre os documentos oficiais foi a tentativa de se encontrarem as bases pedagógico-formativas que constituem o fazer do Processo de Bolonha. Apesar de definir metas e objetivos, muitos dos quais extremamente gerais, não fica claro nos relatórios que correntes educacionais e/ou comunicacionais embasam o referido Processo. Apesar de Bolonha em si não determinar à(às) qual(is) corrente(s) pedagógica(s) se alinha, assumem-se, em seus meandros e nas entrelinhas discursivas, posicionamentos por uma pedagogia progressista, que envolveria bem mais enlaces e reajustes nos desenhos nacionais existentes no âmbito dos sistemas educativos.

Essa ausência de uma declaração formal nos documentos e nos relatórios reforça a dificuldade que este pesquisador enfrentou na tentativa de dimensionar os processos de gestão da mudança realizados por Portugal e pela União Europeia. A gestão dos processos de ensino e de aprendizagem, nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo, poderia ter sido melhor compreendida, estruturada e comparada com a assunção clara de que bases pedagógico-formativas orientaram o conjunto de mudanças.

Ainda, agregue-se a isso a ausência de documentos produzidos pelos principais atores do processo de mudança: os docentes. Não foram localizados documentos produzidos pelos docentes e nem pelas associações de docentes das universidades portuguesas que avaliassem o Processo de Bolonha. Ressalve-se que, com a exceção do Grupo Coimbra, pontualmente posicionando-se sobre o terceiro ciclo, nenhuma outra documentação que expresse a reação ou a avaliação docente foi localizada.

Ainda quanto aos documentos oficiais, utilizaram-se os relatórios de concretização do Processo de Bolonha. Eles são produzidos no âmbito de cada universidade, em atendimento à lei portuguesa (Decreto-Lei nº 107/2008). Nas universidades pesquisadas, os relatórios não expressam os desafios pedagógico-formativos enfrentados e superados nas questões fundamentais de Bolonha, como Suplemento ao Diploma, resultados de aprendizagem e competências e habilidades desenvolvidas nas atividades de contato. O questionamento residente neste pesquisador é se as próprias instituições de ensino pesquisadas compreendem o que é, de fato, que

constituiria um relatório pedagógico-formativo em si. O outro é se os relatórios são apenas, de fato, o que parecem ser cumprimento de informações requisitadas por lei. Isso fica claro, pois números/cifras são apresentados como avanços, mas não é feita nenhuma reflexão maior sobre os processos desenvolvidos. Com notas técnicas simplificadas, os relatórios de concretização do Processo de Bolonha das universidades pesquisadas são finalizados apontando-se para um futuro ainda incerto.

Por último, outra dificuldade vivenciada foi no âmbito das entrevistas com os a(u)tores das quatro universidades. Apesar dos contatos realizados e da disposição plena dos entrevistados, as falas, como reflexo da história oral sobre Processo de Bolonha e da formação em Comunicação Social/Jornalismo, não representavam um pensamento linear sobre os assuntos questionados. Este pesquisador teve de realizar inúmeros recortes e revisões nas falas para consolidar o pensamento de cada a(u)tor, permitindo que suas posições fossem claras. Isso tornou moroso o processo de elaboração do quarto capítulo desta tese, mas permitiu uma margem de segurança nos posicionamentos.

Desdobramentos futuros

Um trabalho de doutoramento, que envolveu cerca de quatro anos de pesquisa e elaboração, não termina com a defesa de uma tese. Este pesquisador é impulsionado por questões de pesquisa e “estranhamentos” com Bolonha a dar continuidade ao processo de investigação desencadeado. Como indicado, a pesquisa sobre Bolonha é como uma trama complexa. Os fios foram estendidos por esta tese para o urdimento, mas é necessário transversalmente outros olhares para o entendimento do tecido que constitui o Processo de Bolonha.

Nesta tese, tiveram-se os fios condutores dos discursos oficiais dos países e das entidades parceiras de Bolonha entrecruzados com as visões e as contravisiões das vozes e das práticas de gestores e professores de quatro universidades. Longe de representarem a totalidade da percepção entre esse estrato, são ilustrativos do potencial que ainda há para se pesquisar. Dessa forma, colocam-se como possibilidades, a curto e médio prazo:

- a) realização de estudos de pós-doutoramento com foco nas mudanças ocasionadas pelo Processo de Bolonha nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo sob a percepção de alunos, técnicos e docentes que atuam exclusivamente em sala de aula;

- b) ampliação da percepção entre os a(u)tores das questões sobre formação, com foco no acompanhamento e no monitoramento das atividades de implementação de Bolonha em salas de aula e nas atividades formativas profissionais nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo;
- c) acompanhamento dos egressos de Bolonha em seu percurso profissional e possíveis repercussões no mercado de trabalho dos jornalistas;
- d) percepção, em profundidade e verticalidade, de professores e alunos sobre a possível desterritorialização e perda de sentido do lugar ocupado pela formação teórica que emana das falas dos a(u)tores no campo da formação em Comunicação Social/Jornalismo;
- e) retorno às falas dos a(u)tores entrevistados das quatro universidades, que fazem parte desta tese, para elaboração de um livro contendo as dinâmicas docentes após a implantação de Bolonha e as repercussões formativas para a área;
- f) utilização dos parâmetros de análise produzidos nesta pesquisa como base para estudos comparativos no que tange à formação do profissional de Comunicação em Portugal e no Brasil. Tais estudos comparativos poderão ser fortemente oportunizados caso venham de fato a ser implementadas no Brasil as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Jornalismo que, elaboradas por uma comissão de especialistas nomeada pelo MEC desde final de 2009, tramitam no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em suma, realizar um processo de doutoramento dessa envergadura foi extremamente rico. Não apenas por estar falando de duas grandes áreas do conhecimento – Comunicação e Educação –, mas por fazer parte delas e encontrar eco entre os pares para a realização de um estudo com esse foco. Enveredar pela formação, um discurso sempre presente na Educação e na formação deste pesquisador, dentro de um curso de doutoramento em Comunicação Social/Jornalismo, reforça a transversalidade que deve existir e persistir entre as áreas de conhecimento.

Ao se consolidar esse percurso, no documento escrito que constitui a tese, não é possível deixar de lembrar-se do percurso realizado. Foram tantas horas, dias, meses e anos pensando e vivendo a temática, que este pesquisador constituiu-se em um novo sujeito, não apenas um educador ou apenas um jornalista, mas um sujeito em uma nova figuração: “educador-jornalista/jornalista-educador”.

Esse novo profissional atuará em uma área ainda em desenvolvimento e, que na maioria dos cursos de ambas as áreas, é restrita. É nessa relação de proximidade com as duas grandes áreas que esta tese se inscreve. Reconhecem-se suas limitações, muitas delas causadas pela temporalidade e pela distância com definições e objetos novos, mas reforça-se sua originalidade e contribuição para o entendimento do que foi desenvolvido no período de 1998-2012 na educação da União Europeia e em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal sob Bolonha. Com isso, acredita-se que esta tese tem seu valor intrínseco como material de consulta para outros estudos e outras sistematizações, tanto no Brasil quanto em Portugal.

REFERÊNCIAS

ADAM, Stephen. A Pan-European Credit Accumulation Framework – Dream or Disaster?. **Higher Education Quarterly**, v. 55, Issue 3, p. 292-305, jul. 2001.

ADAM, Stephen. Conclusions of International Seminar on Credit Accumulation and Transfer Systems. In: LOURTIE, Pedro (Ed.). **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. p. 18-19.

AIKOS. **Švietimo bendrieji**: klasifikatoriai. Lituânia: Švietimo ir Mokslo Ministerija, Statistikos departamentas/Lietuvos darbo birža/Atvira Informavimo Konsultavimo Orientavimo Sistema (AIKOS), 2012. Disponível em: <<http://www.aikos.smm.lt/klasifikatoriai.htm>>. Acesso em: 23 set. 2012.

AITTOLA, Helena et al. The Bologna Process and Internationalization – Consequences for Italian Academic Life. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 303-312, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Repensar os currículos na Universidade de Aveiro**: da reflexão à acção. 2003. Workshop sobre o Processo de Bolonha e a Formação de Professores apresentado na Universidade de Aveiro, 3 jun. 2003. p. 1-17. Disponível em: <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_Repensar%20os%20curr%C3%A9culos_ProfIsabelAlarc%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

ALBROW, Martin. Globalização. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 340-341.

ALFARO, Ignacio J. et al. Student Opinion of the Information Policies of Four Spanish Universities with Regard to Erasmus and Other International Programmes. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 313-332, 2009.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 1994.

AMARAL, Alberto. Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In: SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005. p. 35-45.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. Epidemiology and the Bologna Saga. **Higher Education**, Porto, 48, p. 79-100, 2004. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5421/2/16941.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. O conceito de Stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 002,

- p. 7-28, 2000. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37413202.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.
- ANDERSON, Chris. **A cauda longa**: do mercado de massa ao mercado de nicho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, Portugal, n. 47, p. 125-143, 2005.
- ANTUNES, Teresa M. M. **Avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Jurídicas e Políticas) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.
- APPELGREN, Ester. Convergence and divergence in media: different perspectives. In: 8th INTERNATIONAL CONFERENCE ON ELECTRONIC PUBLISHING, Elpub 2004, Brasília. **Anais...** Brasília, jun. 2004. p. 237-248. Disponível em: <<http://elpub.scix.net/data/works/att/237elpub2004.content.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2010.
- ASPLUND, Rita; ABDELKARIM, Oussama Ben; SKALLI, Ali. Student Loans and the Likelihood of Graduation: Evidence from Finnish Cohort Data. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 243-255, 2009.
- AVILÉS, José Alberto García; CARVAJAL; Miguel. Integrated and Cross-Media Newsroom Convergence: two Models of Multimedia News Production – the Cases of Novotecnica and La Verdad Multimedia in Spain. **Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies**, v. 2, n. 14, p. 221-239, 2008. Disponível em: <<http://con.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/2/221>>. Acesso em: 27 mar. 2010.
- BARBOSA, Suzana. **Jornalismo Digital em Base de Dados (JDBD)**: um paradigma para produtos jornalísticos digitais dinâmicos. 2007. 331 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2007.
- BARDOEL, Jo; DEUZE, Mark. Network Journalism: Converging Competences of Media Professionals and Professionalism. **Australian Journalism Review**, 23 (2), p. 91-103, 2001.
- BARR, Nicholas. Financing Higher Education: Lessons from Economic Theory and Reform in England. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 201-210, 2009.
- BERCHEM, Theodor. The University as an Agora – Based on Cultural and Academic Values. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 4, p. 395-398, 2006.
- BERGAN, Sjur. **Introductory Statement at the Ministerial Meeting of the Bologna Process, Leuven/Louvain-la-Neuve, Apr. 28-29, 2009**. Louvaine: Council of Europe, 2009. p. 1-3.

BERGEN DECLARATION. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. p. 1-6.

BERLINGER, Edina. An Efficient Student Loan System: Case Study of Hungary. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 256-268, 2009.

BESSA, Daniel. **De uma economia em crescimento a uma economia em crise:** refundar o papel e o lugar da educação escolar. Porto: Edições ASA, 1996. Disponível em: <<http://www.cursoverao.p>>. Acesso em: 1 maio 2012.

BFUG-CGQF. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen: Bologna Follow-Up Group - Coordination Group for Qualifications Framework, 2005. p. 1-200.

BFUG-CGQF. Report on Qualifications Frameworks. Strasbourg: Bologna Follow-Up Group - Coordination Group for Qualifications Framework, 2009a. p. 1-47.

BFUG-CGQF. Synthesis of the Replies Received from National QF Correspondents. Strasbourg: Bologna Follow-Up Group - Coordination Group for Qualifications Framework, 2009b. p. 1-96.

BFUG-CGM. Report Endorsed by BFUG at its Meeting in Prague on 12-13 February 2009. Louvaine: Bologna Follow-Up Group - Coordination Group on Mobility, 2009. p. 1-33.

BFUG-WGE. Report to Ministers Bologna Conference Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009. Louvaine: Bologna Follow-Up Group - Working Group on Employability, 2009. p. 1-15.

BFUG-WGPGL. Working Group Portability of Grants and Loans Report 2007. London: Bologna Follow-Up Group - Working Group Portability of Grants and Loans, 2007. p. 1-35.

BIANCHETTI, Lucídio. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade de Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010.

BOLOGNA DECLARATION. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19 June 1999. p. 1-6.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen: 19-20 May 2005. p. 1-106. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007. **Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in London.** London: Department for Education and Skills, May 2007. p. 1-81.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009. **Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve.** Louvaine, Belgium: BFUG Working Group on Stocktaking, 28-29 Apr. 2009. p. 1-144.

BOLOGNA SEMINAR ON RECOGNITION. **Improving the Recognition System of Degrees and Periods of Studies.** Riga: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/University of Latvia, Riga/Organised by Latvian Authorities and Science and the Council of Europe, Supported by the EU Socrates Programme, 3-4 Dec. 2004. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/041203-04Riga/041203-04_Riga_Recommendations.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS. **A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.** Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, Feb. 2005. p. 1-200.

BORGES, Maria C. A. **Articulação entre discursos globais e locais na definição da interpretação legítima de universidade nas propostas de reforma da educação superior no Brasil.** 2007. 274 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BORREGO, Carlos; CONCEIÇÃO, Miguel. **Documento síntese.** Workshop sobre o Processo de Bolonha nas Engenharias, apresentação na Universidade de Aveiro, 3 fev. 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_As%20Engenharias%20e%20Bolonha%20-%20Documento%20s%C3%ADntese%20_Prof.%20Carlos%20Borrego%20e%20Eng.%20Miguel%20Concei%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

BPF. **Beyond the Bologna Process: Creating and Connecting National, Regional and Global Higher Education Areas.** Bucharest: Third Bologna Policy Forum, 27 Apr. 2012. p. 1-3.

BPF. **Bologna Policy Forum Statement.** Austria: Bologna Policy Forum, 12 Mar. 2010. p. 1-2.

BRIDGES, Paul H.; TORY, Jane H. Credits, Qualifications and the Fluttering Standard. **Higher Education Quarterly**, v. 55, Issue 3, p. 257-269, jul. 2001.

BRITISH COUNCIL. **Licenciaturas britânicas:** tipos e títulos de licenciaturas. United Kingdom: British Council, 2012. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/pt/portugal-educacao-licenciaturas-types-of-degrees.htm>>. Acesso em: 23 set. 2012.

BROMLEY, Michael. **Media Landscape – United Kingdom**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/uk/>. Acesso em: 23 set. 2012.

BUCHAREST DECLARATION. **Making the Most of our Potential**: Consolidating the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 26-27 Apr. 2012. p. 1-5.

BUDAPEST-VIENNA DECLARATION. **Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Budapest, 11-12 mar. 2010. p. 1-2.

CABRERA GONZÁLEZ, Maria Ángeles. **Convivencia de la Prensa Escrita y la Prensa On Line en su Transición Hacia el Modelo de Comunicación Multimedia**. 2000. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/period/Period_I/EMP/Numer_07/7-4-Comu/7-4-01.htm>. Acesso em: 27 mar. 2010.

CAMPBELL, Carolyn; ROZSNYAI, Christina. **Quality Assurance and the Development of Course Programmes**. Bucharest: UNESCO/Papers on Higher Education, 2002. p. 1-223.

CAMPBELL, Carolyn; WENDE, Marijk van der. **International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education**. Helsinki, Finland: The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2000. p. 1-38.

CANAVILHAS, João M. **O ensino de jornalismo em Portugal**. Covilhã: Universidade da Beira Interior/Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), 2009. Disponível em: <<http://www.labcom.ubi.pt/ec/06/pdf/canavilhas-ensino-webjornalismo.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

CARDOSO, Ana Rute et al. Demand for Higher Education Programs: the Impact of the Bologna Process. **CESifo Economic Studies**, United Kingdom, v. 54, n. 2, p. 229-247, 2008. Disponível em: <<http://cesifo.oxfordjournals.org/cgi/content/full/54/2/229>>. Acesso em: 12 out. 2012.

CARDOSO, Ana Rute et al. Demand for Higher Education Programs: the Impact of the Bologna Process. **CESIFO's Venice Summer Institut**, Braga, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7074>>. Acesso em: 12 out. 2012.

CARNEIRO, Roberto. **A evolução da economia e do emprego**: novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. Porto: Edições ASA, 1995. Disponível em: <http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-01.html>. Acesso em: 1 maio 2012.

CARVALHO, Ricardo J. F. **Os factores determinantes da satisfação dos alunos de mestrados de continuidade**. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado em Marketing) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal, 2009.

CASCAIS, Fernando. O ensino do/para o jornalismo e a formação profissional. **Revista Comunicação e Sociedade**, n. 5, p. 82-96, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Ximena V. S. **Desvelando vínculos na educação superior**: uma análise crítica. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CEC. **Efficiency and Equity in European Education and Training Systems**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2006) 481, 2006a. p. 1-11.

CEC. **European Benchmarks in Education and Training**: Follow-Up to the Lisbon European Council. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2002) 629, 2002. p. 1-28.

CEC. **Mobilising the Brainpower of Europe**: Enabling Universities to Make their Full Contribution to the Lisbon Strategy. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2005) 152, 2005a. p. 1-13.

CEC. **Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2006) 639, 2006b. p. 1-50.

CEC. **Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training**: Indicators and Benchmarks. Brussels: Commission of the European Communities, 2007. p. 1-196.

CEC. **Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated action Programme in the Field of Lifelong Learning**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2004) 474, 2004. p. 1-83.

CEC. **Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2006) 479, 2006c. p. 1-21.

CEC. **The Role of the Universities in the Europe of Knowledge**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2003) 58, 2003. p. 1-23.

CEC. **Towards a European Research Area**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2000) 6, 2000. p. 1-38.

CEC. **Working Together for Growth and Jobs a New Start for the Lisbon Strategy**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2005) 24, 2005b. p. 1-34.

CGU. **Coimbra Group Comments to the European Commission's Green Paper on Learning Mobility of Young People**. Brussels: Coimbra Group Universities (CGU), 2009a. p. 1-4.

CGU. **Coimbra Group Response to the EU Commission's Green Paper - Annex.** Brussels: Coimbra Group Universities (CGU), 2007a. p. 1-7.

CGU. **Coimbra Group Response to the EU Commission's Green Paper.** Brussels: Coimbra Group Universities (CGU), 2007b. p. 1-3.

CGU. **Position Paper the Coimbra Group and European Higher Education after Bologna 2010.** Brussels: Coimbra Group Universities (CGU), 2009b. p. 1-8.

CGU. **The Place and Role of Doctoral Programmes in the Bologna Process.** Brussels: Coimbra Group Universities (CGU), 2007c. p. 1-4.

CHEPS. **Professional Masters: an International Comparative Study.** Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2010a. p. 1-76.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first Decade of Working on the European Higher Education Area: Case Studies and Appendices.** Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010b. v. 2. p. 1-223.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first Decade of Working on the European Higher Education Area: Detailed Assessment Report.** Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010c. v. 1. p. 1-116.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first Decade of Working on the European Higher Education Area: Executive Summary, Overview and Conclusions.** Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010d. p. 1-43.

CHMIELECKA, Ewa. National External Quality Assurance System in Poland and Implementation of the European Standards and Guidelines. 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. 147-171.

CHRYSSOCHOOU, Dimitris N. et al. **Theory and Reform in the European Union.** UK: Manchester University Press, 2003.

CIPPITANI, Roberto; GATT, Suzanne. Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. **Higher Education in Europe**, UNESCO-Cepes/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 385-398, 2009.

CLARKE, Marguerite. The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice and Opportunity. **Higher Education in Europe**, UNESCO-Cepes/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 1, p. 59-70, 2007.

CONFERÊNCIA DE AMSTERDAM. **Report of the International Conference “Working on the European Dimension of Quality”**. Amsterdam: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Netherlands (Ministerie van OC&W)/Flemish Community of Belgium (Departement Onderwijs)/Germany (HRK)/CHEPS, 12-13 Mar. 2002. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/020312-13Amsterdam/020312-13_Quality.pdf>. Acesso em: 6 out. 2011.

CONFERÊNCIA DE ZURICH. **ECTS – the Challenge for Institutions: Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students**. Zurich: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Swiss Confederation (ETH Zürich and CRUS) and EUA, 11-12 Oct. 2002. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/021011-12Zurich/021011-12ZrichRecomm.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

CONFITEA V. **Fifth International Conference on Adult Education**. Hamburg (Germany): UNESCO, 14-18 jul. 1997. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/confitea/repeng.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

CONFITEA VI. **Sixth International Conference on Adult Education – Final Report**. Belém (Brasil): UNESCO, Institute for Lifelong Learning, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

CORTEZ, Joana Travassos. **O papel do federalismo como fonte da construção europeia**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

COSTA, José M. B. P. **Europa - política comum de segurança e defesa ou potência civil?: o contributo do processo europeu para a “governança” global**. 2011. 355 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

CREMONINI, Leon; WESTERHEIJDEN, Don. **Beauty and Brains: Student Information Tools and Attracting International Students to European Higher Education**. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 77-98.

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.

DAILEY, Larry; DEMO, Lori; SPILLMAN, Mary. **The Convergence Continuum: a Model for Studying Collaboration Between Media**. **Atlantic Journal of Communication**, v. 13, Issue 3, p. 150-168, Aug. 2005. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a783684857~fulltext=713240930>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

DALARNA UNIVERSITY. **Dalarna University: a University for Next Generation Learning**. Sweden: Högskolan Dalarna, 2012. p. 1-16.

DALMONTE, Edson André. **Posicionamento discursivo no webjornalismo: temporalidade, paratexto, comunidades de experiência e novos dispositivos de enunciação**. 2008. 252 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DANIEL, Sir John. Higher Education: Past, Present and Future - a View from UNESCO. **Higher Education in Europe**, UNESCO-Cepes/European Centre for Higher Education, v. XXVIII, n. 1, p. 21-26, 2003.

DAXNER, Michael. Migration and Multiculturalism. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 43-62.

DGES. **Estructura e titulaciones do ensino superior en Portugal**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), s/d. p. 1-29. Disponível em: <<http://www.oei.org.es/homologaciones/portugal.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

DINCA, George. **Financial Management and Institutional Relationships with Civil Society**. Bucharest: UNESCO/Papers on Higher Education, 2002. p. 1-229.

DIOGO, Sara M. A. **The Bologna Heritage in the Portuguese Higher Education Binary System: Different Profiles for Universities and Polytechnics**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

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.

ECA. **Accreditation in the European Higher Education Area**. Zurich: European Consortium for Accreditation (ECA)/in preparation for the Conference of European Ministers for Education in Bergen, 2005. p. 1-11.

ECA. **ECA Position Paper on the BFUG "Bologna Beyond 2010" Report**. Louvaine: European Consortium for Accreditation (ECA), 2009a. p. 1-4.

ECA. **Feasibility Study: a Coordination Point for Joint Programmes**. Netherlands: European Consortium for Accreditation (ECA), 2011a. p. 1-54.

ECA. **Guidelines for Training of Experts.** Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2011b. p. 1-24.

ECA. **Guide to Good Practices for Training of Experts.** Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2011c. p. 1-44.

ECA. **How to Assess and Accredite Joint Programmes in Europe.** Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010a. p. 1-68.

ECA. **Joint Programmes: too Many Cooks in the Kitchen?.** Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010b. p. 1-56.

ECA. **Private Higher Education Institutions and Quality Assurance.** Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010c. p. 1-22.

ECA. **State of the Art on Learning Outcomes.** Zurich: European Consortium for Accreditation (ECA), 2009b. p. 1-15.

ECA. **The Recognition of Qualifications Awarded by Joint Programmes.** Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010d. p. 1-42.

ECA. **The Recognition of Qualifications from Joint Programmes: the Perspective of Higher Education Institutions.** Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010e. p. 1-17.

EC. **ECTS Users' Guide.** Luxembourg: European Communities, 2009. p. 1-64. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/New-ECTS-guide_en.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

EC. **Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010.** Belgium: European Commission, 2002a. p. 1-42.

EC. **The Copenhagen Declaration** (Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training). Copenhagen: European Commission, 2002b. p.1-3.

EC. **The European Charter for Researchers: the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers.** Brussels: European Commission/Directorate-General for Research, 2005. p. 1-36.

EC. **The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report.** Brussels: European Commission - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. p. 1-224.

EC-EU. **Detailed Work Programme on the Follow-Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe.** Brussels: Education Council to the European Council/EDUC 27, 2002. p. 1-50.

EC-EU. **Education & training 2010:** the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Brussels: Education Council to the European Council / EDUC 43, 2004. p. 1-42.

EC-EU. **Report from education council to the European council on the concrete future objectives of education and training systems.** Brussels: Education Council to The European Council /EDUC 23 (annex), 2001. p. 1-17.

EESF. **Study in Lithuania:** Higher Education System. Vilnius: Education Exchanges Support Foundation (EESF), 2012. Disponível em: <http://www.smpf.lt/en/studyinlt/higher_education_system>. Acesso em: 23 set. 2012.

EHEA. **The European Higher Education Area (EHEA) in a Global Context:** Report on Overall Developments at the European, National and Institutional Levels. Austria: BFUG/Austrian Federal Ministry of Science and Research, 2009. p. 1-28.

EI. **Enhancing Quality Academics' Perceptions of the Bologna Process:** a Study by the Education International Pan-European Structure. Belgium: Education International (EI), 2010a. p. 1-44.

EI. **Statement to the Bologna Anniversary Ministerial Conference.** Belgium: Education International (EI), 2010b. p. 1-3.

EI. **The Teachers' Voice in the Sorbonne/Bologna Debate on the Future of European Higher Education and Research:** a Contribution to the Berlin Inter-Governmental Conference on Higher Education. Brussels: Education International, 2003. p. 1-4.

ENQA. **A Method for Mutual Recognition:** Experiences with a Method for Mutual Recognition of Quality Assurance Agencies. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2002. p. 1-43.

ENQA. **ENQA Position Paper on Quality Assurance in the EHEA in View of the Leuven and Louvain-la-Neuve Meeting of Ministers Responsible for Higher Education of 28-29 Apr. 2009.** Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2009a. p. 1-8.

ENQA. **ENQA Report to the Bologna Ministerial Anniversary Conference of March 2010.** Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2010a. p. 1-4.

ENQA. **ENQA - 10 Years (2000-2010):** a Decade of European Co-Operation in Quality Assurance in Higher Education. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2010b. p. 1-28.

ENQA. **European Standards and Guidelines in a Nordic Perspective.** Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006a. p. 1-64.

ENQA. **Evaluation of the Reports on Agency Reviews (2005-2009)**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2011. p. 1-43.

ENQA. **Guidelines for External Reviews of Quality Assurance Agencies in the European Higher Education Area**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2009b. p. 1-72.

ENQA. **Learning outcomes: Common Framework – Different Approaches to Evaluation Learning Outcomes in the Nordic Countries**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2008a. p. 1-66.

ENQA. **Mapping External Quality Assurance in Central and Eastern Europe: a Comparative Survey by the CEE Network**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006b. p. 1-69.

ENQA. **Methodological Report: Transnational European Evaluation Project II (TEEP II)**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006c. p. 1-67.

ENQA. **Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education - Part 1: a Typology**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2001a. p. 1-20.

ENQA. **Quality Assurance in the Nordic Higher Education: Accreditation-Like Practices**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2001b. p. 1-38.

ENQA. **Quality Assurance of Higher Education in Portugal: an Assessment of the Existing System and Recommendations for a Future System**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006d. p. 1-96.

ENQA. **Quality Convergence Study: a Contribution to the Debates on Quality and Convergence in the European Higher Education Area**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005a. p. 1-25.

ENQA. **Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond: Second ENQA Survey**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2008b. p. 1-114.

ENQA. **Report to the London Conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2007. p. 1-31.

ENQA. **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005b. p. 1-41.

ENQA. **Terminology of Quality Assurance:** Towards Shared European Values?. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006e. p. 1-40.

ENQA. **Transnational European Evaluation Project:** Methodological Reflections. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2004. p. 1-40.

ENSS. **Report of the Expert Network on Student Support 2007-2009.** Louvaine: Expert Network on Student Support, 2009. p. 1-13.

EQAR. **Annual Report 2009 – Outlook 2010.** Brussels: European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), 2010. p. 1-48.

ERA. **European Research Area:** New Perspectives – Green Paper. Brussels European Research Area (ERA)/European Commission/Directorate-General for Research, 2007. p. 1-31.

ESIB DECLARATION. **Luxembourg Student Declaration:** the Students' Message for Bergen 2005. Presented at the 9th European Student Convention, Luxembourg, March 2005. p. 1-5.

ESU. **Bologna At the Finish Line:** an Account of ten Years of European Higher Education Reform. Berlin: European Students' Union (ESU), 2010. p. 1-136.

ESU. **Prague Students Declaration Towards the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process.** Praga: European Students' Union (ESU), 2009. p. 1-5.

EUA. **Access to Success:** Foresting Trust and Exchange Between Europe and Africa. Brussels: European University Association (EUA), 2010a. p. 1-160.

EUA. **Africa-Europe Higher Education Cooperation for Development:** Meeting Regional and Global Challenges. Brussels: European University Association (EUA), 2010b. p. 1-28.

EUA. **Annual Report 2001.** Brussels: European University Association (EUA), 2002a. p. 1-36.

EUA. **Annual Report 2002.** Brussels: European University Association (EUA), 2003a. p. 1-32.

EUA. **Annual Report 2003.** Brussels: European University Association (EUA), 2004a. p. 1-60.

EUA. **Annual Report 2004.** Brussels: European University Association (EUA), 2005a. p. 1-68.

EUA. **Annual Report 2005.** Brussels: European University Association (EUA), 2006a. p. 1-52.

EUA. **Annual Report 2006**. Brussels: European University Association (EUA), 2007a. p. 1-60.

EUA. **Annual Report 2007**. Brussels: European University Association (EUA), 2008a. p. 1-60.

EUA. **Annual Report 2008**. Brussels: European University Association (EUA), 2009a. p. 1-52.

EUA. **Annual Report 2009**. Brussels: European University Association (EUA), 2010c. p. 1-52.

EUA. **Annual Report 2010**. Brussels: European University Association (EUA), 2011a. p. 1-66.

EUA. **A Vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association**. Brussels: European University Association (EUA), 2006b. p. 1-7.

EUA. **Building Bridges: Making Sense of Quality Assurance in European, National and Institutional Contexts**. France: European University Association (EUA), 2011b. p. 1-72.

EUA. **Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange**. Brussels: European University Association (EUA), 2009b. p. 1-127.

EUA. **Creativity and Diversity: Challenges for Quality Assurance Beyond 2010**. Brussels: European University Association (EUA), 2010d. p. 1-76.

EUA. **Creativity in Higher Education**. Brussels: European University Association (EUA), 2007b. p. 1-48.

EUA. **Developing an Internal Quality Culture in European Universities**. Brussels: European University Association (EUA), 2005b. p. 1-53.

EUA. **Developing Joint Masters Programmes for Europe: Results of the EUA Joint Masters Project Mar. 2002/Jan. 2004**. Brussels: European University Association (EUA), 2004b. p. 1-44.

EUA. **Doctoral Programmes for the European Knowledge Society**. Brussels: European University Association (EUA), 2005c. p. 1-46.

EUA. **Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges**. Brussels: European University Association (EUA), 2007c. p. 1-43.

EUA. **Embedding Quality Culture in Higher Education**. Brussels: European University Association (EUA), 2007d. p. 1-99.

EUA. **Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies.** Brussels: European University Association (EUA), 2011c. p. 1-104.

EUA. **EUA Aarhus Declaration 2011: Investing Today in Talent for Tomorrow.** Brussels: European University Association (EUA), 2011d. p. 1-6.

EUA. **EUA Policy Position on the European Commission's Proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Commission Staff Working Document on a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).** Brussels: European University Association (EUA), 2001a. p. 1-5.

EUA. **EUA Policy Position: the Future of the Bologna Process post 2010.** Brussels: European University Association (EUA), 2008b. p. 1-3.

EUA. **EUA Position on the EC "Green Paper" on a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation Funding.** Brussels: European University Association (EUA), 2011e, p. 1-9.

EUA. **EUA Recommendation on the Role of ECTS in the Elaboration of a European Qualifications Framework (EQF).** Brussels: European University Association (EUA), 2004c. p. 1-2.

EUA. **EUA's Contribution to the Bologna Ministerial meeting London 2007.** Brussels: European University Association (EUA), 2007e. p. 1-20.

EUA. **EUA's Position on the Development of a European Qualifications Framework for Lifelong Learning.** Brussels: European University Association (EUA), 2005d. p. 1-2.

EUA. **EUA's QA Policy Position in the Context of the Berlin Communiqué.** Brussels: European University Association (EUA), 2004d. p. 1-7.

EUA. **EUA Statement on the Research Role of Europe's Universities.** Brussels: European University Association (EUA), 2004e. p. 1-3.

EUA. **EUA Statement to the Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Meeting, 28-29 April 2009 From EUA President, Professor Jean-Marc Rapp.** Louvaine: European University Association (EUA), 2009c. p. 1-4.

EUA. **European Universities' Charter on Lifelong Learning.** Brussels: European University Association (EUA), 2008c. p. 1-12.

EUA. **European Universities – looking Forward with Confidence (Prague Declaration 2009).** Brussels: European University Association (EUA), 2009d. p. 1-8.

EUA. **Examining Quality Culture Part 1: Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions.** Brussels: European University Association (EUA), 2010e. p. 1-52.

EUA. **Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy.** Brussels: European University Association (EUA), 2011f. p. 1-64.

EUA. **Financially Sustainable Universities II: European Universities Diversifying Income Streams.** 2011. Brussels: European University Association (EUA), 2011g. p. 1-96.

EUA. **Glasgow Declaration.** Brussels: European University Association (EUA), 2005e. p. 1-24.

EUA. **Global University Rankings and their Impact.** Brussels: European University Association (EUA), 2011h. p. 1-85.

EUA. **Graz Declaration 2003 - Forward from Berlin: the Role of the Universities.** Brussels: European University Association (EUA), 2003b. p. 1-24.

EUA. **Guidelines for Quality Enhancement in European joint Master Programmes.** Brussels: European University Association (EUA), 2006c. p. 1-32.

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

EUA. **Institutional Diversity in European Higher Education: Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders.** Brussels: European University Association (EUA), 2009f. p. 1-164.

EUA. **Joining Forces in a World of Open Innovation: for Collaborative Research and Knowledge Transfer Between Science and Industry.** Brussels: European University Association (EUA), 2009g. p. 1-32.Q

EUA. **Matching Ambition with Responsibilities and Resources.** (Bologna Seminar on Doctoral Programmes: Final Conclusions - Preparing Recommendations for the London Communiqué). Nice: European University Association (EUA), 2006d. p. 1-5.

EUA. **Quality Assurance: a Reference System for Indicators and Evaluation Procedures.** Brussels: European University Association (EUA), 2004f. p. 1-54.

EUA. **Quality Culture in European Universities: a Bottom-Up Approach.** Brussels: European University Association (EUA), 2006e. p. 1-42.

EUA. **Research Strategy Development and Management at European Universities.** Brussels: European University Association (EUA), 2006f. p. 1-27.

EUA. **Salamanca Convention 2001: the Bologna Process and the European Higher Education Area.** Brussels: European University Association (EUA), 2001b. p. 1-64.

EUA. Statement by the European University Association in Response to the European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe. Brussels: European University Association (EUA), 2010f. p. 1-8.

EUA. Strong Universities for Europe. Brussels: European University Association (EUA)/3^a EUA Convention of European Higher Education Institutions, 2005f. p. 1-95.

EUA. Survey of Master Degrees in Europe. Brussels: European University Association (EUA), 2009h. p. 1-83.

EUA. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Brussels: European University Association (EUA), 2002b. p. 1-45.

EUA. 10 Years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme. Brussels: European University Association (EUA), 2005g. p. 1-38.

EUA. The Brave New (and Smaller) World of Higher Education: a Transatlantic View. Brussels: European University Association (EUA), 2002c. p. 1-31.

EUA. The Funding of University-Based Research and Innovation in Europe: an Exploratory Study. Brussels: European University Association (EUA), 2005h. p. 1-41.

EUA. The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities. Brussels: European University Association (EUA), 2006g. p. 1-59.

EUA. Trends in Quality Assurance. Brussels: European University Association (EUA), 2009i. p. 1-127.

EUA. University Autonomy in Europe I: Exploratory Study. Brussels: European University Association (EUA), 2009j. p. 1-48.

EUA. University Autonomy in Europe II: the Scorecard. Brussels: European University Association (EUA), 2011i. p. 1-84.

EURASHE. Eurashe's 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020. Brussels: European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), 2010. p. 1-6.

EURASHE. Moving Professional Higher Education into 'Bologna post 2010' - EURASHE statement for the Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial conference. Louvaine: European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), 2009. p. 1-6.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Bologna 1999-2010 Achievements, Challenges and Perspectives. Berlin: Ministry of Science and Research (Austria)/Ministry of Education and Culture (Hungary)/RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation, 2010. p. 1-40.

EUROPEAN STUDENTS' UNION. **Bologna with Students Eyes 2009**. Louvaine, Belgium: ESU/Enhancing the Student Contribution to Bologna Implementation (ESCBI)/European Commission, 2009. p. 1-176.

EUROSTAT. **The Bologna Process in Higher Education in Europe**: Key Indicators on the Social Dimension And Mobility. Luxemburg: European Statistics, 2009. p. 1-252.

EURYDICE. **Focus on Higher Education in Europe 2010**: New Report on the Impact of the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010a. p. 1-8.

EURYDICE. **Focus on Higher Education in Europe 2010**: the Impact of the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010b. p. 1-162.

EURYDICE. **Higher Education in Europe 2009**: Developments in the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. p. 1-72.

EU. **UK HE Sector Position on the Future of the Bologna Process Beyond 2010**. United Kingdom: Europe Unit (EU)/UK HE sector's High Level Policy Forum (HLPF), 2009. p. 1-3.

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

FERNANDES, José. **Técnicas de estudo e pesquisa**. Goiânia: Kelps, 2004.

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 (CIEE), n. 28, p. 161-173, 2009.

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, p. 5048-5065, 2012.

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, Lisboa, 2012.

FERREIRA, Naura S. C.; PACHECO, José A. As políticas de formação de pesquisadores: análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. **Revista Ensaio – avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 17, n. 65, p. 719-728, out./dez. 2009.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FÍGARO, Roseli. **As mudanças no mundo do trabalho nas empresas de comunicação: o perfil socioeconômico e de consumo cultural dos profissionais**. In: II COLÓQUIO BINACIONAL BRASIL-MÉXICO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009a. p. 1-15.

FÍGARO, Roseli. Comunicação e trabalho: dilemas e desafios do comunicador. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009b. p. 1-16.

FIGEL, Ján. **Check Against Delivery**. Louvaine: Comissão Europeia/Bologna Ministerial Leuven and Louvain-la-Neuve, 28 Apr. 2009. p. 1-5.

FILIPPOV, Vladimir. Defining the Principles of Cultural Heritage in the European Higher Education Area. **Higher Education In Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 4, p. 359-368, 2006.

FLUP. O curso de Ciências da Comunicação na U.P. In: FLUP. **FLUP 50: transformar o futuro sem esquecer o passado**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), 2011. p. 1-6.

FLUP. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2006/2007 e 2007/2008**. Porto: Universidade do Porto/Gabinete de Qualidade, 2008. p. 1-55.

FLUP. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha – 2008/2009**. Porto: Universidade do Porto /Gabinete de Qualidade, 2009. p. 1-87.

FLUP. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2009/2010**. Porto: Universidade do Porto/Gabinete de Qualidade, 2010. p. 1-106.

FONSECA, Ana et al. Análise de uma estratégia universitária na adaptação aos requisitos de Bolonha. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**, Porto, n. 6, p. 232-248, 2006.

FORGACS, D. Scenarios for the Digital Age: Convergence, Personalization, Exclusion. **Modern Italy**, v. 6, n. 2, p. 129-139, 2001.

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, 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. **Revisit Brazilian Journalism Research**, v. 1, n. 1, p. 6-30, semester 2 - 2008.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolo**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIOMI, Elisa. **Media landscape – Italy**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/italy/>. Acesso em: 23 set. 2012.

GONÇALVES, Fernando R. et al. Percursos de empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeias e nacionais. **Análise Psicológica**, revista da Universidade do Algarve, Portugal, v. XXIV, n. 1, p. 99-114, 2006.

GORDON, R. **Convergence Defined, in Digital Journalism**: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.

GOSLING, David. Lost Opportunity: what a Credit Framework Would Have Added to the National Qualification Frameworks. **Higher Education Quarterly**, v. 55, Issue 3, p. 270-284, Jul. 2001.

GROTHUS, Ulrich. The Contribution of International Academic Co-Operation and Exchange to the Development and Advancement of Society. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVIII, n. 1, p. 109-112, 2003.

GUEDES, Maria Graça et al. **Bolonha**: ensino e aprendizagem por projecto. Lisboa: Centro Atlântico. Ltda., 2007.

GUTH, Jessica. The Opening of Borders and Scientific Mobility: the Impact of EU Enlargement on the Movement of Early Career Scientists. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 4, p. 395-410, 2008.

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

HASSANIEN, Ahmed. A Qualitative Student Evaluation of Group Learning in Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 2-3, p. 135-150, 2007.

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.

HOFFMANN, Rolf. Report of International Seminar on Transnational Education. Malmo, Sweden, 2-3 Mar. 2001. In: LOURTIE, Pedro. **Furthering the Bologna Process**: Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries. Prague: Report Commissioned by the Follow-Up Group of the Bologna Process, 2001. p. 22-24.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Revista da Universidade de Campinas, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

IDEI, N. "What Happened to Convergence?". In: RICE, J.; MCKERMAN, B. (Ed.). **Creating Digital Content**. New York: McGraw-Hill, 2002. p. xix-xxii.

JELIAZKOVA, Margarita; WESTERHEIJDEN, Don F. Systemic Adaptation to a Changing Environment: Towards a Next Generation of Quality Assurance Models. **Higher Education**, n. 44, p. 433-448, 2002.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JOBIM, Danton. **Espírito do Jornalismo**. São Paulo: Edusp/ComArte, 1992.

JONES, Glenn R. Bridging the Challenges of Transnational Education and Accreditation. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 107-116, 2001.

JOINT QUALITY INITIATIVE. **Shared 'Dublin' Descriptors for Short Cycle, first Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards**. Dublin: 18 Oct. 2004. Disponível em: <<http://www.jointquality.org>>. Acesso em: 26 out. 2011.

JURKOVIČ, Jozef. The State of Implementation of the European Standards and Guidelines in the Slovak Republic in 2004-2008. 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. 173-200.

JYRKIÄINEN, Jyrki. **Media Landscape – Finland**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/finland/>. Acesso em: 23 set. 2012.

KAPLAN. **Sistema de educação no Reino Unido**. United Kingdom: Kaplan International Colleges, 2012. Disponível em: <<http://www.kaplaninternational.com/por/resources/education-system/uk-guide.aspx>>. Acesso em: 23 set. 2012.

KLEINSTEUBER, Hans J.; THOMASS, Barbara. **Media Landscape – Germany**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/germany/>. Acesso em: 23 set. 2012.

KOHOUTEK, Jan. Implementation Analysis in Higher Education with Regard to the European Standards and Guidelines: Beyond Heuristics. 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, 2009a. p. 51-92.

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, 2009b. p. 21-50.

KOHOUTEK, Jan. Setting the Stage: Quality Assurance, Policy Change and Implementation. 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, 2009c. p. 11-20.

KOHOUTEK, Jan; PASÁČKOVÁ, Eva; RENDLOVÁ, Hana. Developing Higher Education Quality Assurance in Central and Eastern Europe: Practising the Science of Muddling Through. 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. 277-292.

KOPPE, Leonardo R. **Tranformações da educação superior na Europa: a reforma da educação superior na Alemanha pós-Processo de Bolonha**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KOUPISOV, Oleg; TATUR, Yuri. **Quality Assurance in Higher Education in the Russian Federation**. Bucharest: UNESCO/Papers on Higher Education, 2001. p. 1-126.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

KUNCZIK, Michael. **Conceitos de jornalismo: norte e sul**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

KWIEK, Marek. Globalization and Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 27-38, 2001.

LEHIKONEN, Anita. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit. Helsinki, 16-17th Feb. 2001. In: LOURTIE, Pedro (Ed.). **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. p. 19-21.

LEITE, Carlinda. **A formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha**. Workshop sobre o Processo de Bolonha e a Formação de Professores apresentado na Universidade de Aveiro, 3 jun. 2003. p. 1-8. Disponível em: <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

LEMA, Paula B.; TEIXEIRA, José A. Desindustrialização. Reindustrialização. Terceirização. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa, p. 75-88, 1988.

LE MOS, A. **Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na Cibercultura**. Bauru: 15º Encontro Anual da Compós, 2006.

LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ. **The Bologna Process 2020: the European Higher Education Area in the new Decade**. Leuven: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 Apr. 2009. p. 1-6.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, revista da Universidade de Sorocaba, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

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.

LINKÖPING UNIVERSITY. **Welcome to the Institute of Technology at Linköping University!**. Sweden: Linköping University, 2012. Disponível em: <<http://www.lith.liu.se/presentation?l=en>>. Acesso em: 23 set. 2012.

LIŠKA, Ondřej. **Speech by Ondřej Liška for the 1st Plenary Session Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education 28 April 2009**. Louvaine: Ministério da Educação da República Tcheca, 2009. p. 1-4.

LONDON COMMUNIQUÉ. **Towards the European Higher Education Area: Responding To Challenges in a Globalised World**. Londres: 18 May 2007. p. 1-7.

LOPES, Ana Catarina Colaço dos Santos. **Constrangimentos organizacionais da prática jornalística: a coluna dos provedores do leitor como reflexo dos constrangimentos organizacionais vividos pelos jornalistas no contexto das empresas mediáticas**. Almada: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, 2006.

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.

MACHADO, Elias. **O ciberespaço como fonte para os jornalistas**. Salvador: UFBA, 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/machado-elias-ciberespaco-jornalistas.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

MACHADO, Elias. O ensino de jornalismo em tempos de ciberespaço. In: _____; PALACIOS, Marcos (Org.). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias e softwares**. Bahia: EDUFBA, 2007. p. 11-22.

MACHADO, Elias; KERBER, Diego; MANINI, Elaine. Estudos sobre ensino do jornalismo digital: um levantamento preliminar (1995-2007). In: NOCI, Javier Díaz; PALACIOS, Marcos (Org.). **Metodologia para o estudo dos cibermeios: estado da arte e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 295-311.

MACHADO, Elias; PALACIOS, Marcos. Competências digitais dos profissionais de comunicação: confrontando demandas de mercado e experiências pedagógicas. In: _____ (Org.). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias e softwares**. Bahia: EDUFBA, 2007. p. 61-83.

MAGYAR, Bálint. Humanistic and Academic Core Values: the Responsive and Responsible Reform of the European University. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 4, p. 391-394, 2006.

MALIZIA, Guglielmo. La riforma universitaria in Italia: Problemi e Prospettive. **Revista Educación y Futuro**, Espanha, n. 16, p. 59-84, 2007.

MALMÖ UNIVERSITY. **The Academic System at Malmö University**. Sweden: Malmö University, 2012. Disponível em: <<http://www.mah.se/english/About-Malmo-University/This-is-Malmo-University/Academic-model/>>. Acesso em: 23 set. 2012.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARGA, Andrei. University Reform in Europe: Some Ethical Considerations. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXIX, n. 4, p. 475-480, 2004.

MARINHO, Sandra C. S. M. **Formação em Jornalismo numa sociedade em mudança: modelos, percepções e práticas na análise do caso português**. 2011. 427f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

MARTÍNEZ, Marcial M. **Títulos de Grado en Comunicación**. España: Universitat Autònoma de Barcelona/Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2005. p. 1-372.

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

MARTINS, Guilherme P. C. **Tecnologias de informação e comunicação na educação**: mudanças e inovações no ensino superior. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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.

MCBURNIE, Grant. Leveraging Globalization as a New Paradigm for Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 11-26, 2001.

MENDES, Bruno A. M. M. **Bolonha um novo paradigma, uma nova aprendizagem?**: o que nos dizem os relatórios de concretização do processo de Bolonha. 2010. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2010.

MENDES, Renato R. **A primeira licenciatura em Comunicação Social em Portugal (FCSH-UNL, 1979)**: contributo para uma reflexão acerca do ensino de jornalismo. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

MESQUITA, Mário. A educação para o jornalismo: uma perspectiva sobre Portugal. **Revista Brasileira de Comunicação (INTERCOM)**, v. XVII, n. 2, p. 75-96, jul./dez. 1994.

MESQUITA, Mário; PONTE, Cristina. **Situação do ensino e da formação profissional na área do Jornalismo (1996-1997)**. Covilhã: Universidade da Beira Interior/Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), 1997. p. 1-134.

MIELNICZUK, Luciana. **Jornalismo na WEB**: uma contribuição para o estudo do formato da notícia na escrita hipertextual. 2003. 246 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE. **Le Système Éducatif**. Paris: Ministère Éducation Nationale France, 2012. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR. **Declaração de Berlim**. Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, Berlim, set. 2003. Lisboa: Gabinete da Ministra, 2003. p. 1-8.

MONTEIRO, Henrique; LOPES, Alexandra Ferreira. A flexibilidade das estruturas curriculares portuguesas enquanto implicação fazer Processo de Bolonha nas Licenciaturas em Economia: uma comparação com a Europa. **Cadernos de Economia**, Revista do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal, n. 76, p. 54-63, set. 2006.

MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em Pedagogia**. Bauru: EDUSC, 2002.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação e Sociedade**, Revista da Universidade de Campinas, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.

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.

NATIONAL REPORTS 2004-2005. **Portugal**. Bergen: BFUG/Bologna Process, 2005. p. 1-10. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Portugal_05.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011.

NATIONAL REPORTS 2005-2007. **Portugal**. Londres: BFUG/Bologna Process, 2007. p. 1-40. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Portugal2007.pdf>. Acesso em: 1 out. 2011.

NATIONAL REPORTS 2007-2009. **Portugal**. Louvaine: BFUG/Bologna Process, 2009. p. 1-52. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Portugal2007.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

NAZARKO, Joanicjusz et al. 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.

NEWMAN, Frank. **Saving Higher Education's soul**. Rhode Island: Brown University/The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World, Sept./Oct. 2000. p. 1-19.

NOCI, Javier Diaz. Hipertexto e redacção jornalística: um novo campo de investigação? **Sala de Prensa**, ano X, v. 4, n. 104, jun. 2008. Disponível em: <www.saladeprensa.org>. Acesso em: 15 abr. 2010.

NUGARAITE, Audrone. **Media landscape – Lithuania**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/lithuania/>. Acesso em: 23 set. 2012.

NYBORG, Per. Co-operation for Mutual Respect and Recognition in Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVIII, n. 1, p. 103-108, 2003.

OMERZEL, Doris Gomezelj; ŠIRCA, Nada Trunk. The Validation of Different Kinds of Knowledge at the Higher Education Level. **Higher Education in Europe**,

UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 4, p. 423-436, 2008.

PALACIOS, Marcos. **Jornalismo online, informação e memória**: apontamentos para debate. 2002. Comunicação apresentada nas Jornadas de Jornalismo Online, 21-22 jun. 2002, no Departamento de Comunicação e Artes da Universidade da Beira Interior (Portugal). Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2002_palacios_informacaomemoria.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2010.

PALACIOS, Marcos. Ruptura, continuidade e potencialização no jornalismo online: o lugar da memória. In: MACHADO, Elias; PALACIOS, Marcos (Org.). **Modelos do jornalismo digital**. Salvador: Calandra, 2003. p. 13-36.

PARIS SEMINAR. **Recommendations from the Paris Seminar the Social Dimension of the European Higher Education area and World-Wide Competition**. Sorbonne (France): Bologna Follow-Up Group (BFUG), 27-28 Jan. 2005, em Sorbonne. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050127-28Sorbonne/050127-28-Rec-EN.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

PARK, Chris. **Redefining the Doctorate**. United Kingdom: The Higher Education Academy Innovation Way, 2007.

PASQUIER, Martin; LAMIZET, Bernard. **Media Landscape – France**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/france/>. Acesso em: 23 set. 2012.

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

PAVLIK, John. A Sea-Change in Journalism: Convergence, Journalists, their Audiences and Sources. **Convergence: the International Journal of Research into New Media Technologies**, v. 10, n. 4, p. 21-29, 2004.

PAVLIK, John. **Journalism and New Media**. New York: Columbia University Press, 2001.

PAWLOWSKI, Krzysztof. **Rediscovering Higher Education in Europe**. Bucharest: UNESCO/Studies on Higher Education, 2004. p. 1-148.

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.

PEDRÓ, Francesc. Continuity and Change in the Academic Profession in European Countries. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 411-430, 2009.

PEREIRA, Diana. **A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes**: um estudo exploratório. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2011.

PEREIRA, Fabrícia M. de A. **A Europa nos media**: estudo de caso sobre a europeização da esfera pública portuguesa. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

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 (Mestrado em Ciências e Tecnologia da Educação e da Formação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

PIRES, Ana L. O. **Desenvolvimento pessoal e profissional**: um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais. 1995. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1995.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 42, de 22 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 22 fev. 2005. 1ª série-A, n. 37, p. 2281-2313.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006. Dispõe o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 24 mar. 2006. 1ª série-A, n. 60, p. 2242-2257.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 88, de 23 de maio de 2006. Dispõe a regulação dos cursos de especialização tecnológica, doravante designados por CET, e aplica-se a todas as instituições de formação que os ministrem. **Diário da República**, Lisboa, 23 maio 2006. 1ª série-A, n. 99, p. 3474-3483.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 107, de 25 de junho de 2008. Dispõe sobre a elaboração, por cada instituição de ensino superior, de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha na aquisição de competências dos estudantes. **Diário da República**, Lisboa, 25 jun. 2008. 1ª série, n. 121, p. 3835-3853.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 256, de 16 de março de 2005. Dispõe sobre a atualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAF) e revoga a Portaria nº 316/2001, de 2 de abril de 2001. **Diário da República**, Lisboa, 16 mar. 2005. 1ª série-B, n. 53, p. 1494-1499.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 276, de 31 de julho de 2007. Dispõe o regime jurídico da actividade de inspecção, auditoria e fiscalização dos serviços da administração directa e indirecta do Estado. **Diário da República**, Lisboa, 31 jul. 2007. 1ª série, n. 146, p. 4889-4893.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 341, de 12 de outubro de 2007. Dispõe o regime jurídico do reconhecimento de graus académicos superiores estrangeiros. **Diário da República**, Lisboa, 12 out. 2007. 1ª série, n. 197, p. 7375-7379.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 396, de 31 de dezembro de 2007. Dispõe o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. **Diário da República**, Lisboa, 31 dez. 2007. 1ª série, n. 251, p. 9165-9173.

PORTUGAL. Lei nº 38, de 16 de agosto de 2007. Dispõe sobre a aprovação do regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 16 ago. 2007. 1ª série, n. 157, p. 5310-5313.

PORTUGAL. Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005. Dispõe sobre a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **Diário da República**, Lisboa, 30 ago. 2005. 1ª série-A, n. 166, p. 5122-5138.

PORTUGAL. Lei nº 62, de 10 de setembro de 2007. Dispõe sobre o regime jurídico das instituições de ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 10 set. 2007. 1ª série, n. 174, p. 6358-6389.

PORTUGAL. **National Report on the Implementation of the Bologna Process**. Berlim: BFUG/Bologna Process, 2003. p. 1-5. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/PORTUGAL_2003.PDF>. Acesso em: 26 set. 2011.

PORTUGAL. **National Report Regarding the Bologna Process 2009-2012**. Bucareste: BFUG/Bologna Process, 2012. p. 1-50. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/PORTUGAL_2003.PDF>. Acesso em: 2 out. 2012.

PORTUGAL. Portaria nº 30, de 10 de janeiro de 2008. Dispõe sobre os artigos 38 a 42 do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005 sobre o Suplemento ao Diploma. **Diário da República**, Lisboa, 10 jan. 2008. 1ª série, n. 7, p. 237-238.

PORTUGAL. Portaria nº 401, de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre o regime de reingresso, mudança de curso e transferência no âmbito do ensino superior português. **Diário da República**, Lisboa, 5 abr. 2007. 1ª série, n. 68, p. 2214-2217.

PORTUGAL. Portaria nº 782, de 23 de julho de 2009. Dispõe sobre a regulamentação do Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais. **Diário da República**, Lisboa, 23 jul. 2009. 1ª série, n. 141, p. 4776-4778.

PORTUGAL. Resolução nº 25, de 30 de março de 2000. Aprova, para ratificação, a Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, aberta à assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa em Lisboa a 11 de abril de 1997. **Diário da República**, Lisboa, 30 mar. 2000. 1ª série-A, n. 76, p. 1303-1326.

PROKOU, Eleni. The Emphasis on Employability and the Changing Role of the University in Europe. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 4, p. 387-394, 2008.

RAUHVARGERS, Andrejs; RUSAKOVA, Agnese. **Report to the Bologna Follow up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition**. Strasbourg/Rīga: Bologna Follow-Up Group (BFUG), 2008. p. 1-74.

REIS, Pedro R.; CAMACHO, George. A avaliação da concretização do Processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. **Revista Española de Educación Comparada**, Espanha, n. 15, p. 41-59, 2009.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. The University as European Cultureal Heritage: a Historical Approach. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 4, p. 369-380, 2006.

ROBERTO, José; SARAIVA, Margarida; CASAS NOVAS, Jorge. **Ensino superior em Portugal: transpondo fronteiras à luz do novo paradigma de Bolonha?** Portugal: Universidade de Évora, 2007. p. 1-20.

ROZSNYAI, Christina. The European Standards and Guidelines in Quality Assurance Mechanisms in Hungary. 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. 119-146.

RUNTE, Roseann. Re-Educating Humankind: Globalizing the Curriculum and Teaching International Ethics for the New Century. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 39-46, 2001.

RUSAKOVA, Agnese; RAUHVARGERS, Andrejs. Implementation of the European Standards and Guidelines in External Quality Assurance of Higher Education Institutions and Programmes in Latvia. 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. 93-118.

SALAVERRÍA-ALIAGA, Ramón; AVILÉS, José Alberto García; MASIP, Pere Masip. **Convergencia periodística: propuesta de definición teórica y operativa**. Espanha: Documento do projeto “Convergencia digital en los medios de comunicación”, 2007. p. 1-74.

SÁ, Maria I. E. N. de. **O sentido da Pedagogia por Competências: de Bolonha à América Latina**. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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 Souza (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SANTOS, Cátia F. M. **Mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1º ciclo no quadro de Bolonha**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

SANTOS, Fábio de P. **Globalização, educação superior e avaliação**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

SANTOS, Sérgio M. **As consequências profundas da Declaração de Bolonha**. Workshop sobre o Processo de Bolonha e a Formação de Professores apresentado na Universidade de Aveiro, 3 jun. 2003. p. 1-8. Disponível em: <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20profundas%20da%20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

SCOLARI, Carlos (Org.). **Comunicação digital: competências profissionais e desafios acadêmicos**. Relatório final da RED ICOD. Espanha: RED ICOD, 2006.

SCOTT, Peter. Demographics and Higher Education in the United Kingdom Today and Some Scenarios for Tomorrow. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 545-562.

SEABRA, Maria João. Portugal: one way to Europeanisation. In: WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jurgen (Ed.). **Fifteen into one? The European Union and its member states**. UK: Manchester University Press, 2003. p. 355-368.

ŠEBKOVÁ, Helena. The European Standards and Guidelines in Quality Assurance Mechanisms in the Czech Republic. 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. 201-233.

SEFI/IGIP. **The Bologna Process and the Education of the Engineers**. Brussels: European Society for Engineering Education (SEFI)/International Society for Engineering Education (IGIP), 2009. p. 1-2.

SEMINÁRIO DE ATENAS. **Conclusions of “The Social Dimension of the Higher Education Area”**. Athens: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Ministry of National Education and Religion Affairs Greece, 19-20 Feb. 2003. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030219-20Athens/030219-20Conclusions.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

SEMINÁRIO DE COPENHAGUE. **Recommendations of “Qualification Structures in Higher Education in Europe”**. Copenhagen: Bologna Follow-Up Group

(BFUG)/Danish Rectors Conference and Ministry of Science, Technology and Innovation, 27-28 Mar. 2003. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030327-28Copenhagen/030327-28CPH_Recommandations.pdf>. Acesso em: 16 out. 2011.

SEMINÁRIO DE ESTOCOLMO. Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process. Stockholm: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Ministry of Education and Science Sweden, 30-31 May 2002. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/020530-31Stockholm/020531Stockholm_results.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2011.

SEMINÁRIO DE HELSINQUE. Conclusions and Recommendations of the Conference “Master Degrees”. Helsinque: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Ministry of Education Finland, 14-15 Mar. 2003. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030314-15Helsinki_Results.pdf>. Acesso em: 23 out. 2011.

SEMINÁRIO DE LISBOA. Results “From Lisboa to a European Higher Education Area: Recognition Issues in the Bologna Process”. Lisboa: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Council of Europe and Ministry of Education Portugal, 11-12 Apr. 2002. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/020411-12Lisbon/020411-12Lisbon_results.HTM>. Acesso em: 26 out. 2011.

SEMINÁRIO DE MANTOVA. Final Report on “Integrated Programmes: Integrated Curricula – Implications and Prospects”. Mantova: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Ministry of Higher Education and Research Italy, 11-12 Apr. 2003. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030411-12Mantova_Results.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

SEMINÁRIO DE OSLO. Summary & Conclusions of “Student Participation in Governance in Higher Education”. Oslo: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Ministry of Education and Research Norway, 12-14 June 2003. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030612-14Oslo/030612-14SummaryConclusions.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

SEMINÁRIO DE PRAGA. Recommendations of “Recognition and Credit Systems in the Context of Lifelong Learning”. Praga: Bologna Follow-Up Group (BFUG)/Ministry of Education, Youth and Sports Czech Republic, 5-7 June 2003. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030605-07Prague/030605-07Recommendations.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

SEMINÁRIO DE SALZBURG. Conclusions and recommendations of Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Salzburg: Bologna Follow-Up Group (BFUG), 3-5 Feb. 2005. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

SEMINÁRIO DE SÃO PETERSBURGO. Conclusions and Recommendations of Bachelor’s Degree: what is it? São Petersburgo (Russia): Bologna Follow-Up Group,

25-26 Nov. 2004. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/041125-26St-Petersburg/041125-26_Recommendations.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

SEMINÁRIO DE VARSÓVIA. **Recommendations of Representatives of Accreditation Committees/Agencies from Countries which Participated in Seminar on “Cooperation Between Accreditation Committees/Agencies”**. Warsaw: Bologna Follow-Up Group (BFUG), 14-16 Feb. 2005. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050214-16Warsaw/050214-16_Recommendations.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

SERRALHEIRO, José Paulo. Introdução. In: _____ (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005. p. 17-20.

SILVA, Laura E. F. P. **Reconhecimento de qualificações académicas e profissionais na EU: entrave ou motor à mobilidade**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

SILVA, Pedro Alcântara da. **Jornalistas portugueses: elementos sociográficos**. Lisboa: Bocc, 2000. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 16 out. 2011.

SILVA, Reinaldo R. **A pós-graduação brasileira e os ventos de Bolonha: uma discussão qualitativa**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVEIRA, Zuleide S. **Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal**. 2011. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

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.

SOBREIRA, Rosa M. Ensino de jornalismo e profissionalização dos jornalistas em Portugal. **Média & Jornalismo**, Revista do Centro de Investigação Média e Jornalismo (CIMJ), Portugal, v. 3, n. 3, p. 1-22, 2004.

SORBONNE JOINT DECLARATION. **Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System**. Paris: The Sorbonne, May 25 1998. p. 1-3.

SOUSA, Ana M. G. **Financiamento público estudantil do ensino superior: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal**. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOUSA, Jorge Pedro. A discussão sobre a introdução do ensino superior do jornalismo em Portugal: das primeiras menções ao primeiro curso de graduação. **Verso e Reverso**,

Revista da Comunicação da Unisinos, Ano XXIII, n. 54, 2009/3. Disponível em: <<http://www.versoereverso.unisinos.br/index.php?e=18&s=9&a=146>>. Acesso em: 16 out. 2011.

SOUSA, Jorge Pedro. **Pesquisa em jornalismo**: o desbravamento do campo entre o século XVII e o século XIX. Lisboa: Bocc, 2007. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 16 out. 2011.

SOUSA, Jorge Pedro et al. **A teorização do jornalismo em Portugal até 1974**. Covilhã: Universidade da Beira Interior/Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), 2008. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 12 out. 2010.

STANFORS, Maria; SCOTT, Kirk. Taking Demographic Developments into Consideration in the Configuration of Higher Education Policies in Sweden. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 463-514.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **O tesouro da educação**: uma velha arca apta para enfrentar o século XXI? Porto: Edições ASA, 1996. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 maio 2012.

STOCKHOLM UNIVERSITY. **Studievägledning vid Stockholms Universitet**. Sweden: Stockholm University, 2012. Disponível em: <<http://www.su.se/utbildning/studievagledning>>. Acesso em: 23 set. 2012.

STUMPF, Ida R. C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 51-61.

SUCIU, Christina; ROMAN, Monica; GHETĂU, Vasile. Demographic Decline and Increasing Demand for Higher Education in Romania: Challenges for Policy Actions. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 351-402.

SURSOCK, Andrée; SMIDT, Hanne. **Trends 2010**: a Decade of Change in European Higher Education. Brussels: European University Association (EUA), 2010. p. 1-126.

TAYLOR, John; MIROIU, Adrian. **Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education**. Bucharest: UNESCO/Papers on Higher Education, 2002. p. 1-184.

TEIXEIRA, Patrícia O. **O ensino do jornalismo em Portugal**: uma história e análise dos planos curriculares. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2010.

TENGARRINHA, José M. **História da Imprensa Periódica Portuguesa**. 2. ed. revista e ampliada. Lisboa: Caminho, 1989.

TERRÉN, Eduardo. **A educação face aos desafios da pós-modernidade**. Porto: Edições ASA, 2000. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

TOURAINÉ, Alain. The University Between Theory and Ideology. In: AMBASZ, Emilio (Ed.). **The Universitas Project**: solutions for a post-technological society. New York: Art Publishers, 1972. p. 264-272.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2005. v. I.

UBI. Ciências da Comunicação. In: UBI. **Departamento de Comunicação e Artes**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2012. Disponível em: <<https://www.ubi.pt/Curso.aspx?CodigoCurso=66>>. Acesso em: 12 out. 2012.

UBI. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2007/2008 – 2008/2009**. Covilhã: Universidade da Beira Interior/Gabinete de Qualidade/Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo, 2009. p. 1-115.

UBI. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2009/2010**. Covilhã: Universidade da Beira Interior/Gabinete de Qualidade/Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo, 2010. p. 1-164.

UFP. Ciências da Comunicação. In: UFP. **Ciências da Comunicação**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://ingresso.ufp.pt/ensino/1o-ciclo/ciencias-da-comunicacao-2/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

UFP. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2006/2007 – 2007/2008**. Porto: Universidade Fernando Pessoa/Gabinete de Qualidade, 2008, p.1-75.

UFP. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2008/2009**. Porto: Universidade Fernando Pessoa/ Gabinete de Qualidade, 2009. p. 1-30.

UFP. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2009/2010**. Porto: Universidade Fernando Pessoa/Gabinete de Qualidade, 2010. p. 1-16.

UMINHO. Ensino – Licenciatura. In: UMINHO. **Ciências da Comunicação**. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Ciências Sociais, 2012. Disponível em: <<http://www.comunicacao.uminho.pt/ensino/content.asp?startAt=2&categoryID=628/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

UMINHO. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha 2006/2007 – 2007/2008**. Braga: Universidade do Minho/Gabinete de Qualidade, 2008. p. 1-24.

UMINHO. **Universidade do Minho**: Relatório de actividades 2007. Braga: Universidade do Minho /Reitoria, 2008. p. 1-156.

UNESCO. **International Standard Classification of Education – ISCED 1997**. Paris: UNESCO, 2006. p. 1-48.

UNESCO. **Les Etudes Supérieures**: Présentation Comparative des Regimes D'enseignement et des Diplomes. Belgium: UNESCO, 1973.

VEIGA, Maria A. P. T. **Oportunidades e ameaças de Bolonha (um processo em curso) e a universidade europeia (um projecto em discurso) num contexto de globalização**. 2003. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade do Porto, Porto, 2003.

VIEGAS, Waldyr. **Fundamentos lógicos da metodologia científica**. Brasília: EDUNB, 2007.

VIVAS, Amparo Jimenez; HEVIA, David Menendez Alvarez. Professionalization in Universities and European Convergence. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 399-410, 2009.

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

VLĂSCLEANU, Lazăr; VOICU, Bogdan. Implementation of the Bologna Objectives in a Sample of European Private Higher Education Institutions: Outcomes of a Survey. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 1, p. 25-52, 2006.

VOSENSTEYN, Hans. Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 171-188, 2009.

WEIBULL, Lennart; JÖNSSON, Anna M.; WADBRING, Ingela. **Media Landscape – Sweden**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/sweden/>. Acesso em: 23 set. 2012.

WENDE, Marijk C. Van Der. Internationalisation policies: about New trends and contrasting paradigms. **Higher Education Policy**, v. 14, n. 3, p. 249-259, Sept. 2001.

WENDE, Marijk C. Van Der. The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education. **Higher Education in Europe**, v. XXV, n. 3, p. 305-310, 2000.

WENDE, Marijk C. Van Der; WESTERHEIJDEN, Don F. International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education. **Quality in Higher Education**, v. 7, n. 3, 2001, p. 233-245.

WIELEWICKI, Hamilton de G.; OLIVEIRA, Marlize R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Revista Ensaio - Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: UNESP, 1993.

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

WOŹNICKI, Jerzy. Current Situation and Prospective Impact of Demographics on Higher Education in Poland. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 271-294.

YAMAOKA, Eloi J. O uso da internet. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 146-163.

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

ZIDERMAN, Adrian. Promoting Access of Disadvantaged Groups Through Student Loans: Prerequisites for Success. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 227-242, 2009.

ZGAGA, Pavel. **Ten years after: time for reconsideration**. Zagreb: University of Zagreb/UNESCO/Processing the Bologna Process: Current Losses and Future Gains, 5-6 Mar. 2010. p. 1-30.

ZHA, Qiang. Diversification or Homogenization in Higher Education: a Global Allomorphism Perspective. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 459-480, 2009.

ZORRINHO, Carlos. **Ordem, caos e utopia: contributos para a História do século XXI**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

WENDE, Marijk C. Van Der. The International Dimension in National Higher Education Policies: what Has Changed in Europe in the Last Five Years. **European Journal of Education**, v. 36, n. 4, p. 431-441, dec. 2001.

GLOSSÁRIO¹⁶⁶

Acesso (ao ensino superior): direito de os pretendentes qualificados se candidatarem e poderem ingressar no ensino superior.

Admissão (às instituições e aos programas de ensino superior): ato ou sistema que permite aos candidatos qualificados prosseguirem os estudos numa determinada instituição e ou em um programa do ensino superior.

Aprendizagem ao longo da vida (ALV): qualquer forma de atividade de aprendizagem geral, de educação e formação profissionais, de educação não formal e de aprendizagem informal seguida ao longo da vida, que permita melhorar conhecimentos, aptidões e competências em uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional.

Avaliação (das qualificações individuais): ato ou conjunto de ações que permite(m) obter informação sobre conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes no âmbito do ensino/aprendizagem num determinado módulo, unidade curricular ou curso.

- **Avaliação de diagnóstico**: destina-se a obter informações sobre conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino/aprendizagem de acordo com as situações identificadas.
- **Avaliação formativa**: destina-se a fornecer informações aos docentes sobre efeitos dos processos de ensino e aos estudantes sobre aprendizagem que estão realizando e eventuais problemas com que se estejam confrontando.
- **Avaliação sumativa**: destina-se a reunir elementos para classificação dos estudantes no final de um percurso de formação.
- **Avaliação distribuída com exame final**: avaliação distribuída ao longo do ano, do semestre ou trimestre letivos, de acordo com princípios definidos pela instituição universitária, obrigando à realização de um exame final.
- **Avaliação distribuída sem exame final**: avaliação distribuída ao longo do ano, do semestre ou trimestre letivos, de acordo com princípios definidos pela instituição universitária, sem exame final.
- **Avaliação por exame final**: modalidade de avaliação dos estudantes no final de um período de formação, por meio de um exame final.

¹⁶⁶ Para a elaboração do presente Glossário, foi utilizada a legislação em vigor em Portugal e na União Europeia, além de diversos documentos relacionados a Bolonha e às universidades pesquisadas, que facilitam a leitura, por parte dos brasileiros, das nuances existentes no campo da educação. Ele não tem a pretensão de ser exaustivo.

- **Defesa de dissertação ou tese:** apresentação e discussão pública de uma dissertação ou tese escrita, realizada no âmbito de um ciclo de estudos de mestrado ou de doutoramento.
- **Exame:** prova escrita e/ou oral, ou prova especial de ordem técnica, artística ou outra no final de um período de formação.
- **Participação presencial:** participação nas atividades das horas de contato.
- **Projeto:** concretização de uma proposta de trabalho ou de investigação, com conteúdo técnico ou artístico.
- **Prova oral:** a prova oral pode incluir-se na modalidade de avaliação distribuída ou na de avaliação final e é prestada, de maneira individualizada, perante um júri.
- **Relatório:** texto escrito relativo a um trabalho de investigação, a um estágio ou a uma atividade desenvolvida numa unidade curricular ou no final de um percurso formativo.
- **Teste:** prova escrita intermédia, no âmbito da modalidade de avaliação distribuída.
- **Trabalho laboratorial ou de campo:** trabalho realizado em ambiente laboratorial ou campo.

B-learning (*blended-learning*): sistema de ensino que combina *e-learning* com horas de contacto presenciais.

Bolsa de estudo: prestação pecuniária de valor variável concedida ao estudante para auxílio nos encargos com realização de seus estudos. É suportada pelo Estado português ou por entidades privadas, de acordo com regulamento específico.

Bolsa de estudo por mérito: prêmio pecuniário atribuído por instituições a estudantes que, independentemente da situação socioeconómica, tenham aproveitamento escolar excepcional, de acordo com regulamento próprio.

Bolsas de mobilidade Erasmus para estudantes: bolsas para estudantes de mobilidade com finalidade de auxiliar nas despesas de mobilidade. Não são bolsas de estudo. Apenas se destinam a auxiliar nas despesas suplementares, resultado da realização de um período de estudos em outro país elegível, nomeadamente despesas resultantes de um índice de custo de vida mais elevado no país de destino. O valor das referidas bolsas é definido anualmente (mediante o número de estabelecimentos e pessoas participantes)

e varia em função do país de destino, bem como do número de meses de estada no país anfitrião.

Categorização de cursos e graus: essa categorização pretende classificar os cursos de acordo com os níveis de exigência de entrada (ciclo inicial), com os níveis de saída (ciclo final) e com o fato de o curso conduzir a um grau:

Ciclo inicial	Ciclo final	Grau	Categoria
1	1	L	Licenciatura
2	2	M	Mestrado
1	2	M	Mestrado Integrado
2	2	-	Especialização
3	3	D	Doutoramento
3	3	-	Especialização Avançada

Certidão: documento formal emitido pelo órgão legal e estatutariamente competente da universidade ou unidade orgânica, com a finalidade de comprovar situações de interesse do estudante: conclusão de um curso ou de um grau; aprovação em unidades curriculares; comprovativo de matrícula; comprovativo de inscrição; comprovativo de frequência; comprovativo de exames; informação de programas e cargas horárias; outras previstas legalmente.

Ciclo de estudos conducente ao grau de doutor: terceiro ciclo de estudos que integra:

- elaboração de uma tese original e especificamente elaborada para esse fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade;
- eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para investigação, cujo conjunto se denomina curso de doutoramento, sempre que as respectivas normas regulamentares o prevejam.

Ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado: primeiro ciclo de estudos constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares denominado curso de licenciatura, que compreende 180 a 240 créditos e duração normal entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos estudantes.

Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre: segundo ciclo de estudos, compreendendo 90 a 120 créditos e duração normal entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, ou, excepcionalmente, 60 créditos e duração normal de dois semestres curriculares de trabalho em consequência de prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade. O segundo ciclo de estudos integra:

- curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos;
- dissertação de natureza científica ou trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para esse fim, ou estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados por normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre: ciclo de estudos que compreende 300 a 360 créditos e duração normal entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho, conducente ao grau de mestre. Confere o grau de licenciado aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares de trabalho, mas com denominação diferente da do grau de mestre. O acesso e o ingresso nesse ciclo de estudos integrado regem-se pelas normas aplicáveis ao primeiro ciclo de estudos.

Classificação ECTS: classificação de acordo com a escala europeia de comparabilidade das classificações.

Classificação local (Portugal): classificação final obtida numa unidade curricular, num curso ou num ciclo de estudos que se insere na escala de 0 a 20.

Compromisso de reconhecimento académico: documento emitido no âmbito da mobilidade estudantil, assinado pela Instituição de origem e pelo estudante de mobilidade, fornecendo garantia de reconhecimento da formação realizada na instituição de acolhimento, em conformidade com o contrato de estudos.

Condições de acesso: condições gerais que devem ser satisfeitas para requerer a admissão a um ciclo de estudos em qualquer estabelecimento de ensino superior.

Condições de ingresso: condições específicas que devem ser satisfeitas para requerer a admissão a um ciclo de estudos concreto num determinado estabelecimento de ensino superior.

Contrato de estudos: acordo escrito de reconhecimento académico mútuo entre as instituições participantes num programa de estudos e o estudante, no qual é registada a descrição do programa de estudos que o estudante seguirá, bem como os créditos das unidades curriculares. Por meio desse contrato, o estudante compromete-se a seguir o programa de estudos em outra instituição de ensino superior, nacional ou estrangeira, considerando-o como parte integrante dos seus estudos superiores; o estabelecimento de

origem compromete-se a garantir o pleno reconhecimento acadêmico dos créditos obtidos na outra instituição de ensino superior e o estabelecimento de acolhimento compromete-se a garantir os módulos definidos, tendo em conta o disposto nos Arts. 25 a 28 do Decreto-Lei 42, de 22 de fevereiro de 2005.

Crédito: unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos de campo, estudo e avaliação. O crédito pode variar de 24 a 30 horas.

Curso: conjunto organizado de unidades curriculares, incluído ou não num ciclo de estudos conducente à obtenção de um grau académico.

Curso de especialização: curso não conferente de grau, com enquadramento e exigências de 2º ciclo.

Curso de estudos avançados: curso não conferente de grau, com enquadramento e exigências de nível de 3º ciclo.

Curso de doutoramento: conjunto organizado de unidades curriculares que constituem a componente curricular (quando exista) do ciclo de estudos conducente ao grau de doutor.

Curso de formação contínua: unidade de formação ou conjunto organizado de unidades de formação, não conferente de grau, na área da educação contínua. Exige acreditação pelos órgãos competentes que o ministra(m) e para eventual creditação é exigida formação inicial superior, frequência e avaliação.

Curso de licenciatura: conjunto organizado de unidades curriculares que integram o ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado.

Curso de mestrado: conjunto organizado de unidades curriculares que constituem a componente curricular do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre.

Curso de pré-graduação: curso não conferente de grau, com enquadramento e exigências de 1º ciclo.

Diploma: documento emitido na forma legalmente prevista, comprovativo da conclusão de um ciclo de estudos conducentes a um grau académico, ou da realização de um curso não conferente de grau, emitido pelo(s) estabelecimento(s) de ensino que o confere(m). Nos casos de graus conjuntos (dupla ou múltipla titulação), os diplomas podem ser emitidos por cada um dos estabelecimentos de ensino superior ou conjuntamente pelos estabelecimentos envolvidos.

Director de curso ou de ciclo de estudos: professor catedrático, professor associado ou, excepcionalmente, professor auxiliar encarregado de dirigir um ciclo de estudos, nomeado pelo(s) presidente(s) do(s) conselho(s) diretivo(s) ou diretor(es) da(s) unidade(s) orgânica(s) envolvida(s) no ensino do curso ou do ciclo de estudos, em moldes a definir nos estatutos das unidades orgânicas.

Docente:

- pessoa que detém uma relação jurídica de emprego com a instituição universitária ao abrigo da legislação portuguesa vigente;
- pessoa que presta serviço docente na instituição universitária ao abrigo de uma colaboração definida num contrato específico para o efeito.

Doutoramento: grau de terceiro ciclo, obtido após defesa e aprovação de uma tese (incluindo, eventualmente, aprovação num conjunto de unidades curriculares).

Doutoramento europeu: modalidade de doutoramento que implica realização de um período de investigação em outra instituição de ensino superior europeia, ao abrigo de um acordo específico. O diploma é emitido pela instituição universitária de origem com menção do título de doutoramento europeu.

Doutoramento em regime de cotutela: modalidade de doutoramento que implica inscrição na instituição universitária de origem e em outra instituição de ensino superior estrangeira, com dupla orientação da tese e com dupla titulação pelas instituições envolvidas mediante prévio acordo escrito. Implica sempre passagem de um período mínimo de nove meses na instituição parceira.

Duração normal de um curso ou de um ciclo de estudos: número de anos, semestres e/ou trimestres letivos em que o curso ou o ciclo de estudos deve ser realizado pelo estudante, quando a tempo inteiro e em regime presencial.

Ensino superior: todos os tipos de ciclos de estudo ou de conjuntos de ciclos de estudo, de formação ou de formação para a investigação, de nível pós-secundário, reconhecidos pelas autoridades competentes de uma Parte, integrado no seu sistema de ensino superior.

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*: sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, instrumento que se destina a criar transparência e facilitar o reconhecimento académico, por meio da avaliação do volume de trabalho do estudante numa unidade curricular ou numa área científica.

Escala europeia de comparabilidade das classificações: escala relativa baseada em percentis, proposta no ECTS, que permite a comparabilidade das classificações obtidas

nos vários sistemas de ensino superior europeu. É constituída por cinco classes de classificações positivas, identificadas pelas letras A a E, correspondentes, respectivamente, aos percentis 10, 35, 65, 90 e 100 dos melhores estudantes aprovados, e uma classe negativa F, correspondente aos reprovados:

Classificação ECTS	% dos estudantes aprovados com esta classificação	Definição
A	10	Desempenho excepcional, com apenas algumas insuficiências de caráter menor.
B	25	Resultados superiores à média, apesar de certo número de insuficiências.
C	30	Trabalho em geral sólido, apesar de certo número de insuficiências significativas.
D	25	Trabalho razoável, mas com lacunas importantes.
E	10	O desempenho satisfaz os critérios mínimos.
F	- -	Insuficiente: precisa trabalhar muito mais.

Estudante: qualquer pessoa matriculada e inscrita no âmbito de um ciclo de estudos ou de um curso, independentemente da área de estudos, com a finalidade de efetuar estudos superiores para obtenção de um grau reconhecido ou de uma qualificação reconhecida de nível superior, incluindo o nível de doutoramento.

Estudante de doutoramento: pessoa inscrita anualmente como estudante de doutoramento em regime livre, ou num curso de doutoramento, ou num terceiro ciclo de estudos.

Estudante de licenciatura: pessoa inscrita anualmente como estudante num primeiro ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado.

Estudante de mestrado: pessoa inscrita formalmente como estudante de um curso de mestrado, de um ciclo de estudos de mestrado integrado ou de um segundo ciclo de estudos.

Estudante de pós-doutoramento: usualmente não se utiliza em Portugal essa designação, mas sim investigador de pós-doutoramento.

Europass: iniciativa comunitária destinada a ajudar o cidadão a apresentar suas competências e qualificações de uma forma clara e facilmente compreensível em toda a Europa (União Europeia, EFTA/EEE e países candidatos) e, assim, favorecer a sua mobilidade na Europa. Consiste num conjunto de cinco documentos: dois documentos (*Curriculum Vitae (CV)* e *Europass* e o *Passaporte de Línguas Europass*), que o próprio cidadão pode preencher; e três documentos (*Europass-Suplemento ao Certificado*,

Europass-Suplemento ao Diploma e Europass-Mobilidade), preenchidos e emitidos pelas entidades competentes (<<http://europass.socleo.pt>>).

Horas de contacto (HC): tempo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, em avaliações, na discussão individual ou em grupo de relatórios/trabalhos, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial.

Investigador de pós-doutoramento: pessoa com grau de doutor que desempenha atividades de I&D instituição universitária ao abrigo de um programa ou de um projeto de pós-doutoramento, nas condições definidas no Regulamento de pós-doutoramento da instituição universitária.

Mestrado integrado: ver ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre.

Mobilidade (M): atividade inerente ao fluxo de estudantes, docentes, investigadores e pessoal não docente para uma instituição de acolhimento, sem vínculo a ela. É realizada com o objetivo de efetuar um período de estudos, aprofundar a experiência profissional, realizar outra atividade de aprendizagem ou de ensino, ou uma atividade administrativa conexa, eventualmente acompanhada de cursos de preparação ou de reciclagem na língua do país de acolhimento ou numa língua de trabalho.

Mobilidade de estudantes e docentes (MED): tipologia do fluxo de mobilidade de estudantes e docentes, em diversas categorias:

- **mobilidade *in*:** mobilidade de estudantes e docentes no sentido do exterior;
- **mobilidade *out*:** mobilidade de estudantes e docentes no sentido da instituição universitária para o exterior;
- **mobilidade de estudantes *Erasmus*:** ação que oferece a estudantes possibilidade de efetuar um período de estudos no estrangeiro, em uma instituição de ensino superior parceira e elegível para o Programa Sócrates/Erasmus, com pleno reconhecimento académico com duração mínima de três meses e máxima de um ano letivo completo;
- **mobilidade de docentes *Erasmus*:** ação que oferece a docentes possibilidade de efetuar uma missão de ensino no estrangeiro, em uma instituição de ensino superior parceira e elegível para o Programa Sócrates/Erasmus, com uma duração mínima de uma semana/oito horas e máxima de seis meses.

Plano de estudos de um curso ou ciclo de estudos: conjunto organizado de unidades curriculares em que um estudante deve obter aprovação para:

- obtenção de um determinado grau académico;
- conclusão de um curso não conferente de grau;
- reunião de uma parte das condições para obtenção de um determinado grau académico.

Processo de Bolonha: nova organização do ensino superior em três ciclos de estudos, que visa a melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações. Para isso, recorre-se à adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes. Esse Processo pretende conduzir a uma mudança do paradigma de ensino de um modelo baseado na aquisição de conhecimentos para um modelo baseado no desenvolvimento de competências. Nele se incluem quer as competências de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas –, quer as de natureza específica associadas à área de formação, em que a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

Programa de ensino superior: ciclo de estudos reconhecido pela autoridade competente de uma parte como fazendo parte do seu sistema de ensino superior e cuja conclusão confira ao estudante uma qualificação de ensino superior.

Período de estudos: qualquer parte de um programa de ensino superior que foi objeto de uma avaliação e de uma validação e que, mesmo não constituindo por si só um programa de estudos completo, representa uma aquisição significativa de conhecimentos e de competências.

Programas de mobilidade:

- **Programa Alþan:** programa europeu de bolsas de estudo de alto nível destinado à América Latina, que permite que estudantes e profissionais latino-americanos, futuros académicos e quadros diretivos nos seus países, beneficiem-se da frequência do Ensino Superior na União Europeia. Tem como objetivo principal reforçar a cooperação entre a União Europeia e a América Latina na área do ensino superior e engloba estudos de pós-graduação e de formação de alto nível para profissionais em instituições ou centros na União Europeia;

- **Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV)/*Lifelong Learning Programme* (LLP):** programa comunitário no domínio da aprendizagem ao longo da vida, aprovado pela Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu. Tem como objetivo geral contribuir, por meio da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da U.E. enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento. Também é caracterizada por um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo proteção adequada do ambiente para as gerações futuras. O programa destina-se a promover, em particular, intercâmbios, cooperação e mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na U.E., a fim de que passem a constituir uma referência mundial de qualidade;
- **Programa *Erasmus*:** ação do Programa Sócrates até 2006 e, a partir de 2007, subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que pretende atender às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes no ensino superior formal e na educação e formação profissionais de nível superior, independentemente da duração do curso ou da qualificação; inclui também estudos de doutoramento, bem como necessidades de estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação e formação; pretende reforçar a dimensão europeia no ensino superior, incentivando a cooperação transnacional entre universidades, nomeadamente por meio da promoção da mobilidade e do intercâmbio de estudantes e docentes;
- **Programa *Grundtvig*:** subprograma do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, segundo formulação da Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, que visa a atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação para adultos, bem como às necessidades de estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação;
- **Programa *Jean Monet*:** subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, segundo formulação da Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, que presta apoio a instituições e atividades no domínio da integração europeia;

- **Programa Leonardo da Vinci:** programa comunitário de ação em matéria de formação profissional, constituindo um subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Esse programa pretende atender às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes na educação e formação profissional, que não de nível superior, bem como às necessidades de estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação e formação;
- **Programa Erasmus Mundus:** programa de cooperação e mobilidade no campo de ensino superior europeu, tendo por objetivo aumentar sua qualidade e promover a U.E. como polo de ensino por excelência. O Programa *Erasmus Mundus* compõe-se de quatro ações específicas: ação 1 - cursos de Mestrado *Erasmus Mundus*; ação 2 – bolsas de estudo *Erasmus Mundus*; ação 3 – parcerias; ação 4 – aumento do interesse. A participação das universidades portuguesas em cursos de Mestrado *Erasmus Mundus* encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei nº67, de 15 de março de 2005;
- **Programa Fulbright:** programa de origem norte-americana que tem como objetivo estabelecer um programa de intercâmbio cultural para estudantes e docentes. O Programa *Fulbright* é administrado em Portugal pela Comissão *Fulbright* – Comissão Cultural Luso-Americana – e atribui bolsas para estudantes e docentes portugueses e norte-americanos;
- **Programa Juventude em Acção:** programa que sucede ao programa Youth e que visa a proporcionar a jovens oportunidades de intercâmbio de grupo e de trabalho voluntário, reforçar a cooperação e apoiar uma série de atividades na área da juventude;
- **Programa Sócrates:** programa comunitário em matéria de educação, vigente até 2007, que tinha como objetivos:
 - reforço da dimensão europeia na educação a todos os níveis;
 - promoção da melhoria qualitativa e quantitativa do conhecimento das línguas da U.E, especialmente das menos utilizadas e ensinadas;
 - promoção da cooperação e da mobilidade no domínio da educação;
 - incentivo à inovação pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas e materiais didáticos;

- **Programa *Tempus*:** sistema de cooperação transeuropeia para o ensino superior (*Trans European Cooperation Scheme for Higher Education*), que possibilita aos Estados-membro da União Europeia cooperar com os países das Balcãs Ocidentais, da Europa Oriental, da Ásia Central e do Mediterrâneo, no processo de reforma e de modernização do ensino superior.

Propina: taxa de frequência anual devida pelo estudante à instituição de ensino superior em que se encontra matriculado e inscrito, como forma de auxílio nos custos do ensino.

Qualificação de ensino superior: qualquer grau, diploma, certificado ou título conferido por autoridade competente e que atesta a aprovação em um programa de ensino superior.

Qualificação que dá acesso ao ensino superior: qualquer diploma ou certificado emitido por autoridade competente, que atesta a aprovação em um programa de ensino e confere ao seu titular o direito de se candidatar e poder ingressar no ensino superior (vide acesso).

Quadro Europeu de Qualificações: instrumento de promoção da aprendizagem ao longo da vida que descreve sistematicamente o conjunto de qualificações fornecidas no âmbito do sistema de ensino. A proposta da Comissão Europeia consiste em um conjunto de oito níveis de referência que definem conhecimentos, nível de compreensão e aptidões do estudante – ou seja, os resultados da aprendizagem – independentemente do sistema em que uma determinada qualificação foi adquirida.

Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação: elaborado pelo Conselho da Europa, tem por objetivo oferecer uma base comum, em toda a Europa, para elaboração de programas, testes, manuais e outros materiais de aprendizagem de línguas. Um dos aspectos mais importantes é a definição de seis níveis de aprendizagem, que permitem a comunicação entre os vários sistemas e tradições de ensino de línguas na Europa.

Reconhecimento: declaração emitida por uma autoridade competente, do valor de uma qualificação de ensino estrangeiro, tendo em vista aceder a atividades educacionais e ou de emprego.

Suplemento ao Diploma (SD): documento bilíngue complementar e integrante de um diploma (carta de curso, carta magistral, carta doutoral ou diploma de um curso não conferente de grau incluído num ciclo de estudos), que visa a contribuir para melhorar a transparência internacional e o reconhecimento acadêmico e profissional equitativo das qualificações (diplomas, graus, certificados etc.), nomeadamente:

- descrever o sistema de ensino superior português e o seu enquadramento no sistema educativo à data da obtenção do diploma;
- caracterizar a instituição que ministrou a formação e que conferiu o diploma;
- caracterizar a formação realizada (grau, área, requisitos de acesso, duração normal, nível) e o seu objetivo;
- fornecer informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos.

Tempo integral (TI): modalidade de frequência de um curso ou de um ciclo de estudos em regime de tempo integral, correspondente a 60 créditos anuais.

Tempo parcial (TP): modalidade de frequência de um curso ou de um ciclo de estudos em regime de tempo parcial, correspondente a 60 créditos anuais, em percentagens a estabelecer pelo órgão estatutariamente competente.

Unidade curricular modular: é uma unidade curricular que se estrutura em módulos que se caracterizam, do ponto de vista de funcionamento, por um número significativo das funcionalidades de uma unidade curricular, por exemplo, ficha de módulo (objetivos, programa, bibliografia, avaliação etc.), distribuição de serviço, horário, inscrições, estudantes inscritos, inscrições em turmas, fotografias de alunos, sumários, material de apoio, lançamento de resultados ou estatísticas. A classificação final da unidade curricular poderá estar relacionada com as classificações dos módulos por meio de uma fórmula.

Unidade Orgânica (UO): faculdade, instituto ou escola da instituição universitária.

Universidade parceira: instituição de ensino superior com a qual a instituição universitária coopera na área da Formação e da I&D e/ou tem acordada a mobilidade de estudantes e docentes.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Referências

a) Documentos oficiais sobre o Processo de Bolonha

BERGEN DECLARATION. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. p. 1-6.

BOLOGNA DECLARATION. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19 June 1999. p. 1-6.

BUCHAREST DECLARATION. Making the Most of our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 26-27 Apr. 2012. p. 1-5.

BUDAPEST-VIENNA DECLARATION. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Budapeste, 11 e 12 Mar. 2010. p. 1-2.

LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ. The Bologna Process 2020: the European Higher Education Area in the New Decade. Leuven: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 Apr. 2009. p. 1-6.

LONDON COMMUNIQUÉ. Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London: 18 May 2007. p. 1-7.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR. Declaração de Berlim. Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, Berlim, set. 2003. Lisboa: Gabinete da Ministra, 2003. p. 1-8.

SORBONNE JOINT DECLARATION. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. Paris: The Sorbonne, May 25 1998. p. 1-3.

b) Relatórios sobre o Processo de Bolonha com foco nos aspectos político-sociais

CHEPS. The Bologna Process Independent Assessment the first Decade of Working on the European Higher Education Area: Case Studies and Appendices. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010b. v. 2. p. 1-223.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first Decade of Working on the European Higher Education Area**: Detailed Assessment Report. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010c. v. 1. p. 1-116.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first Decade of Working on the European Higher Education Area**: Executive Summary, Overview and Conclusions. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010d. p. 1-43.

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.

EI. **Enhancing Quality Academics' Perceptions of the Bologna Process**: a Study by the Education International Pan-European Structure. Belgium: Education International (EI), 2010a. p. 1-44.

EI. **Statement to the Bologna Anniversary Ministerial Conference**. Belgium: Education International (EI), 2010b. p. 1-3.

EQAR. **Annual Report 2009 – Outlook 2010**. Brussels: European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), 2010. p. 1-48.

ESU. **Bologna At the Finish Line**: an Account of ten Years of European Higher Education Reform. Berlin: European Students' Union (ESU), 2010. p. 1-136.

EUA. **Access to Success**: Foresting Trust and Exchange Between Europe and Africa. Brussels: European University Association (EUA), 2010a. p. 1-160.

EUA. **Africa-Europe Higher Education Cooperation for Development**: Meeting Regional and Global Challenges. Brussels: European University Association (EUA), 2010b. p. 1-28.

EUA. **Annual Report 2009**. Brussels: European University Association (EUA), 2010c. p. 1-52.

EURYDICE. **Focus on Higher Education in Europe 2010**: the Impact of the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010b. p. 1-162.

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.

JELIAZKOVA, Margarita; WESTERHEIJDEN, Don F. Systemic Adaptation to a Changing Environment: Towards a Next Generation of Quality Assurance Models. **Higher Education**, n. 44, p. 433-448, 2002.

SERRALHEIRO, José Paulo. Introdução. In: _____ (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005. p. 17-20.

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

WENDE, Marijk C. Van Der. Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. **Higher Education Policy**, v. 14, n. 3, p. 249-259, Sept. 2001.

WENDE, Marijk C. Van Der. The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education. **Higher Education in Europe**, v. XXV, n. 3, p. 305-310, 2000.

WENDE, Marijk C. Van Der. The International Dimension in National Higher Education Policies: what Has Changed in Europe in the Last Five Years. **European Journal of Education**, v. 36, n. 4, p. 431-441, Dec. 2001.

c) Sobre 1º, 2º e 3º ciclos e suas nuances

CHEPS. **Professional Masters**: an International Comparative Study. Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2010a. p. 1-76.

ENQA. **Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education - Part 1**: a Typology. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2001a. p. 1-20.

ENQA. **Quality Assurance in the Nordic Higher Education**: Accreditation-Like Practices. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2001b. p. 1-38.

EUA. **Collaborative Doctoral Education**: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. Brussels: European University Association (EUA), 2009b. p. 1-127.

EUA. **Creativity and Diversity**: Challenges for Quality Assurance Beyond 2010. Brussels: European University Association (EUA), 2010d. p. 1-76.

EUA. **Developing Joint Masters Programmes for Europe**: Results of the EUA Joint Masters Project Mar. 2002/Jan. 2004. Brussels: European University Association (EUA), 2004b. p. 1-44.

EUA. **Doctoral Programmes for the European Knowledge Society**. Brussels: European University Association (EUA), 2005c. p. 1-46.

EUA. **Doctoral Programmes in Europe's Universities:** Achievements and Challenges. Brussels: European University Association (EUA), 2007c. p. 1-43.

EUA. **EUA Policy Position on the European Commission's Proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Commission Staff Working Document on a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).** Brussels: European University Association (EUA), 2001a. p. 1-5.

EUA. **Institutional Diversity in European Higher Education:** Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders. Brussels: European University Association (EUA), 2009f. p. 1-164.

EUA. **Joining Forces in a World of Open Innovation:** for Collaborative Research and Knowledge Transfer Between Science and Industry. Brussels: European University Association (EUA), 2009g. p. 1-32.

EUA. **Matching Ambition with Responsibilities and Resources.** (Bologna Seminar on Doctoral Programmes: Final Conclusions - Preparing Recommendations for the London Communiqué). Nice: European University Association (EUA), 2006c. p. 1-5.

EUA. **Survey of Master Degrees in Europe.** Brussels: European University Association (EUA), 2009h. p. 1-83.

EUA. **Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe.** Brussels: European University Association (EUA), 2002b. p. 1-45.

EUA. **Strong Universities for Europe.** (3^a EUA Convention of European Higher Education Institutions). Brussels: European University Association (EUA), 2005f. p. 1-95.

EUA. **The Funding of University-Based Research and Innovation in Europe:** an Exploratory Study. Brussels: European University Association (EUA), 2005h. p. 1-41.

EUA. **University Autonomy in Europe I:** Exploratory Study. Brussels: European University Association (EUA), 2009j. p. 1-48.

EUA. **University Autonomy in Europe II:** the Scorecard. Brussels: European University Association (EUA), 2011i. p. 1-84.

LEHIKONEN, Anita. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit. Helsinki, 16-17th Feb. 2001. In: LOURTIE, Pedro (Ed.). **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. p. 19-21.

d) Elementos econômicos, empregabilidade, mobilidade e atratividade

AITTOLA, Helena et al. The Bologna Process and Internationalization – Consequences for Italian Academic Life. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 303-312, 2009.

ALFARO, Ignacio J. et al. Student Opinion of the Information Policies of Four Spanish Universities with Regard to Erasmus and Other International Programmes. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 313-332, 2009.

ASPLUND, Rita; ABDELKARIM, Oussama Ben; SKALLI, Ali. Student Loans and the Likelihood of Graduation: Evidence from Finnish Cohort Data. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 243-255, 2009.

BARR, Nicholas. Financing Higher Education: Lessons from Economic Theory and Reform in England. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 201-210, 2009.

BERCHEM, Theodor. The University as an Agora – Based on Cultural and Academic Values. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 4, p. 395-398, 2006.

BERLINGER, Edina. An Efficient Student Loan System: Case Study of Hungary. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 256-268, 2009.

CLARKE, Marguerite. The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice and Opportunity. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 1, p. 59-70, 2007.

CREMONINI, Leon; WESTERHEIJDEN, Don. Beauty and Brains: Student Information Tools and Attracting International Students to European Higher Education. In: VLĂSCLEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 77-98.

DAXNER, Michael. Migration and Multiculturalism. In: VLĂSCLEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 43-62.

DINCA, George. **Financial Management and Institutional Relationships with Civil Society**. Bucharest: UNESCO/ Papers on Higher Education, 2002. p. 1-229.

ENQA. **ENQA Report to the Bologna Ministerial Anniversary Conference of March 2010**. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2010a. p. 1-4.

ENQA. **ENQA - 10 Years (2000-2010):** a Decade of European Co-Operation in Quality Assurance in Higher Education. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2010b. p. 1-28.

ENQA. **European Standards and Guidelines in a Nordic Perspective.** Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006a. p. 1-64.

ENQA. **Methodological Report:** Transnational European Evaluation Project II (TEEP II). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006d. p. 1-67.

ENQA. **Report to the London Conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies.** Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2007. p. 1-31.

ENQA. **Terminology of Quality Assurance:** Towards Shared European Values?. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2006e. p. 1-40.

EUA. **Access to Success:** Foresting Trust and Exchange Between Europe and Africa. Brussels: European University Association (EUA), 2010a. p. 1-160.

EUA. **Annual Report 2004.** Brussels: European University Association (EUA), 2005a. p. 1-68.

EUA. **Annual Report 2005.** Brussels: European University Association (EUA), 2006a. p. 1-52.

EUA. **Annual Report 2006.** Brussels: European University Association (EUA), 2007a. p. 1-60.

EUA. **Annual Report 2009.** Brussels: European University Association (EUA), 2010c. p. 1-52.

EUA. **Matching Ambition with Responsibilities and Resources.** (Bologna Seminar on Doctoral Programmes: Final Conclusions - Preparing Recommendations for the London Communiqué). Nice: European University Association (EUA), 2006c. p. 1-5.

EUA. **Quality Culture in European Universities:** a Bottom-Up Approach. Brussels: European University Association (EUA), 2006e. p. 1-42.

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

MAGYAR, Bálint. Humanistic and Academic Core Values: the Responsive and Responsible Reform of the European University. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 4, p. 391-394, 2006.

OMERZEL, Doris Gomezelj; ŠIRCA, Nada Trunk. The Validation of Different Kinds of Knowledge at the Higher Education Level. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 4, p. 423-436, 2008.

PEDRÓ, Francesc. Continuity and Change in the Academic Profession in European Countries. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 411-430, 2009.

SCOTT, Peter. Demographics and Higher Education in the United Kingdom Today and Some Scenarios for Tomorrow. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 545-562.

STANFORS, Maria; SCOTT, Kirk. Taking Demographic Developments into Consideration in the Configuration of Higher Education Policies in Sweden. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 463-514.

SUCIU, Christina; ROMAN, Monica; GHEȚĂU, Vasile. Demographic Decline and Increasing Demand for Higher Education in Romania: Challenges for Policy Actions. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 351-402.

SURSOCK, Andrée; SMIDT, Hanne. **Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education**. Brussels: European University Association (EUA), 2010. p. 1-126.

VIVAS, Amparo Jimenez; HEVIA, David Menendez Alvarez. Professionalization in Universities and European Convergence. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 399-410, 2009.

VOSENSTEYN, Hans. Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 171-188, 2009.

WOŹNICKI, Jerzy. Current Situation and Prospective Impact of Demographics on Higher Education in Poland. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 271-294.

ZIDERMAN, Adrian. Promoting Access of Disadvantaged Groups Through Student Loans: Prerequisites for Success. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 227-242, 2009.

e) Posições críticas sobre o processo formativo de Bolonha

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.

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

HASSANIEN, Ahmed. A Qualitative Student Evaluation of Group Learning in Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 2-3, p. 135-150, 2007.

KWIEK, Marek. Globalization and Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 27-38, 2001.

MCBURNIE, Grant. Leveraging Globalization as a New Paradigm for Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 11-26, 2001.

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.

RUNTE, Roseann. Re-Educating Humankind: Globalizing the Curriculum and Teaching International Ethics for the New Century. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 39-46, 2001.

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

VLĂSCLEANU, Lazăr; VOICU, Bogdan. Implementation of the Bologna Objectives in a Sample of European Private Higher Education Institutions: Outcomes of a Survey. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 1, p. 25-52, 2006.

f) Documentos consultados da UNESCO-European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES)

ALFARO, Ignacio J. et al. Student Opinion of the Information Policies of Four Spanish Universities with Regard to Erasmus and Other International Programmes. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 313-332, 2009.

ASPLUND, Rita; ABDELKARIM, Oussama Ben; SKALLI, Ali. Student Loans and the Likelihood of Graduation: Evidence from Finnish Cohort Data. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 243-255, 2009.

BARR, Nicholas. Financing Higher Education: Lessons from Economic Theory and Reform in England. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 201-210, 2009.

BERCHEM, Theodor. The University as an Agora – Based on Cultural and Academic Values. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXI, n. 4, p. 395-398, 2006.

BERLINGER, Edina. An Efficient Student Loan System: Case Study of Hungary. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 2, p. 256-268, 2009.

CHMIELECKA, Ewa. National External Quality Assurance System in Poland and Implementation of the European Standards and Guidelines. 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. 147-171.

CIPPITANI, Roberto; GATT, Suzanne. Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 385-398, 2009.

CLARKE, Marguerite. The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice and Opportunity. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXII, n. 1, 2007, p. 59-70.

CREMONINI, Leon; WESTERHEIJDEN, Don. Beauty and Brains: Student Information Tools and Attracting International Students to European Higher Education. In: VLĂSCEANU, Lazăr; GRÜNBERG, Laura (Ed.). **Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives**. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană; Bucharest: UNESCO-CEPES, 2008. p. 77-98.

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.

APÊNDICE B - Quadros de balanço de Bolonha por país

Quadro 4 - Quadro da situação de cada país em 2005 quanto à aplicabilidade das políticas formativas de Bolonha e aos entraves existentes

País	Entrada em Bolonha	Situação em 2005
Albânia	2003	No mesmo ano de entrada, a Albânia alterou sua legislação para permitir a estruturação em dois ciclos. Em Engenharia Elétrica e Estudos Agrícolas, isso já acontecia desde 2001/2002, fruto de cooperação com a Itália. A agência nacional para garantia de qualidade já existia desde 1999, executando diversas avaliações nacionais no âmbito do ensino superior.
Alemanha	1998	A Alemanha foi um dos quatro países que assinaram a Declaração de Sorbonne em 1998 e participaram no Processo de Bolonha desde o início. O país tem um sistema de ensino superior sob responsabilidade dos Estados federados. A base jurídica para uma estrutura de graus em dois ciclos foi criada em 1998, e, em 2003, os Estados federados concordaram, em princípio, para implementá-lo como o sistema padrão. Para determinados campos do saber com exames nacionais, como Direito, Medicina e Farmácia, as regulações necessárias ainda não tinham sido introduzidas. O Centro de Informação sobre Bolonha (Servicestelle Bologna), executado pela conferência dos reitores nacionais, com o apoio do Ministério Federal da Educação e Investigação, fornecia serviços <i>on-line</i> , publicações e eventos para apoiar instituições de ensino superior na implementação do Processo de Bolonha. A Alemanha pretendia ratificar a Convenção de Reconhecimento de Lisboa em 2005.
Andorra	2003	Não tinha agência nacional para garantia de qualidade. Possuía algumas licenciaturas avaliadas por agência espanhola da Catalunha. Legislação adequada a Bolonha ainda em fase de elaboração. Oferta de segundo ciclo (mestrado) limitada, alguns ofertados por <i>e-learning</i> . Não signatária da Convenção de Lisboa, havendo acordos bilaterais com Portugal para alguns reconhecimentos. Sistema ECTS em funcionamento desde 2004/2005 emitido em quatro idiomas da comunidade.
Áustria	1999	A Áustria foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Cerca de 85% dos estudantes no país estavam matriculados em universidades públicas que não eram obrigados por lei a submeter à acreditação seus títulos. A Agência Austríaca para a Garantia da Qualidade (AQA) era responsável pelo desenvolvimento de normas e procedimentos para garantia da qualidade e coordenação dos processos de avaliação. O sistema de graus de dois ciclos estava sendo gradualmente introduzido desde 1999. O curso de Medicina e maiores programas do ensino secundário de ensino isentos por lei e continuavam sendo ofertados no modelo tradicional. Cerca de 10% dos estudantes universitários estavam matriculados em programas de dois ciclos no ano letivo de 2003/2004.
Bélgica (Comunidade Flamenca)	1999	A Bélgica foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A Lei do Ensino Superior, adotada em 2003, para a Comunidade Flamenca distingue entre o grau de bacharel obtido em instituições não universitárias de ensino superior de graus de bacharel e mestrados titulares de graus profissionalizantes. Nesse sistema, o bacharel podia ser orientado a ter acesso a programas de mestrado por meio de cursos de inserção. A Comunidade Flamenca introduzia Suplementos ao Diploma por meio do sistema

		baseado no ECTS, desde a primeira metade da década de 1990. Bélgica assinou a Convenção de Reconhecimento de Lisboa em março de 2005. Uma característica interessante do sistema Flamengo é a estreita cooperação com a Holanda tanto na forma de uma agência de acreditação conjunta (NVAO), como de universidades transnacionais.
Bélgica (Comunidade Francesa)	1999	O ensino superior na Comunidade Francesa da Bélgica passou por grandes mudanças estruturais, desde a adoção de um novo decreto em março de 2004, complementada por outras disposições legais. Desde o ano letivo de 2004/2005, todos os estudantes do primeiro ano participam da implantação de programas de dois ciclos. Os créditos ECTS eram atribuídos a todos os programas (mas utilizados apenas para a transferência de crédito) e de Suplemento ao Diploma, que era adotado para uso geral e obrigatório. A Agência de Avaliação da Educação Superior de qualidade estava operando desde janeiro de 2004. A Agência era presidida pelo Diretor-Geral, responsável pelo ensino superior no Ministério da Comunidade Francesa. Não havia sistema de acreditação, no sentido estrito da palavra, mas as instituições que cumpriam os regulamentos pertinentes podiam ter seus títulos reconhecidos pela Comunidade Francesa, que fixava a lista de diplomas que podiam ser oferecidos por decreto. O estabelecimento de novos programas, portanto, requeria uma modificação da lei. A Bélgica assinou a Convenção de Lisboa em março 2005.
Bósnia e Herzegovina	2003	Bósnia e Herzegovina aderiram ao Processo de Bolonha em 2003. Imediatamente após a Conferência Ministerial de Berlim, uma lei geral sobre o ensino superior foi preparada para lançar as bases para implementação de Bolonha, que culminou com reformas no país, como sistema de graus de dois ciclos, criação de uma agência de garantia de qualidade/ENIC/NARIC e implementação do sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma. A lei ainda precisava ser aprovada. Nesse meio tempo, um manual de Bolonha foi elaborado e amplamente distribuído, e um seminário nacional que envolveria todos os principais interessados estava sendo planejado.
Bulgária	1999	A Bulgária foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Alterações realizadas na Lei de Educação Superior, em 2004, introduziu uma série de reformas no ensino superior búlgaro, modificando o sistema de grau já existente de três ciclos e da introdução do Suplemento ao Diploma e ECTS em uma base legal. Ao mesmo tempo, foram introduzidas alterações ao sistema de garantia de qualidade, com acreditação institucional explicitamente ligada à avaliação da eficácia dos processos internos de garantia da qualidade e das estruturas, e não apenas em conformidade com os requisitos do Estado. Todas as instituições de ensino superior estavam credenciadas em uma base cíclica pela <i>National Evaluation and Accreditation Agency</i> (Agência Nacional de Avaliação e Acreditação).
Chipre	2001	O país tinha uma universidade, a Universidade de Chipre. Estava em preparação a legislação para estabelecer mais duas universidades públicas, a Universidade Tecnológica de Chipre e a Universidade Aberta de Chipre e, além disso, permitir que as instituições privadas de ensino superior pudessem alcançar o nível de universidades. Mais de 50% da população estudantil de Chipre estudava no estrangeiro, e o país também tinha um número relativamente grande de entrada de estudantes estrangeiros. A agência de garantia de qualidade existente, o Conselho de Avaliação Educacional de Acreditação cobriam apenas as instituições privadas de ensino superior. O estabelecimento de uma agência nacional de garantia de qualidade que abrangesse todos os níveis mais elevados da educação

		estava sendo preparado. Alterações propostas à legislação reguladora do ensino superior introduziriam o sistema ECTS e o Suplemento ao Diploma obrigatório para todas as instituições de ensino superior e programas.
Croácia	2001	A Croácia aderiu ao Processo de Bolonha em 2001. O país estava implementando uma grande reforma que tornaria seu sistema de ensino superior em consonância com os princípios e os objetivos de Bolonha. A Lei sobre a atividade científica e a educação superior, aprovada em 2003 e posteriormente alterada em 2004, estabeleceu o sistema de graus em três ciclos como o padrão nacional, introduziu uma série de mudanças destinadas a reforçar o sistema de garantia de qualidade, inseriu o sistema ECTS obrigatório para todas as instituições de ensino superior e fez provisões para o Suplemento ao Diploma. Muitas das mudanças teriam efeito a partir do ano letivo de 2005/2006. Muita atividade estava acontecendo em nível nacional, com ampla participação das partes interessadas, a fim de fornecer informações sobre o Processo de Bolonha e apoiar a implementação da reforma.
Dinamarca	1999	A Dinamarca foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Já tinha introduzido uma estrutura de graus em dois ciclos a partir do final da década de 1980, e a legislação adotada em 2003 e 2004 tornou-os obrigatório em todos os programas de estudo. O uso do sistema ECTS era obrigatório desde 2001, e o Suplemento ao Diploma desde 2002. O Instituto Dinamarquês de Avaliação era o órgão responsável pela avaliação externa da garantia de qualidade, em todos os níveis da educação. O instituto foi um membro fundador da ENQA. Desde 2000, a implementação das linhas de ação de Bolonha tem sido coordenado por um grupo nacional de acompanhamento. A principal prioridade no momento era o reforço da internacionalização da educação superior como parte de uma estratégia nacional para internacionalização da educação dinamarquesa e formação em geral. Para o ensino superior, estava incluindo melhoras na mobilidade internacional de pessoal e medidas para tornar o ensino superior dinamarquês mais atraente para os estudantes estrangeiros.
Eslovênia	1999	A Eslovênia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Em 2004, o país aprovou três leis do Parlamento que implementaram as prioridades legislativas estabelecidas no Comunicado de Berlim. Atos legislativos também permitiriam a implementação de outros desenvolvimentos no ensino superior na Eslovênia. O sistema de dois ciclos seria implementado em todas as instituições e programas a partir do ano acadêmico de 2005/2006. A nova legislação também introduziu características importantes na área da garantia de qualidade. Estendeu a composição dos organismos de acreditação e avaliação, para incluir representantes de estudantes e empregadores, introduziu novos procedimentos, incluindo avaliações externas periódicas e estabeleceu um novo Conselho de Avaliação do Ensino Superior. O sistema ECTS tem sido implementado desde 1998 para programas de pós-graduação e desde 2002 para programas de estudo de graduação. A partir de 2005, o Suplemento ao Diploma seria emitido em uma língua da UE de forma automática e gratuitamente a todos os pós-graduandos.
Espanha	1999	A Espanha foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Dois decretos reais foram aprovados em janeiro de 2005 para estabelecer e definir um novo quadro para as estruturas de graus em conformidade com os princípios de Bolonha. Instituições de ensino superior estavam trabalhando em propostas concretas para implementar as novas estruturas a partir do ano letivo de 2006/2007. O Conselho de

		Coordenação Universidades estava preparando uma proposta para o governo, incluindo um catálogo completo de graus oficial, que teria início em 2006/2007. A Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA) foi estabelecida em 2002 para coordenar as políticas de garantia de qualidade nas universidades. Havia também oito agências regionais que realizavam atividades de garantia de qualidade em suas respectivas áreas geográficas. A comissão de coordenação foi criada em 2003 para garantir a transparência e a cooperação entre as agências nacionais e regionais. O governo destinou recursos específicos em seu orçamento de 2005 para cobrir as atividades das universidades para o desenvolvimento do Processo de Bolonha. Os governos das regiões também estavam destinando, em seus orçamentos, verbas para facilitar o processo de adaptação ao novo quadro legal.
Estônia	1999	Estônia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A comissão aprovou a estrutura de dois ciclos para o ensino universitário em 2002. A admissão aos programas de mestrado em modelo tradicional cessaria após 2005. A partir do ano letivo 2005/2006, não só universidades, mas também instituições profissionais de ensino superior poderiam oferecer programas de mestrado em determinadas áreas do saber. Um sistema nacional de crédito existia ao lado do sistema ECTS, mas o sistema ECTS seria obrigatório a partir do ano letivo de 2006/2007. Um sistema de acreditação estava em operação desde meados da década de 1990. Acreditação não era exigido por lei, mas era necessário para uma instituição para adquirir o direito de emitir credenciais oficialmente reconhecidas de ensino superior. Uma proposta de desenvolvimento do sistema de garantia de qualidade incluía a introdução de medidas mais direcionadas para a melhoria da qualidade.
Finlândia	1999	A Finlândia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Introduziu um sistema de dois ciclos no setor universitário na década de 1990, mas a integração a programas de mestrado continuaram a existir. Na sequência das alterações à legislação de universidades, em 2004, o sistema de graus de dois ciclos seria obrigatório a partir de 1 de agosto de 2005, exceto nos campos da Medicina e da Odontologia. A reforma era apoiada por financiamento do Ministério da Educação. Politécnicos ofertavam graus de bacharelado. Pós-graduações que exigiam experiência de trabalho de intervenção seriam introduzidas em uma base permanente a partir de 1 de agosto de 2005, após uma fase piloto. O sistema ECTS seria obrigatório para todos os programas de ensino superior a partir do ano acadêmico de 2005/2006, substituindo o sistema de crédito nacional anterior. Nos politécnicos, o sistema ECTS foi implementado a partir de janeiro de 2005. Todas as instituições de ensino superior finlandesas foram submetidas à avaliação institucional. Além disso, as avaliações internas de todos os programas estavam sendo introduzidas a partir de 2005.
França	1998	A França foi um dos quatro países que assinaram a Declaração de Sorbonne em 1998 e participaram do Processo de Bolonha desde o início. Um decreto aprovado em abril de 2002 estabeleceu o sistema de três ciclos – licenciatura/mestrado/ doutorado, que desde então era implementado gradualmente. Alguns programas anteriores voltados para o ensino superior continuavam a existir, com pontes para o nível de licenciatura. O sistema ECTS era visto como uma importante ferramenta para a tomada de decisões. Todas as instituições de ensino superior tinham de ser periodicamente credenciadas, com base em uma metodologia de avaliação. Em geral,

		o Processo de Bolonha era visto como um gatilho importante para a mudança nacional, com instituições de ensino superior tendo um papel ativo.
Grécia	1999	A Grécia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A maioria das linhas de ação de Bolonha era objeto de desenvolvimento ativo. A estrutura de graus acadêmicos em três ciclos estava em vigor desde 1980, e havia um <i>feedback</i> muito positivo sobre o regime de acesso para os alunos de um ciclo para outro. Prioridade estava sendo dada à criação de uma agência de garantia de qualidade, com a nova legislação a ser implementada. O uso do Suplemento ao Diploma era cada vez mais generalizado, e um sistema de crédito baseado em ECTS estava em aplicação em muitas instituições de ensino superior. Um amplo processo de consulta estava sendo realizado pelo Ministério da Educação para divulgar informações e promover as metas de Bolonha entre todos os parceiros e instituições, especialmente as de ensino superior e entre os estudantes.
Holanda	1999	A Holanda foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Um sistema binário de ensino superior já existia, dividido entre graus acadêmico e profissional. A introdução de uma estrutura de graus em dois ciclos com os programas descritos em créditos baseado no sistema ECTS foi iniciada a partir de 2002/2003. Graus integrados, com perfis mais longos, continuaria a existir até 2007/2009. O Suplemento ao Diploma era amplamente usado e estava em processo de se tornar obrigatório. A ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa estava em processo, e as instituições de ensino superior tinham sido incentivadas a implementar a Convenção. A <i>Supranational Dutch/Flemish Accreditation Organisation</i> (NVAO) foi criada em 2004. Todos os programas de estudo tinham de ser acreditados. As bases das decisões de acreditação eram as avaliações externas. A Inspeção para a educação, parte independente do Ministério da Educação, era responsável por supervisionar a qualidade de todo o sistema educativo.
Hungria	1999	A Hungria foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A estratégia nacional para a implementação das reformas de Bolonha foi desenvolvida com base em alterações na Lei sobre o Ensino Superior, aprovada em 2003. Também foi iniciada, nesse ano, a implementação da estrutura de graus acadêmicos em dois ciclos e seria estendido a todos os campos de estudo, com algumas exceções, até o ano letivo 2006/2007. O Suplemento ao Diploma era emitido a pedido desde 2003 e se tornaria obrigatório para bacharelado e para o mestrado a partir de 2005. Um sistema de acreditação abrangendo todas as instituições de ensino superior estava em operação desde 1993.
Irlanda	1999	A Irlanda foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. O país tinha um sistema de ensino superior binário, sendo comum a estrutura de graus em dois ciclos. O sistema ECTS era implementado principalmente no setor não universitário. O Suplemento ao Diploma estava sendo introduzido desde 2004, com base em um modelo nacional. Não havia sistema de garantia nacional único de qualidade. As universidades eram obrigadas por lei a estabelecer procedimentos de garantia de qualidade e cooperar com o desenvolvimento de seus sistemas de garantia de qualidade, desde 2003, por meio do <i>Irish Universities Quality Board</i> (IUQB). O <i>Higher Education and Training Awards Council</i> (HETAC) era responsável por aprovar e rever a eficácia dos procedimentos de garantia de qualidade no setor não universitário. A <i>National Qualifications Authority of Ireland</i> (Autoridade Nacional de Qualificações da Irlanda) tinha um papel semelhante em relação

		ao Instituto de Tecnologia de Dublin. Todos os procedimentos de garantia institucional da qualidade deviam incluir a avaliação regular. A Rede Nacional de Qualidade do Ensino Superior foi criada em 2003.
Islândia	1999	A Islândia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. O grupo nacional de acompanhamento de Bolonha com representação de instituições de ensino superior e estudantes foi criado em 2003 para coordenar o processo e apresentar propostas para possíveis reformas legislativas e regulamentares. O sistema de graus de dois ciclos estava bem estabelecido, com exceção para Medicina e áreas afins. Uma divisão do Ministério da Educação, Ciência e Cultura era responsável pela garantia da qualidade externa.
Itália	1998	A Itália foi um dos quatro países que assinaram a Declaração de Sorbonne em 1998 e participaram do Processo de Bolonha desde o início. A implementação de uma estrutura de graus de dois ciclos começou em 1999. Qualquer programa de estudo podia ser concebido e entregue em cooperação entre as universidades italianas e estrangeiras, e os regulamentos previam expressamente a possibilidade de adjudicar graus conjuntos. O sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma era adotado pela legislação nacional e estava em vias de ser implementado. Um sistema nacional de avaliação para o ensino superior ainda não estava em funcionamento. Todas as universidades eram obrigadas a ter Unidades de Avaliação Interna, que contavam com indicadores definidos pelo Comitê Nacional de Avaliação do Sistema de Universidade, incluindo resultados de questionários apresentados aos alunos. A Conferência Nacional dos Reitores tinha avaliações de cursos de licenciatura organizadas em setenta das oitenta universidades do país desde 2001. Um sistema de acreditação foi estabelecido para novos programas.
Letônia	1999	A Letônia assinou a Declaração de Bolonha em 1999, época em que uma série de reformas em consonância com os objetivos de Bolonha já havia sido iniciada. A estrutura de graus, baseada em dois ciclos principais, foi introduzida em programas acadêmicos em 1991 e na educação profissional a partir de 2000. Um pequeno número de programas do primeiro ciclo, levando a diplomas profissionais com grau de bacharel, permaneceria temporariamente. Um sistema nacional de créditos compatível com o sistema ECTS estava em uso desde 1998. Um sistema de garantia de qualidade, baseado na acreditação dos programas e instituições, estava em operação desde 1996, com o primeiro ciclo de certificações concluído em 2002.
Liechtenstein	1999	Liechtenstein participou do Processo de Bolonha desde o início. Alterações à legislação que regulava o ensino superior foram adotadas em 2004 e constituíam a base jurídica para a estrutura de bacharelado/mestrado, sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma. Instituições de ensino superior estavam sujeitas a avaliações externas pelo menos a cada seis anos. Liechtenstein cooperava extensivamente com outros países, particularmente com a Suíça e com a Áustria, tanto na prestação de ensino superior quanto no que diz respeito à garantia de qualidade.
Lituânia	1999	A Lituânia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. O país tinha um sistema binário de ensino superior. Na sequência das modificações da lei sobre o ensino superior em 2000, os estudos universitários ajustavam-se à estrutura de dois ciclos enquanto que as faculdades ofereciam diplomas e qualificações profissionais. Longos programas de estudos integrados continuavam a existir na Medicina e áreas afins, conforme amparo legal. Um sistema nacional de créditos compatível com o sistema ECTS estava em operação. O Suplemento ao Diploma tornou-se obrigatório por lei e seria

		emitido a pedido a partir de 2005 e, automaticamente, a todos os estudantes a partir de 2006. Programas de estudo eram avaliados em uma base regular e, desde 2004, um processo de avaliação institucional tem sido instigado. Programas de estudo e instituições tinham de passar por processos de acreditação.
Luxemburgo	1999	Luxemburgo foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A Universidade do Luxemburgo foi criada por lei do Parlamento em 2003, que se referia explicitamente ao Processo de Bolonha, estabelecendo um período de dois (três) ciclos à estrutura de graus acadêmicos e definindo programas em termos do sistema ECTS. Ainda dois cursos estavam sendo redefinidos para atender aos critérios de Bolonha. Um sistema de garantia de qualidade baseado em redes internacionais estava prestes a ser posto em prática.
Macedônia (Antiga República Iugoslava)	2003	A Macedônia juntou-se ao Processo de Bolonha em 2003, tendo começado a mudar seu sistema de ensino superior em 2000, quando o Ministério da Educação e Ciência tinha aprovado uma nova lei sobre o ensino superior. A lei exigia que as universidades comesçassem a introduzir o sistema ECTS e projetar programas de estudo de acordo com os princípios do Processo de Bolonha. A lei também fornecia a base jurídica para o estabelecimento de um sistema de garantia de qualidade nacional. Em 2005, o Ministério prepararia atualizações da lei em relação aos graus, à estrutura, ao maior envolvimento dos alunos e ao reconhecimento de graus. Alguns programas de estudo, predominantemente nas disciplinas técnicas, foram reestruturados de acordo com o sistema de graus de dois ciclos. Instituições de ensino superior aceitaram o sistema ECTS como um padrão para um sistema de transferência e acumulação de créditos. O sistema estava sendo implementado gradualmente nas universidades. Restrições financeiras estavam dificultando a elaboração do Suplemento ao Diploma, mas as intervenções seriam realizadas a fim de que essa tarefa pudesse ser concluída com êxito.
Malta	1999	Malta foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Um sistema de graus de dois ciclos já existia na maioria dos campos. O sistema ECTS tinha sido implementado desde 2003, e o Suplemento ao Diploma seria emitido a partir de 2006. Garantia de qualidade era limitada à garantia de qualidade interna, sendo aplicada apenas na Universidade de Malta.
Noruega	1999	A Noruega foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A maioria das disposições da Declaração foi incorporada em uma reforma legislativa geral do ensino superior, que foi totalmente implementada em 2003. Uma estrutura nova de grau em três ciclos foi introduzida e seria aplicada para a maioria dos programas a partir de 2006/2007. A agência de garantia de qualidade fora estabelecida e estava em pleno funcionamento. O uso do Suplemento ao Diploma era obrigatório, e um sistema de crédito baseado no sistema ECTS foi introduzido. A reforma também teve foco na melhoria do aconselhamento de alunos, passando de um sistema orientado para exames finais para um sistema orientado para o ensino e a aprendizagem, tendo aumento da autonomia institucional, bem como novas formas de avaliação e maior internacionalização dos programas.
Polônia	1999	Polônia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Uma estrutura de graus em dois ciclos era gradualmente introduzida desde 1990. Um projeto de lei sobre o ensino superior seria apresentado também na educação profissional. Estudos integrados continuariam a ocorrer na Medicina e em áreas afins, amparados por lei. A lei também determinaria a utilização do sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma. O Suplemento ao Diploma

		seria obrigatório a partir de 2005. Um Comitê de Acreditação Nacional credenciava todos os programas de estudo e as instituições e avaliava a qualidade da educação. A acreditação das instituições existentes em uma base voluntária era organizada pela Conferência dos Reitores das Escolas Acadêmicas na Polônia. O reconhecimento de graus e diplomas estrangeiros era baseado em acordos bilaterais e na Convenção de Reconhecimento de Lisboa.
Portugal	1999	Portugal foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Abrangentes alterações legislativas estavam sendo feitas a fim de implementar os princípios de Bolonha no ensino superior português. A fim de preparar a transição para uma estrutura de graus de dois (três) ciclos, relatórios foram elaborados para as diferentes áreas de estudo, com ampla participação das partes interessadas. A legislação necessária deveria ser adotada no decurso de 2005. O apoio financeiro foi realizado para ajudar instituições de ensino superior na aplicação e na adaptação às mudanças. Um sistema paralelo de cursos de curta duração, em nível pós-secundário, estava sendo desenvolvido com vista à aprendizagem ao longo da vida e com possibilidades de ponte para a estrutura de três ciclos. Lei relativa à aplicação do sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma foi aprovada pelo Conselho de Ministros e estava em processo de promulgação. Um sistema de garantia de qualidade com base em avaliações internas e externas estava em funcionamento. Além disso, algumas associações profissionais tinham implementado sistemas de acreditação.
República Eslovaca	1999	A República Eslovaca foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Desde então, houve ampla reforma do ensino superior para implementar os princípios do Processo de Bolonha. Uma nova legislação foi introduzida permitindo que os princípios de Bolonha fossem implementados em instituições de ensino superior. O governo criou a Comissão de Acreditação como um órgão consultivo para acompanhar e avaliar a qualidade da educação, o desenvolvimento, a atividade artística e criativa de outras instituições de ensino superior e promover sua melhoria. O Suplemento ao Diploma estava disponível a pedido de diplomados. Todos os estudantes que iniciaram um programa de estudo no ano letivo 2005/2006 receberiam o Suplemento ao Diploma de forma automática e gratuitamente, quando se formassem.
República Tcheca	1999	A República Tcheca foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Aprovou, ainda em 1998, uma lei que estabelecia a base para Bolonha relacionada a reformas necessárias, com alterações em 2001. Desde então, a estrutura de graus acadêmicos em dois ciclos tem sido gradualmente introduzida e os programas de estudo têm passado por um sistema de acreditação. Programas de mestrado mais longos nos moldes tradicionais ainda existiam, mas não eram admitidos novos estudantes. A percentagem de alunos em programas de dois ciclos continuava aumentando. Todos os programas de estudo estavam sujeitos à acreditação. A agência de garantia de qualidade nacional e a Comissão de Acreditação realizavam avaliações externas como base para a acreditação. As avaliações também serviam ao propósito de melhoria da qualidade por meio do <i>feedback</i> para as instituições. No que diz respeito ao reconhecimento, o sistema ECTS não estava previsto na lei, mas todas as instituições públicas de ensino superior tinham sistemas compatíveis de crédito. O Suplemento ao Diploma foi emitido a pedido até 2004 e seria emitido automaticamente para todos os alunos a partir de 2005. A instituição decidiria sobre a língua de emissão do diploma, mas um Suplemento ao Diploma bilíngue era fortemente recomendado.

Romênia	1999	Romênia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Uma nova legislação foi adotada em 2004 e possibilitaria a plena implementação de uma estrutura de graus de dois/três ciclos a partir do ano letivo de 2005/2006. Ao mesmo tempo, o sistema ECTS e de Suplemento ao Diploma se tornaria obrigatório. O sistema ECTS era usado como um sistema recomendado desde 1998. Todas as instituições de ensino superior estavam sujeitas a uma avaliação institucional periódica, em intervalos de cinco anos. Além disso, todos os programas de estudo deveriam ser acreditados. A nova lei abordava sobre garantia de qualidade na educação e propunha criação de uma nova agência nacional de garantia de qualidade em todos os níveis do sistema de ensino. Isso estava sendo debatido.
Rússia	2003	A Rússia juntou-se ao Processo de Bolonha em 2003 e, por meio de uma série de seminários nacionais e regionais temáticos, discutiu com as instituições de ensino superior os princípios e as tendências do Processo de Bolonha. Uma estrutura de graus em dois ciclos foi introduzida em uma base limitada em 1989 e existia em paralelo com integração a outros programas há cinco anos. O bacharelado na Rússia tinha duração de quatro anos. A aplicação da estrutura de dois ciclos era opcional para as instituições. Preparativos para implementação de um sistema de crédito baseado no sistema ECTS começou em 2002, e um projeto-piloto foi lançado em 2003. Às instituições era recomendado pelo Ministério da Educação e Ciência uso do sistema. Um projeto-piloto para a implementação de Suplemento ao Diploma do tipo europeu também foi lançado em 2003, e vários seminários e <i>workshops</i> foram realizados. Um sistema de acreditação estava em operação a nível institucional. A garantia da qualidade e de avaliação era de responsabilidade do <i>Federal Service for Supervision in Education and Research</i> (Serviço Federal de Supervisão em Educação e Pesquisa), criado em 2004.
Sérvia e Montenegro (Montenegro)	2003	Sérvia e Montenegro aderiram ao Processo de Bolonha em 2003. Em outubro do mesmo ano, Montenegro aprovou a nova lei sobre o ensino superior, que foi criada em conformidade com os objetivos de Bolonha. O governo estava em processo de reestruturação abrangendo toda a educação e a formação, de acordo com plano estratégico para a reforma da educação. De acordo com as novas regras, a primeira geração de estudantes foi matriculada no ano letivo de 2004/2005. O Suplemento ao Diploma e o sistema ECTS estavam amplamente implementados. Trabalhos relativos ao estabelecimento de um sistema de garantia de qualidade estavam bastante avançados. No entanto não era proposta para o momento a criação de uma agência nacional de acreditação. Em vez disso, pretendia-se entrar em colaboração com outros países para explorar a possibilidade de criação de uma agência conjunta.
Sérvia e Montenegro (Sérvia)	2003	Sérvia e Montenegro aderiram ao Processo de Bolonha em 2003. No entanto as atividades relacionadas com a reforma do sistema de ensino superior na República da Sérvia começaram em 2000. As universidades da República entraram em um processo de reforma em conformidade com o Processo de Bolonha. Reformas do currículo foram realizadas, um sistema de autoavaliação já tinha começado, e grupos de trabalho desenvolviam a introdução do sistema ECTS. Desde novembro de 2004, o Ministério da Educação e do Desporto preparava um projeto de lei sobre o ensino superior, que deveria ser aprovada antes da conferência de Bergen. Essa lei foi estruturada em harmonia com os princípios do Processo de Bolonha. Ela introduziria um sistema de garantia da qualidade e acreditação do ensino superior, reestruturaria os cursos de graduação em três ciclos, estendendo à implementação

		do Suplemento ao Diploma, bem como promoveria reconhecimento das qualificações em conformidade com a Convenção de Lisboa.
Suécia	1999	A Suécia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Em 2002, um grupo de trabalho foi nomeado no Ministério da Educação, Ciência e Cultura para rever as estruturas de graus mais elevados de educação, em conformidade com o Processo de Bolonha. O grupo também abordou a questão da adaptação do ponto de crédito sueco e classificação de sistemas de escala com o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS). O grupo de revisão propôs que graus acadêmicos no ensino superior deveriam ser formalmente divididos em três ciclos, com procedimentos claros para o acesso entre os ciclos. O governo iria brevemente decidir sobre as propostas apresentadas pelo grupo de revisão e estimava-se que a nova legislação e os regulamentos pudessem entrar em vigor em 2007. A Suécia tinha um alto nível de participação dos estudantes nos processos de garantia de qualidade. No entanto a legislação sueca não permitia representação internacional em órgãos dirigentes de organizações públicas, como a Agência Nacional do Ensino Superior, que era a agência responsável pela qualidade garantia.
Suíça	1999	A Suíça foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A implementação era parte de uma ampla reforma em curso no setor do ensino superior, que seria posto em prática até 2008. Desde o início do ano letivo 2004/2005, um número considerável de programas de estudo estava sendo estruturado em dois ciclos e um grande percentual de alunos do primeiro ano estava no momento de entrar no novo sistema. Até 2010, todas as instituições e programas de estudo seriam completamente renovadas. Esforços estavam sendo feitos a nível nacional para garantir implementação do sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma, tornando-se, assim, instrumentos de transparência eficazes, dentro e fora de instituições de ensino superior. O uso do sistema ECTS, em particular, estava sendo apoiado por fornecer informação, formação e exemplos de boas práticas.
Turquia	2001	Turquia se juntou ao Processo de Bolonha em 2001. O ensino superior na Turquia estava estruturado em dois ciclos, e o Suplemento ao Diploma já tinha sido introduzido em alguns programas. A partir do ano letivo de 2004/2005, todas universidades emitiriam o Suplemento ao Diploma para todos alunos, gratuitamente, em inglês e/ou em turco. Trabalhos relativos ao estabelecimento de um sistema nacional de garantia de qualidade já tinham começado. Universidades e programas já realizavam avaliação e exercícios de credenciamento. Era alvo do Conselho de Educação Superior criação de uma agência nacional de garantia de qualidade em 2005, bem como realização de um número razoável de avaliações, antes da reunião dos Ministros de 2007.
Reino Unido (Escócia)	1998	A estrutura de graus escoceses já estava em conformidade com o modelo de Bolonha de três ciclos principais, e não havia um sistema de créditos nacional e abrangente de qualificações consistente com o quadro de qualificações europeu emergente. Recentemente fora introduzida a discussão da qualidade, enfocando-se questões de ensino e aprendizagem, bem como reconhecimento do papel dos estudantes na garantia de qualidade e ênfase na prestação de informação pública clara sobre a qualidade e os padrões. A acumulação de créditos e a transferência na Escócia eram baseadas no crédito escocês, enquanto que o sistema ECTS era utilizado para o comércio transfronteiriço de reconhecimento. Instituições de ensino superior estavam trabalhando para a introdução do Suplemento ao Diploma automática para todos os alunos em 2005.

Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)	1998	O Reino Unido foi um dos quatro países que assinaram a Declaração de Sorbonne em 1998 e tiveram um alto nível de envolvimento no desenvolvimento do Processo de Bolonha. A estrutura básica de graus no Reino Unido já estava em conformidade com o modelo de Bolonha de três ciclos principais. As instituições de ensino superior estavam começando a implementar o Suplemento ao Diploma. A introdução do Suplemento ao Diploma era incentivada por conferências e outros eventos oferecidos em colaboração entre o programa Sócrates-Erasmus, o NARIC do Reino Unido e da Unidade Europa. O Relatório de Burgess, publicado em novembro de 2004, fez uma série de recomendações sobre a mensuração do desempenho dos alunos no ensino superior, incluindo o desenvolvimento do Sistema Europeu de Transferência de Créditos e a integração do Suplemento ao Diploma com outros desenvolvimentos na descrição, na mensuração, no registro e na comunicação.
Vaticano (Estado do Vaticano)	2003	A Santa Sé aderiu ao Processo de Bolonha em 2003. Além de suas duas universidades pontifícias em Roma, era um fornecedor transnacional de ensino superior, tanto dentro quanto fora do Espaço Europeu do Ensino Superior. Instituições de outros países que conferiam graus acadêmicos sob a autoridade da Santa Sé passaram por um procedimento de aprovação prévia e depois eram avaliadas a cada três anos, com a assistência de conselhos nacionais, por exemplo, Conferências Episcopais. A proposta de criação de um corpo separado de avaliação da qualidade estava sendo discutida. A estrutura de graus em dois ciclos era prevista no documento legislativo de base <i>Sapientia christiana</i> de 1979. Normas especiais existiam para determinadas áreas de particular importância para a Santa Sé. A decisão de implementar o sistema ECTS e o do Suplemento ao Diploma foi tomada em 2004.

Fonte: elaboração a partir dos dados do relatório *Bologna Process Stocktaking* (2005).

Quadro 5 - Quadro da situação de cada país em 2007 quanto à aplicabilidade das políticas formativas de Bolonha e aos entraves existentes

País	Entrada em Bolonha	Situação em 2007
Albânia	2003	A Albânia desenvolveu no interstício: realização de uma série de seminários com especialistas europeus em Currículo; organização de quadros nacionais de qualificações de nível de entrada na estrutura da educação; elaboração do Plano Diretor da Educação Superior na Albânia; e introdução de alterações legislativas para implementar reformas desencadeadas por Bolonha. Cerca de 50% da população de estudantes estava seguindo graus do primeiro ciclo. As qualificações de segundo e terceiro ciclos seriam introduzidas no semestre letivo 2008/2009. Um grupo de trabalho foi criado para implementar integralmente a Convenção de Reconhecimento de Lisboa. Os desafios futuros incluíam: complementar e garantir aprovação do plano diretor; ratificar a nova lei do ensino superior; e perseguir a implantação das linhas de ação de Bolonha.
Alemanha	1998	A Alemanha desenvolveu no interstício: avanço na implementação de uma estrutura de dois graus; adoção de um quadro de qualificações para o ensino superior alemão; desenvolvimento de processos de acreditação e de procedimentos de garantia da qualidade e preparo para a promulgação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa, após a ratificação. O número de alunos matriculados no sistema de dois graus estava aumentando. O sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma estava sendo implementado na maioria dos programas de primeiro e segundo ciclos. A Conferência de Reitores Alemães (HRK) forneceu exemplos de suplementos aos diplomas específicos e outras ferramentas em seu <i>site</i> . Desafios futuros incluíam: desenvolvimento do sistema de dois ciclos e aceitação de outros cursos não ajustados a Bolonha e qualificações de mestrado; execução do sistema ECTS e dos suplementos ao diploma; desenvolvimento do quadro de qualificações para incluir interfaces com outras áreas de ensino; continuação do desenvolvimento da gestão da qualidade interna em instituições de ensino superior, a fim de melhorar a estrutura dos programas de doutoramento, ao mesmo tempo manter caminhos diferentes para estudos de doutoramento e progredir na noção da dimensão social da educação superior.
Andorra	2003	Andorra desenvolveu no interstício: estabelecimento de um sistema de garantia de qualidade externa; preparação da legislação sobre o ensino superior, bolsas de estudo; e reconhecimento de diplomas, bem como desenvolvimento das condições nacionais para a ratificação da Convenção de Lisboa. A implementação do primeiro ciclo estava em andamento. As qualificações de segundo ciclo seriam apresentadas em três anos. A recém-criada agência de garantia de qualidade deveria cooperar com outras agências de garantia de qualidade internacional.
Áustria	1999	A Áustria desenvolveu no interstício: criação de um processo para estabelecer um quadro nacional de qualificações; alteração da legislação do ensino superior nacional; e início da reforma de programas de doutoramento. A partir do outono de 2006, 42% dos programas e estudos universitários e 77% de outros programas de estudo no ensino superior estariam alinhados com o sistema de dois ciclos. Os desafios futuros incluíam: plena implementação das normas e das diretrizes de garantia de qualidade para a EEES; implementação de um quadro nacional de qualificações,

		aumentando a mobilidade do pessoal; incorporação total ao sistema ECTS; e implementação da nova identidade dos professores-bacharéis em programas de formação.
Armênia	2005	Armênia desenvolveu no interstício: introdução de um sistema de graus em dois ciclos, transferência de crédito e sistema de acumulação e suplementos ao diploma; desenvolvimento de laços mais próximos entre o ensino superior e a pesquisa, por meio de programas de doutoramento; e criação das estruturas de reconhecimento e das agências de garantia de qualidade. A recém-criada agência de garantia de qualidade tinha como meta cooperar com outros organismos de garantia da qualidade internacionais. Um suplemento ao novo diploma armênio, correspondente ao formato UE / Conselho da Europa / UNESCO, estava sob discussão. Após um piloto, as diretrizes nacionais foram emitidas para implementar o sistema ECTS como uma transferência de crédito nacional e do sistema de acumulação.
Azerbaijão	2005	Azerbaijão desenvolveu no interstício: adoção de um plano de ação nacional para implementar as reformas de Bolonha até 2010, bem como reorganizar a legislação sobre o credenciamento de instituições de ensino superior. A plena implementação do novo sistema de crédito estava prevista para 2010. Quanto ao quadro nacional de qualificações, o trabalho ainda não tinha sido iniciado. Esperava-se que até 20% dos graduados de bacharelados pudessem ser admitidos em programas de segundo ciclo, adaptados a Bolonha. Especialistas e organizações internacionais ainda não estavam envolvidos diretamente no processo de garantia de qualidade, mas a participação em projetos conjuntos sobre questões de qualidade estava ocorrendo nacionalmente por meio do Programa <i>Tempus</i> e UNESCO. Os desafios futuros incluíam: modernização e fortalecimento do sistema de ensino superior; direcionamento do apoio financeiro para melhorar a aprendizagem e o ensino, bem como atualização dos currículos nacionais, desenvolvimento de princípios democráticos na gestão institucional, modernização do sistema de garantia de qualidade; expansão da introdução do novo sistema de crédito, assim como melhoramento do reconhecimento de graus fora do Azerbaijão e aumento de pessoal e mobilidade estudantil.
Bélgica (Comunidade Flamenca)	1999	A Bélgica – Comunidade Flamenca – desenvolveu no interstício: ações na direção da plena implementação dos novos programas de primeiro e segundo ciclos; introdução de nova legislação para apoiar o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida; bem como aumento da autonomia institucional, ajuste de bolsas de estudo e alterações na oferta de formação ao professor. A preparação de legislação sobre educação de adultos estava em curso, um piloto do quadro de qualificações para o ciclo curto estava em teste e um novo modelo de financiamento para o ensino superior estava em discussão. O trabalho continuava para a ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa por todos os quatro parlamentos na Bélgica. Foi completado pela Comunidade Flamenca no Parlamento em novembro de 2006 e esperava-se que o processo seria concluído em toda a Bélgica antes de maio de 2007. Os princípios da Convenção seriam aplicados na prática, e o ENIC estaria totalmente operacional. O sistema de dois ciclos estava em funcionamento e foi realizada a substituição do sistema antigo. Esse processo seria concluído até o ano acadêmico 2008/2009. Desafios futuros incluíam: melhora do reconhecimento internacional dos graus e qualificações; reforma do sistema de financiamento mais elevada da educação; reforço das sinergias entre educação, investigação e inovação; reforço dos procedimentos de acreditação e autonomia institucional, criando carreiras de

		investigação mais atraente; internacionalização de mobilidade de aluno e funcionários; e ampliação do acesso ao ensino superior.
Bélgica (Comunidade Francesa)	1999	A Bélgica – Comunidade Francesa – desenvolveu no interstício: modificações na legislação para levar adiante reformas de Bolonha, expansão do uso do sistema ECTS e Suplemento ao Diploma; concessão das primeiras licenciaturas pós-Bolonha; adequação das instituições de ensino superior para desenvolver programas conjuntos, estabelecendo, para isso, um fundo de mobilidade de estudantes e criação de um Conselho Superior para a mobilidade estudantil. Uma agência nacional foi criada para desenvolver um quadro nacional de qualificações. Ela apresentou seu primeiro relatório em novembro de 2006. Algumas das maiores instituições de ensino já estavam começando a expressar seus currículos em termos de resultados de aprendizagem. O trabalho continuava para a ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa no Parlamento da Bélgica. Foi completado pelo Parlamento da Comunidade Francesa em março de 2005. Esperava-se que o processo fosse concluído em toda a Bélgica antes de maio de 2007. Todos os princípios da Convenção já estavam em vigor na legislação existente. Os desafios do futuro incluíam: continuar a harmonizar a legislação aplicável a diferentes aspectos do ensino superior; aumentar do número de estudantes e pesquisadores; criar sinergias entre ensino, pesquisa e inovação; gestar a mobilidade dos estudantes de forma mais eficaz; e desenvolver um quadro nacional de qualificações.
Bósnia e Herzegovina	2003	Bósnia e Herzegovina desenvolveram no interstício: execução das qualificações do primeiro ciclo, com base em novos currículos apoiada por suplementos ao diploma; implantação do sistema tipo ECTS, bem como introdução de todos os novos programas de estudo, criação de projetos internacionais na garantia da qualidade, reconhecimento de qualificações e períodos de estudo e de um quadro nacional de qualificações. As instituições de ensino superior faziam avançar as reformas de Bolonha, apesar de atrasos na aprovação da nova legislação sobre o ensino superior no nível de Estado. O Grupo de Trabalho para a Garantia da Qualidade estava desenvolvendo procedimentos para garantia da qualidade interna e externa, com base nas normas e nas diretrizes de garantia de qualidade do EEES. A Convenção de Lisboa foi ratificada em 2003 e houve progresso para implementar os princípios da Convenção. Os desafios do futuro incluíam: adoção, a nível nacional, da nova lei sobre o ensino superior; criação de uma agência nacional para desenvolvimento do ensino superior e da garantia de qualidade e um centro ENIC; financiamento e revisão da estrutura das instituições de ensino superior; promoção da pesquisa acadêmica; e adaptação do ensino e da aprendizagem para as novas exigências da sociedade.
Bulgária	1999	A Bulgária desenvolveu no interstício: abertura da educação superior búlgara para estudantes estrangeiros; melhoramento do reconhecimento de habilitações estrangeiras, com isso incentivando a mobilidade estudantil; alinhamento da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação (NEAA) com as Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no EEES e ajustes nacionais para se tornar um candidato a membro da ENQA; preparação de uma nova estratégia para desenvolvimento do ensino superior. NEAA estabelecia procedimentos para a participação de especialistas estrangeiros em grupos de trabalho nacionais. Restrições financeiras dificultavam a participação de especialistas estrangeiros em todas as atividades do NEAA. Os estudantes não estavam envolvidos na governança e na discussão da garantia de qualidade e não contribuíam para os relatórios de autoavaliação e relatório de

		avaliação externa. Os desafios do futuro incluíam: garantir fundos estruturais da UE para a reforma educativa; melhorar a qualidade do ensino superior; garantir a empregabilidade dos diplomados búlgaros em todo o EEES; e modernizar e desenvolver o sistema de ensino superior.
Chipre	2001	Chipre desenvolveu no interstício: preparação da Universidade Aberta de Chipre e da Universidade de Tecnologia de Chipre para receber as primeiras turmas em outubro de 2006 e setembro de 2007, respectivamente; expansão da prestação de serviços educacionais na Universidade de Chipre para incluir estudantes de mestrado e doutorado a partir de 2007; plena implementação do sistema ECTS; introdução do Suplemento ao Diploma; e desenvolvimento de propostas para estabelecer padrões de garantia de qualidade e acreditação para Chipre, em 2007. O sistema deveria ser aplicado a todo o ensino superior e incluir estudantes e participação internacional em avaliações externas. Um grupo de trabalho, incluindo todas as partes interessadas, foi criado para desenvolver propostas de um quadro nacional de qualificações. Havia planos de usar o sistema ECTS em todos os programas, tanto públicos como privados. Os desafios do futuro incluíam: continuar o programa de reforma educacional para aumentar a oferta de ensino superior substancialmente, melhorando a qualidade de prestadores privados, e estabelecer padrões de garantia de qualidade e uma agência de acreditação; desenvolver e implementar aprendizagem ao longo da vida abrangente e estratégica; e introduzir um quadro nacional de qualificações plenamente adequado a Bolonha.
Croácia	2001	A Croácia desenvolveu no interstício: complementação da reestruturação de todos os programas de estudo para o primeiro e o segundo ciclos, seguindo um programa de avaliação realizada por equipes e incluindo especialistas estrangeiros; introdução de um processo de reconhecimento de qualificações mais eficientes para estrangeiros; e criação da Agência de Ciência e do Ensino Superior, que estava desenvolvendo a estrutura para um sistema de garantia de qualidade. Um grupo de trabalho foi formado em 2006 para preparar a proposta de um quadro de qualificações croata. O sistema de dois ciclos estava sendo progressivamente implantado. A partir de 2005/2006, 50% dos alunos estavam inscritos no sistema de dois ciclos. Suplementos aos diplomas no formato UE/Conselho da Europa/UNESCO seriam fornecidos automaticamente, gratuitamente, em croata e inglês, a partir de 2007. Desafios futuros incluíam: revisão da estrutura das universidades e reforço do sistema binário; desenvolvimento da garantia da qualidade; aumento do alinhamento entre o ensino superior e as necessidades do mercado de trabalho; e desenvolvimento de mecanismos de financiamento mais eficientes.
Dinamarca	1999	A Dinamarca desenvolveu no interstício: lançamento em abril de 2006, de uma nova "Estratégia para a Dinamarca na Economia Global". Objetivos futuros para o setor do ensino superior incluíam: pelo menos 50% de todos os jovens deveriam concluir um curso superior; todos os programas universitários deveriam ser avaliados de acordo com padrões internacionais; desenvolvimento de diálogo mais sistemático com os empregadores; e dobra do número de bolsas de doutoramento.
Eslovênia	1999	A Eslovênia desenvolveu no interstício: aumento do número de matrículas de estudantes na nova estrutura desde o ano letivo de 2005/2006; adoção de nova legislação sobre a relação entre qualificações antigas e novas; garantia de qualidade e provisão de recursos financeiros para os alunos do segundo ciclo; adoção de um novo decreto sobre o financiamento público em dezembro de 2006,

		que prorrogasse o mandato do Conselho de Ensino Educação e ampliasse ações para incluir avaliações externas de garantia de qualidade; organização de uma consulta pública e criação de um grupo de trabalho para elaborar um quadro nacional de qualificações. A introdução da nova estrutura de grau de três ciclos com conclusão estava prevista para 2009/2010. No calendário da nova estrutura, apenas 13% dos estudantes estavam matriculados até agora. Avaliações externas não estavam incluídas no sistema de garantia de qualidade, apesar de várias instituições de ensino superior passarem por processos de acreditação internacionais por iniciativa própria. Futuros desafios incluíam: garantia de qualidade em desenvolvimento no ensino superior; promoção da mobilidade nacional e internacional; maior descentralização no ensino superior; criação de mecanismos para investimento empresarial e cooperação com instituições de ensino superior; reconhecimento da aprendizagem informal; desenvolvimento de programas de estudos flexíveis e articulados; promoção da aprendizagem centrada no aluno; desenvolvimento da transferência de conhecimentos e vinculação do financiamento a indicadores de qualidade; e promoção de melhor cooperação entre partes interessadas no ensino superior.
Espanha	1999	A Espanha desenvolveu no interstício: aprovação da Lei Orgânica das Universidades (LOU); confirmação da estrutura de três ciclos; melhoramento da mobilidade e coordenação da implementação das reformas de Bolonha em base de âmbito nacional; reorganização do financiamento para permitir maior mobilidade de estudantes e funcionários e incentivo para participação em programas de estudo conjuntos. Amplo programa de reforma estava em curso para a implementação de um sistema de ensino superior baseado em três ciclos. Desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações estava em curso. Um decreto real iria criar um grupo de trabalho constituído por todos os interessados. Instituições de ensino superior estavam trabalhando para introduzir suplementos aos diplomas, e o sistema ECTS deveria substituir completamente o sistema nacional de créditos a partir do semestre letivo 2008/2009. Processos internos necessários para ratificar a Convenção de Reconhecimento de Lisboa foram concluídos, e uma série de medidas já havia sido tomada para melhorar a prática de reconhecimento. A agência de garantia de qualidade, a ANECA, tinha desenvolvido planos para o envolvimento dos estudantes na garantia da qualidade a partir de 2007. Desafios futuros incluíam: implementação de reformas para apoiar a participação na EEES; consolidação da reforma do sistema de graus; implementação do quadro nacional de qualificações; e aumento da mobilidade de alunos e funcionários.
Estônia	1999	A Estônia desenvolveu no interstício: aprovação pelo Parlamento de uma nova estratégia de educação superior para o período de 2006/2016; preparação de uma estratégia de internacionalização do ensino superior para o período de 2006/2015; melhoria dos procedimentos de reconhecimento; realização de um extenso levantamento sobre as condições sociais e econômicas dos alunos; preparo da legislação sobre graus conjuntos e resultados da aprendizagem baseados em programa de desenvolvimento; e participação de projetos da União Europeia com foco na melhoria da qualidade e no desenvolvimento de sistemas de apoio ao estudante. Um grupo de trabalho representativo fora criado para desenvolver um quadro nacional de qualificações até o outono de 2007. As medidas tinham como foco apoiar a plena implementação do sistema ECTS, com base em resultados de aprendizagem, até o ano acadêmico 2009/2010. Embora não houvesse envolvimento

		internacional na gestão da qualidade do ensino superior, a participação internacional era importante em avaliações pelos pares para o programa e acreditação institucional. Desafios futuros incluíam: preparação para diminuição da população estudantil, devido à tendência de queda demográfica; reforço da dimensão internacional de instituições de ensino superior; e asseguramento do financiamento adequado para o desenvolvimento sustentável e competitivo do ensino superior.
Finlândia	1999	A Finlândia desenvolveu no interstício: começou a reorganizar a legislação educacional para introduzir um grau compatível de Bolonha, com a estrutura de dois níveis, incluindo títulos de grau oficiais em finlandês, sueco e inglês; também reajustou os graus de segundo ciclo nas instituições politécnicas, reforçando o sistema de garantia de qualidade; e iniciou o programa de auditoria de qualidade para ser concluída até 2011. Um grupo de trabalho no ano letivo de 2004/2005 liderou uma série de debates, seminários e consultas escritas para preparar uma proposta de um quadro nacional de qualificações. A decisão ainda não tinha sido tomada sobre o processo de aprovação e implementação da proposta. A Agência Finlandesa de Avaliação do Ensino Superior (FINHEEC) era membro da ENQA, e a Agência Nórdica de Garantia da Qualidade (NOQA) usava especialistas internacionais em seus projetos de avaliação. Os desafios futuros incluíam: internacionalização e modernização do ensino superior finlandês, assegurando a competitividade internacional das instituições de ensino finlandesas; garantia de financiamento adequado; também incentivo à maior cooperação entre as instituições de ensino superior.
França	1998	A França desenvolveu no interstício: adoção da legislação em graus conjuntos; alargamento da implementação dos títulos Licence, Master, Doctorat (LMD); reformas em universidades e outras instituições de ensino superior, incluindo preparação para a integração das qualificações de ciclo curto para o sistema de três ciclos; reorganização das escolas de doutorado e programas; e criação de uma agência de avaliação de pesquisa e ensino superior (AERES). A AERES foi criada em 2007 e era gerida por um conselho composto por membros franceses e internacionais. Os alunos estavam sendo cada vez mais envolvidos em processos de avaliação interna. O trabalho estava em andamento para fornecer suplementos ao diploma para todos os formandos. O quadro nacional de qualificações, em vigor desde 2002, estava sendo revisado para alinhá-lo com o quadro global de qualificações para o EEES. Os desafios futuros incluíam: aumentar a competitividade internacional das instituições de ensino superior francesas; fazer o sistema de governança universitária mais eficiente; quanto à autonomia universitária, fortalecer e melhorar a transparência das decisões de financiamento da universidade.
Geórgia	2005	A Geórgia desenvolveu no interstício: adoção de legislação para facilitar a implementação das Reformas de Bolonha nos sistemas de graduação, suplementos ao diploma, financiamento de estudantes, credenciamento e procedimentos de governança institucional e preparação da legislação sobre a integração do Centro Acadêmico de Reconhecimento e Mobilidade com o Centro Nacional de Educação e Acreditação (CNAE); introdução de novas qualificações profissionais, desenvolvimento de instituições de ensino superior como centros de investigação e preparação para o mercado de trabalho. Dois eventos foram realizados para a discussão do desenvolvimento de um quadro qualificações nacionais nos últimos dois anos. Trabalhar para avançar nesse sentido era uma prioridade no âmbito do Plano de Ação da Política

		Europeia de Vizinhança para o primeiro trimestre de 2007. CNAE operava a nível nacional e estava promovendo os seus procedimentos de acreditação. Previa-se que alunos e especialistas internacionais participassem da acreditação e da qualidade dos procedimentos de garantia de qualidade. Por lei, todas as instituições de ensino superior teriam de ser credenciadas pela CNAE até 2008. Um projeto de lei sobre educação profissional previa reconhecimento das qualificações obtidas por meio da educação informal. Os desafios futuro incluíam: desenvolvimento de um quadro de qualificações nacionais; finalização da acreditação de todo o ensino superior; criação de uma cultura de qualidade no ensino superior; aumento da equipe e da mobilidade estudantil; fortalecimento da cooperação entre todas as partes interessadas, incluindo os empregadores; e garantia de que os cidadãos pudessem estudar e trabalhar no exterior livre de discriminação.
Grécia	1999	A Grécia desenvolveu no interstício: introdução de uma série de leis para implementar as reformas de Bolonha no reconhecimento de garantia de qualidade, ECTS, suplementos aos diplomas, aprendizagem ao longo da vida, programas conjuntos e consórcios; reforço do apoio aos estudantes, aumentando a responsabilidade institucional, a oferta em outros idiomas além do grego; envolvimento do aluno na governança institucional e acesso ao ensino superior. Um grupo de trabalho, presidido pelo Secretário de Educação Superior, fora criado para desenvolver um quadro nacional de qualificações. Grécia não tinha assinado ou ratificado a Convenção de Reconhecimento de Lisboa, embora alguns de seus princípios já fossem aplicados, como estabelecimento de um ENIC totalmente operacional, para reconhecimento de graus; medidas para reconhecer a aprendizagem não formal e informal estavam sendo consideradas, seguindo projetos-piloto. Os desafios futuros incluíam: reorganização e modernização do sistema de ensino superior em resposta às demandas contemporâneas da sociedade e econômicas, garantia da qualidade e da transparência, aumentando a autonomia institucional e flexibilidade; revisão da política de investigação e desenvolvimento de novos programas de pós-graduação e estudo da internacionalização do sistema de ensino superior grego.
Holanda	1999	A Holanda desenvolveu no interstício: elaboração da legislação para ratificar a Convenção de Reconhecimento de Lisboa. Os princípios da Convenção eram aplicados na prática, e o ENIC estava totalmente operacional. A nova legislação estabeleceria um processo de reconhecimento de aprendizagem prévia. Um quadro nacional de qualificações para o ensino superior fora elaborado e seria discutido amplamente na Holanda e com os pares externos. Os desafios futuros incluíam: cumprimento da meta de 50% da força de trabalho de trabalho, com idades entre 25-44 anos, possuindo um diploma de ensino superior até 2020; melhoria das ligações entre o ensino superior e as necessidades de pesquisa; promoção da excelência e da internacionalização; execução de um quadro nacional de qualificações que fosse consistente com quadro europeu para a Aprendizagem ao Longo da Vida; e ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa.
Hungria	1999	A Hungria desenvolveu no interstício: adoção de uma nova Lei da Educação Superior em março de 2006 e do Programa “Universidades Húngaras” para 2006/2010. O programa desenvolveria mudanças em uma série de áreas, incluindo: curso; estrutura; governança institucional e autonomia; mobilidade de estudantes e de professores; contribuições financeiras dos estudantes; política de admissões; e questões de igualdade. O número de programas de primeiro ciclo estava aumentando

		gradualmente, e com a nova Lei de Educação Superior fora lançada a estrutura do curso de dois ciclos a partir de setembro de 2006. Os desafios futuros foram definidos no novo Plano de Desenvolvimento da Hungria 2007/2013 e incluíam: melhoria da qualidade do ensino superior; ampliação da participação; fomento à aprendizagem ao longo da vida, com base no reconhecimento da aprendizagem prévia, incluindo aprendizagem não formal e informal; harmonização dos graus com as necessidades da economia e do mercado de trabalho; e melhora do papel do ensino superior na criação de uma economia baseada no conhecimento.
Islândia	1999	A Islândia desenvolveu no interstício: adoção de uma nova lei em julho de 2006, para reforçar a base jurídica para implementação das reformas de Bolonha, que abrange: emissão automática de suplementos ao diploma em inglês; consolidação da estrutura de três ciclos; adoção do sistema ECTS e de um quadro de qualificações nacional. A Islândia é um membro associado da ENQA e um membro pleno da rede <i>Nordic Quality Assurance</i> . O sistema islandês de ensino superior seria submetido a um processo de acreditação em julho de 2008. Isso seria realizado por comitês constituídos por especialistas estrangeiros. Os desafios futuros incluíam: garantir o financiamento adequado para o sistema de ensino superior e completar o processo de credenciamento para todas as instituições de ensino superior em meados de 2008.
Irlanda	1999	A Irlanda desenvolveu no interstício: continuar a implementar o quadro nacional de qualificações, criar uma base jurídica para o Conselho Irlandês de Avaliação da Qualidade e completar as avaliações realizadas pelos pares nas Universidades irlandesas e em todo o ensino superior. Os desafios do futuro: incentivar e aprofundar a mudança no nível institucional.
Itália	1998	A Itália desenvolveu no interstício: simplificação da transição do primeiro para o segundo ciclo e adoção de legislação para aumentar a internacionalização do ensino em instituições de ensino; reforço das ligações entre instituições de ensino superior e da indústria; e criação de escolas de doutoramento para novas pesquisas. Após um processo de consulta nacional e um projeto piloto, um comitê foi designado para implementar um quadro nacional de qualificações, com base em resultados de aprendizagem. A Itália fez todas alterações necessárias na legislação para a ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa, prevista para ser concluída em breve. O quadro legal em que se assentava a Convenção e seus documentos complementares já estava aprovado. Os desafios futuros incluíam: reduzir ainda mais a taxa de abandono, aumentando o número de alunos que obtinham seus diplomas no prazo fixado, melhorar a empregabilidade dos diplomados do primeiro ciclo e aumentar a internacionalização do sistema de ensino superior.
Letônia	1999	A Letônia desenvolveu no interstício: adoção de regulamentos de acreditação que promovessem a garantia de qualidade interna e externa, baseada em resultados de aprendizagem; aumento do financiamento de pesquisa e salários do pessoal; introdução de incentivos financeiros para que os alunos estudassem nas áreas de ciências e engenharias; elaboração de uma nova lei de educação superior para atendimento das demandas de Bolonha e seus desenvolvimentos, incluindo um quadro nacional de qualificações, de aprendizagens flexíveis; reconhecimento da aprendizagem prévia e graus conjuntos; comutação de um sistema nacional de acumulação de créditos tipo ECTS. Um projeto de lei já estava sendo discutido no governo antes da aprovação pelo Parlamento. Os desafios futuros incluíam: incorporação total do aprendizado e abordagem de resultados; desenvolvimento de um sistema de

		qualidade global interno; integração total de qualificações de ciclo curto para o primeiro ciclo; aumento do número de doutorados; aumento de estudantes em mobilidade; reconhecimento da aprendizagem prévia; e oferta de maior apoio financeiro para alunos e funcionários.
Liechtenstein	1999	Liechtenstein desenvolveu no interstício: realização de análises de garantia de qualidade por especialistas internacionais nas três instituições de ensino superior; comissionamento de uma força-tarefa para melhorar a regulação dos mestrados e outros cursos de nível superior; e criação de um dispositivo legal para promover graus conjuntos. Um grupo de trabalho foi criado para desenvolver um quadro nacional de qualificações. A proposta deveria ser apresentada ao órgão competente para aprovação em 2008. Devido ao pequeno tamanho do país, não havia agência nacional de garantia de qualidade. Instituições de ensino superior eram obrigadas a apresentar relatórios anuais sobre seus procedimentos de garantia de qualidade, que incluía pesquisas de estudantes egressos. Por lei, as instituições de ensino superior eram obrigadas a passar por uma avaliação por pares, envolvendo especialistas internacionais, pelo menos uma vez a cada seis anos. Prevvia-se que as instituições de ensino superior teriam cada vez mais os seus cursos credenciados por organismos internacionais. Havia uma ampla cooperação com os países vizinhos. Os desafios futuros incluíam: revisão da Lei do Ensino Superior; desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações, incluindo descritores nacionais baseados em resultados de aprendizagem dos principais tipos de qualificações, e desenvolvimento de novas medidas sobre o reconhecimento de aprendizagem prévia.
Lituânia	1999	A Lituânia desenvolveu no interstício: aprovação do Plano de Educação Superior e Desenvolvimento do Sistema Lituano para o período 2006/2010 e medidas para implementação de sua primeira fase para 2006/2007, com o intuito de melhorar a governança e a gestão das instituições de ensino superior; melhoramento das ações para garantia da qualidade, bem como garantia do uso eficaz dos recursos financeiros e outros; alteração da Lei de Educação Superior para permitir que as faculdades atribuissem qualificações profissionais mesmo sem os ciclos; e criação de uma base jurídica de graus conjuntos. A introdução de bacharelados profissionais em 2007 para facilitar o acesso ao segundo ciclo para os graduados em faculdades foi iniciada. Um grupo de trabalho foi criado para desenvolver um quadro nacional de qualificações, com base em um projeto-piloto realizado em 2005. As propostas deveriam ser finalizadas até 2008. O Plano de Desenvolvimento para o período 2006/2010 incluía tanto desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações para o ensino superior ligada a um quadro nacional de qualificações, quanto implementação das Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no EEES. O Centro de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior estava planejando se candidatar a membro da ENQA em 2007/2008. Os desafios futuros incluíam: desenvolver ainda mais o sistema de ensino superior, bem como cada uma das instituições de ensino superior; implementar com sucesso o Plano de Desenvolvimento para o período 2006/2010 e o programa nacional para a Estratégia de Lisboa.
Luxemburgo	1999	Luxemburgo desenvolveu no interstício: adoção de legislação do sistema de três ciclos, incluindo modulação dos programas de estudo, uso do sistema de créditos tipo ECTS e introdução de graus conjuntos. Foi realizado o convite para a OCDE analisar o setor da investigação das universidades. Um grupo de trabalho foi criado para implementar um quadro nacional de qualificações. O trabalho foi suspenso enquanto aguardava o resultado da proposta da

		Comissão Europeia sobre o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida. A questão do Suplemento ao Diploma agora era obrigatório e teria início em junho de 2008 para os programas de bacharelado e, em junho de 2007, para programas de mestrado. Os desafios futuros incluíam: assegurar o crescimento sustentável para o setor do ensino superior; ampliar a participação no ensino superior e o número de jovens em carreiras de investigação; e acelerar a implementação de programas de três ciclos de estudo.
Macedônia (Antiga República Iugoslava)	2003	A Antiga República Iugoslava da Macedônia desenvolveu no interstício: aumento da autonomia do setor de ensino superior; organização do sistema de resultados baseados na aprendizagem e nos currículos que atendessem às necessidades dos empregadores; desenvolvimento de ações para a aprendizagem centrada no aluno; acesso crescente ao ensino superior e expansão do tipo de prestação de ensino oferecido; e reestruturação das instituições de ensino, a fim de facilitar maior mobilidade interna. A implementação do sistema de três ciclos continuava. Um grupo de trabalho fora criado para desenvolver um quadro nacional de qualificações, com base em resultados da aprendizagem. Consultas e seminários foram realizados em 2006, para desenvolver um projeto de quadro, que estava previsto para ser finalizado em 2010. Os alunos eram envolvidos em instituição de ensino superior em procedimentos de autoavaliação, que complementavam a avaliação externa realizada pela agência de avaliação nacional. Especialistas estrangeiros, em geral, participavam de avaliação externa compondo as equipes. Uma avaliação externa da agência de avaliação envolvendo estrangeiros especialistas estava prevista até 2010. A introdução do Suplemento ao Diploma e o reconhecimento da aprendizagem prévia deveriam ser abordados em legislação futura. O sistema de créditos tipo ECTS fora implementado em algumas áreas e o trabalho estava em andamento para ampliar a sua aplicação. Os desafios futuros incluíam: melhoria da qualidade e relevância do ensino superior; desenvolvimento de um sistema de avaliação abrangente; modernização dos métodos de ensino; oferta de oportunidades de aprendizagem mais flexíveis, aumentando a eficácia do ensino superior por meio de investimentos adequados; melhoria da governança e da proteção das normas acadêmicas e de pesquisa.
Malta	1999	Malta desenvolveu no interstício: introdução de uma nova legislação para estabelecer uma Comissão Nacional de Educação Superior (NCHE) e da Faculdade de Artes, Ciência e Tecnologia de Malta (MCAST). A NCHE estava trabalhando para estabelecer um sistema de garantia de qualidade nacional em linha com as Normas e as Diretrizes para a Garantia de Qualidade no EEES. Todas as instituições de ensino superior em Malta tinham um alto nível de participação internacional em seus sistemas de qualidade de garantia, bem como monitoramento externo regular de seus programas de estudo. Um esquema piloto para a emissão de suplementos aos diplomas fora realizado em 2006 e a plena implementação estava prevista para 2009. O Conselho de Qualificações de Malta desenvolveu um quadro nacional de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, de acordo com o quadro global para as qualificações do EEES. Esperava-se a adoção até o outono de 2007. O reconhecimento da aprendizagem prévia, incluindo a aprendizagem informal e não formal, seria considerado durante 2008. Os desafios do futuro incluíam: instituição da infraestrutura para NCHE e do Conselho de Qualificações de Malta; reestruturação do setor do ensino superior, incluindo aspectos de financiamento, governança e prestação de

		contas; mobilidade crescente; e criação de percursos de aprendizagem mais flexíveis no ensino superior, incluindo procedimentos para o reconhecimento da aprendizagem prévia.
Moldávia	2005	A Moldávia desenvolveu no interstício: implementação de um novo sistema de dois ciclos em todas as instituições de superior no ano letivo de 2005/2006; introdução do sistema de créditos tipo ECTS; elaboração de uma nova lei de ensino superior com base no conceito de modernização; e aprovação de um plano de trabalho para o período 2005/2010 para implementar as reformas de Bolonha. Cerca de 48% dos estudantes entraram no primeiro ciclo em 2005/2006. Os primeiros licenciados entrariam no segundo ciclo em 2008. A implementação do sistema de créditos tipo ECTS para todos os cursos de ensino superior permitiria o acesso ao segundo ciclo. O sistema ECTS aplicava-se ao primeiro e ao segundo anos de estudos no primeiro ciclo e seria aplicado ao segundo ciclo em 2008. O Ministério da Educação e Juventude organizou uma série de atividades de apoio ao desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações, incluindo uma análise comparativa dos quadros em outros países. As instituições de ensino superior tinham o direito de reconhecer a aprendizagem não formal e informal, estabelecendo procedimentos especiais de exame. Havia cooperação com as redes internacionais e as agências estrangeiras de garantia de qualidade. Especialistas estrangeiros eram convidados a participar de avaliações externas para campos como Medicina, Arte e Engenharia. Os estudantes participavam dos procedimentos internos por meio do preenchimento de questionários, e os alunos podiam participar de avaliações externas, como membros de pleno direito em comissões especializadas. Os desafios do futuro incluíam: continuação da modernização do ensino superior; aprovação da lei do ensino superior; implementação de um sistema de gestão de qualidade eficiente; elaboração do quadro nacional de qualificações; melhora da autonomia institucional e engajamento das partes interessadas, incluindo estudantes e diversificação dos recursos financeiros disponíveis para as instituições de ensino superior.
Montenegro	2003	Montenegro participa do Processo de Bolonha desde 2003 e esperava se tornar um membro pleno a partir de maio de 2007. Desenvolveu no interstício: organização do sistema de três ciclos, melhorando a garantia de qualidade e implementação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa. O sistema de garantia de qualidade ainda era relativamente novo. Havia falta de profissionais capacitados. Havia procedimentos aprovados para credenciamento de programas de estudo e de instituições de ensino superior, de acordo com normas e diretrizes de garantia de qualidade no EEES. Os alunos participariam em dois níveis: em avaliações internas e em consultas durante as avaliações externas. Os Suplementos ao Diploma eram obrigados a todos os programas de graduação e começariam a ser emitidos a partir do ano letivo de 2006/2007. Um grupo de trabalho para elaboração do quadro nacional de qualificações foi criado e um projeto de quadro foi produzido. A Universidade de Montenegro avaliava diplomas e qualificações estrangeiras para fins de reconhecimento. Em fevereiro de 2007, o projeto de lei sobre o reconhecimento, incorporando todos os princípios da Convenção de Reconhecimento de Lisboa (homologado em março de 2004), foi emitido para discussão pública. Um centro ENIC estava totalmente operacional. O projeto de lei previa reconhecimento da aprendizagem prévia, bem como outras formas de educação. Os desafios futuros incluíam: reforço da dimensão europeia da educação, promoção da cooperação e mobilidade; incentivo à inovação, melhoria da qualidade e

		desenvolvimento de um sistema de garantia de qualidade; e melhora do reconhecimento mútuo das qualificações.
Noruega	1999	A Noruega desenvolveu no interstício: revisão da Lei do Ensino Superior, que estabelece um quadro comum que inclui: autoridade para introduzir e retirar programas de estudo; garantia de qualidade; direitos dos estudantes e responsabilidades; autonomia institucional e estrutura de liderança interna. Isso fez parte da Reforma da Qualidade que estava em vigor desde 2003 e foi na época avaliada por dois centros de pesquisa independentes. Um projeto de quadro nacional de qualificações, de acordo com o Quadro de Qualificações da EEES, foi elaborado por um grupo de trabalho, após consulta com as partes interessadas. O projeto foi apresentado ao governo e estaria sujeito à consulta nacional. Os desafios futuros incluíam: aumento da mobilidade e da participação no programa <i>Erasmus</i> , do volume de investigação e da cooperação entre ensino superior e de negócios.
Polônia	1999	A Polônia desenvolveu no interstício: adoção de legislação específica para implementar um sistema de três ciclos, suplementos ao diploma, transferência de crédito e sistema de acumulação, graus conjuntos, programas interdisciplinares e consórcios de instituições de ensino superior; desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade; e ensino à distância em desenvolvimento. O sistema de três ciclos foi introduzido em uma base voluntária e seria obrigatório para todas as instituições de ensino superior a partir de outubro de 2007. O sistema de créditos tipo ECTS também foi introduzido em uma base voluntária, mas era obrigatório desde janeiro de 2007. Um grupo de trabalho foi criado em outubro de 2006 para desenvolver o quadro nacional de qualificações do ensino superior. O grupo preparou um calendário, um plano de atividades preliminar e um glossário de termos básicos. Esse trabalho seria incluído na discussão sobre o desenvolvimento de diretrizes nacionais para reconhecer a aprendizagem prévia. O Suplemento ao Diploma era emitido em polonês, que é considerado como uma "linguagem falada na Europa" e estava disponível a pedido, em inglês. Os desafios do futuro incluíam: desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações; aumento da equipe e da mobilidade estudantil; aumento do número de diplomados em Matemática, Engenharia e Ciência; desenvolvimento dos processos de garantia de qualidade; ajuste da educação às necessidades do mercado de trabalho; desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida; e revisão do sistema de financiamento da educação institucional.
Portugal	1999	Portugal desenvolveu no interstício: adoção de legislação para implementar as reformas de Bolonha; introdução de um sistema de três ciclos com base em resultados de aprendizagem e de faixas de crédito; introdução de um sistema de graus conjuntos; e reconhecimento da aprendizagem prévia, incluindo aprendizagem não formal e informal e de qualificações de curto prazo do primeiro ciclo de formação profissional. O ENQA foi convidado para rever os procedimentos de garantia de qualidade existentes e a EUA para rever algumas instituições de ensino superior. Participou na avaliação a OCDE e tomaram-se medidas para criar uma agência portuguesa de acreditação e avaliação em 2007. A percentagem de programas de estudo em primeiro e segundo ciclos aumentaria para cerca de 80% em 2007/2008. Os programas de estudo restantes seriam reorganizados em primeiro e segundo ciclos em 2008/2009. O uso do sistema de créditos tipo ECTS era obrigatório para todos os programas de estudo criados após junho de 2005 e para aqueles que estavam sendo reorganizados no primeiro e no segundo ciclos. Os desafios futuros incluíam: melhorar o acesso à aprendizagem ao

		longo da vida e da participação crescente, a qualidade e a relevância da formação ministrada; melhorar a autonomia, o reforço e a responsabilização; incentivar a mobilidade e a internacionalização; e esclarecer o sistema de financiamento da educação nas instituições de ensino.
República da Eslováquia	1999	A Eslováquia desenvolveu no interstício: alteração da legislação quanto à posição das instituições de ensino superior dentro do EEES e do Espaço Europeu de Investigação; regulação da atribuição de graus conjuntos depois de completar programas de estudo conjuntos. Um grupo de trabalho do Ministério do Ensino Superior foi criado em dezembro de 2006 para desenvolver um quadro nacional de qualificações, que seria totalmente compatível com o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida. A aprendizagem ao longo da vida era oferecida nos locais de trabalho, por meio de organizações cívicas, estabelecimentos de ensino e instituições de ensino privadas. O reconhecimento da educação recebida pela aprendizagem informal ainda não fora introduzido na legislação. Os desafios do futuro incluíam: construção de uma sociedade baseada no conhecimento; melhoria da qualidade e desenvolvimento de uma dimensão internacional da garantia de qualidade; criação de novos recursos financeiros para as instituições de ensino superior, por meio da introdução de cursos “a tempo parcial”; e desenvolvimento de capacidades de investigação, por meio de colaborações conjuntas, de centros de excelência ou por outros meios.
República Tcheca	1999	A República Tcheca desenvolveu no interstício: introdução de novas políticas no plano do Ministério da Educação para o período 2006/2010, que incluía programas de desenvolvimento para alinhar financiamento das instituições de ensino superior; alteração da Lei que versava sobre as instituições de ensino superior, aumentando a autonomia institucional, particularmente em questões financeiras e participação no projeto da OCDE, que realizaria uma revisão temática no ensino superior. O trabalho já havia começado para melhorar o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, bem como desenvolvimento do quadro nacional de qualificações previstas para o setor terciário no ano letivo de 2007/2010. O sistema ECTS não era estipulado na legislação, apesar de todas as instituições públicas de ensino superior terem-no introduzido para suas graduações e para os programas de pós-graduação. As discussões haviam começado sobre como aumentar o envolvimento dos alunos nos processos de avaliação externa e de acreditação. Desafios futuros incluíam: avançar com os resultados da avaliação da OCDE, em particular desenvolver mais o sistema de ensino superior, a governança e a liderança a nível nacional, bem como a nível institucional, e mecanismos de financiamento.
Romênia	1999	A Romênia desenvolveu no interstício: aplicação da legislação para definir as estruturas dos programas de estudo do terceiro ciclo, criando condições necessárias para desenvolvimento de um sistema de pós-doutoramento; alargamento da utilização do sistema de créditos tipo ECTS e suplementos ao diploma; e desenvolvimento de um quadro de garantia de qualidade, estabelecendo agência romena para garantia da qualidade no ensino superior, que enviou o pedido de adesão à ENQA; elaboração de um novo quadro metodológico para avaliação externa da garantia de qualidade. A agência nacional de qualificações do ensino superior foi criada com o objetivo de desenvolver e implementar um quadro nacional de qualificações. Os desafios do futuro incluíam: desenvolvimento de um sistema para integrar as qualificações para a aprendizagem ao longo da vida com base em resultados de aprendizagem; avaliação de todas as instituições de ensino superior e os seus programas de

		estudo; aumento do financiamento para o ensino superior, alocado com base na qualidade; aumento de pessoal, bem como da mobilidade de estudantes por meio da introdução de subsídios.
Rússia	2003	A Rússia desenvolveu no interstício: aprovação da lista de instituições de ensino superior que aplicam as reformas de Bolonha; introdução de um sistema de empréstimos a estudantes, aumentando a autonomia institucional; simplificação dos procedimentos de garantia de qualidade; e melhoria dos procedimentos de admissão ao ensino superior. Cerca de 7% da população estudantil estava seguindo programas de bacharelado, com 700 mil alunos que estudavam no sistema de dois ciclos. Os novos padrões para formação de bacharéis e mestres estavam em processo de desenvolvimento. Uma campanha pública estava em curso para informar a comunidade, as instituições de ensino superior e os empregadores sobre o valor dos novos programas de estudo. A participação de peritos estrangeiros na avaliação externa da qualidade da educação nas instituições russas de ensino superior estava prevista para o futuro próximo. A Agência Nacional de Acreditação era um candidato a membro da ENQA. Apenas 2% dos diplomados na Rússia recebiam o Suplemento ao Diploma. Os planos estavam aprovados para todos os diplomados receberem suplementos ao diploma automaticamente e de forma gratuita até 2008. O primeiro estágio de desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações estava completo. A Convenção de Lisboa foi ratificada em 2000, e as alterações às leis foram propostas para levar adiante as principais disposições da Convenção. Os desafios futuros incluíam: estimular a procura dos empregadores de graduados/bacharéis; aumentar a participação em programas de mobilidade; e aumentar a flexibilidade e a adaptabilidade do currículo.
Sérvia e Montenegro (Sérvia)	2003	A Sérvia desenvolveu no interstício: adoção de uma nova Lei de Educação Superior (LHE), que incluía criação do Conselho Nacional do Ensino Superior e da Comissão de Credenciamento e Garantia de Qualidade; aprovação de novos padrões para programas de estudo em outubro de 2006; e criação de equipes para avaliar as instituições de ensino superior com as novas normas. Todos os programas de estudo permitiam o acesso ao próximo nível. Em alguns casos, havia exigência para fazer exames adicionais. Uma comissão envolvendo todos os intervenientes relevantes foi criada para desenvolver um quadro nacional de qualificações. O quadro deveria estar em funcionamento em meados de 2007. A Comissão de Acreditação e Garantia de Qualidade (INQAAHE) tornou-se membro pleno em dezembro de 2006. Os planos para aderir à ENQA já haviam iniciado. A Comissão tem procurado os serviços de organizações e associações internacionais na persecução do seu trabalho. Instituições de ensino superior deviam definir nos seus estatutos como reconhecer as qualificações previamente obtidas. Os desafios do futuro incluíam: desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações e melhora do reconhecimento dos graus obtidos.
Suécia	1999	A Suécia desenvolveu no interstício: adoção de uma nova lei em fevereiro de 2006 para reformar o sistema de ensino superior, de acordo com o Processo de Bolonha; desenvolvimento de graus e cursos em linha com o sistema de três ciclos; adoção de novas descrições de graduação com base em resultados de aprendizagem; introdução do segundo ciclo (mestrado) de dois anos; reforma do sistema de crédito de acordo com ECTS; e alargamento da aplicação dos suplementos ao diploma para incluir o terceiro ciclo. Todos os estudantes do ensino superior seriam registrados em um sistema de três ciclos em julho de 2007. Os desafios futuros

		incluíam: estabelecer graus conjuntos; promover ainda mais mobilidade de pessoal e estudantil; manter uma elevada qualidade no ensino superior e ligação entre o ensino superior e a pesquisa.
Suíça	1999	A Suíça desenvolveu no interstício: garantia da matrícula de todos os estudantes em primeiro ciclo em programas de bacharelado para introduzir programas de bacharel em Medicina a partir de outono de 2007; simplificação do mecanismo de cooperação entre o governo federal e autoridades regionais; aumento da transparência e da eficiência da alocação de recursos. Os cursos de estudo tradicionais estavam sendo descontínuos. As estimativas sugeriam que, em 2010/2011, mais de 95% dos estudantes estariam matriculados em cursos de primeiro ciclo e/ou segundo ciclos. Um grupo de direção foi criado em setembro de 2005 para desenvolver um quadro nacional de qualificações. Uma primeira versão estava em desenvolvimento e a versão final estava prevista para ser apresentada aos órgãos políticos para a aprovação em 2008. As instituições de ensino tinham direito de admitir alunos que não satisfizessem as condições usuais de admissão. Experiências de trabalho e aprendizagem informal também eram levadas em conta para admissão à educação continuada em muitos programas. Os desafios futuros incluíam: aumentar coerência do ensino superior suíço; garantir financiamento adequado; completar introdução de programas de alta qualidade em todos os campos disciplinares; criar percursos flexíveis entre diferentes tipos de instituições de ensino superior; aumentar o número de programas estruturados de doutorado; e fornecer fácil acesso e informações aos usuários sobre oportunidades de estudo em instituições de educação superior suíças.
Reino Unido (Escócia)	1998	O Reino Unido (Escócia) desenvolveu no interstício: realização com sucesso de autocertificação com base no Quadro de Qualificações do Ensino Superior e no Quadro de Qualificações do EEES; revisão do quadro de qualificações para a garantia de qualidade; melhoria da flexibilização do aproveitamento das experiências formativas dos alunos; implementação de suplementos aos diplomas e de créditos ECTS a partir de um sistema nacional compatível; publicação de orientações para reconhecimento da aprendizagem prévia, mesclando com os escoceses; desenvolvimento de financiamento adicional para o ensino superior; participação internacional na gestão da agência nacional de garantia de qualidade; e envolvimento internacional na avaliação externa estava sob consideração. Representantes escoceses foram ativos nas discussões europeias de garantia da qualidade e aumento da qualidade observando as boas práticas internacionais. Os desafios futuros incluíam: manutenção da competitividade do ensino superior na Escócia; internacionalização dos currículos; desenvolvimento de mais graus conjuntos; melhoramento da retenção de grupos representativos; aumento da mobilidade de estudantes para o exterior.
Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)	1998	O Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) desenvolveu no interstício: Secretariado a Bolonha a partir de 2005/2007; publicação de um guia para o Suplemento ao Diploma e um guia de revisão ao Processo de Bolonha, em 2006; criação de um grupo de coordenação para desenvolver uma estrutura de crédito para o ensino superior na Inglaterra; melhoria do sistema de apoio ao estudante; e ampliação da oferta de <i>Foundation Degrees</i> (qualificações de ciclo curto). Uma pesquisa realizada em 2005 mostrou que cerca de um terço das instituições de ensino superior no Reino Unido estava preparado para a emissão de suplementos diploma, e cerca de 50% dos entrevistados planejavam fazê-la nos dois anos seguintes. Uma pesquisa adicional previa para o verão de

		2007 uma avaliação do progresso. A implementação do sistema de créditos tipo ECTS estava sendo realizada ao lado da estrutura de crédito que estava sendo desenvolvida para a Inglaterra (Irlanda do Norte e País de Gales que já tinham sistemas de crédito em funcionamento). Muitas instituições usavam o sistema ECTS, principalmente no âmbito dos programas europeus, mas não era obrigatório. Os desafios futuros incluíam: encorajamento de maior participação setorial no Processo de Bolonha; desenvolvimento de um sistema nacional de crédito na Inglaterra; estímulo da mobilidade externa; envolvimento crescente com os empregadores; interesse em incentivar a ciência e a tecnologia; e uso abrangente do Suplemento ao Diploma.
Turquia	2001	A Turquia desenvolveu no interstício: adoção de uma série de regulamentos para realizar as reformas de Bolonha; conclusão do processo de ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa; instituição da Comissão independente de Avaliação e Melhoria da Qualidade em Instituições de Ensino Superior (YODEK); instituição de um conselho nacional de estudantes e uma comissão para desenvolver um quadro nacional de qualificações; introdução obrigatória do sistema de créditos tipo ECTS e suplementos ao diploma; permissão de graus conjuntos; alargamento do acesso aos alunos com deficiência; e preparação de um relatório sobre a estratégia para o ensino superior até 2025. Previa-se que YODEK cooperasse com especialistas estrangeiros nas avaliações externas. A YODEK estava planejando se candidatar a membro da ENQA. Os desafios do futuro incluíam: equilíbrio entre a oferta e a procura de ensino superior; implementação de um sistema de avaliação nacional de qualidade internacionalmente aceito; concepção de uma forma mais eficaz e eficiente de financiamento; alargamento do acesso ao ensino superior; e maximização da oportunidade apresentada pelo aumento da população jovem.
Ucrânia	2005	Ucrânia desenvolveu no interstício: preparação de um plano de ação para a implementação, até 2010; criação do <i>Bologna Follow-Up Group</i> no âmbito do Ministério da Educação e Ciência, com uma equipe interdepartamental e uma equipe nacional de promotores de Bolonha; conselho de estudantes nacional candidatou-se à adesão na ESIB; progressão da implementação do sistema de créditos tipo ECTS e suplementos ao diploma; e aumento do envolvimento do setor do ensino superior com o EEES. O início do desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações ocorreu após o debate com todas as partes interessadas a nível nacional. Planos foram desenvolvidos para melhorar e coordenar os mecanismos de garantia de qualidade nacional, com um seminário a ser realizado em abril de 2007. Algum envolvimento internacional na garantia de qualidade tinha lugar a nível institucional, e as universidades estavam em contato direto com as agências internacionais de acreditação. Havia planos para os diplomados receberem suplementos ao diploma no ano letivo de 2008/2009. Os desafios do futuro incluíam: desenvolvimento de um sistema de garantia da qualidade em conformidade com as Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no EEES; implementação do terceiro ciclo, aumentando a empregabilidade dos graduados bacharéis; aumento da equipe e da mobilidade de estudantes em instituição de ensino superior e a comunidade.
Vaticano (Estado do Vaticano)	2003	A Santa Sé desenvolveu no interstício: realização de um seminário de Bolonha sobre o tema do patrimônio cultural e valores acadêmicos da universidade europeia e da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior, em março de 2006; criação de

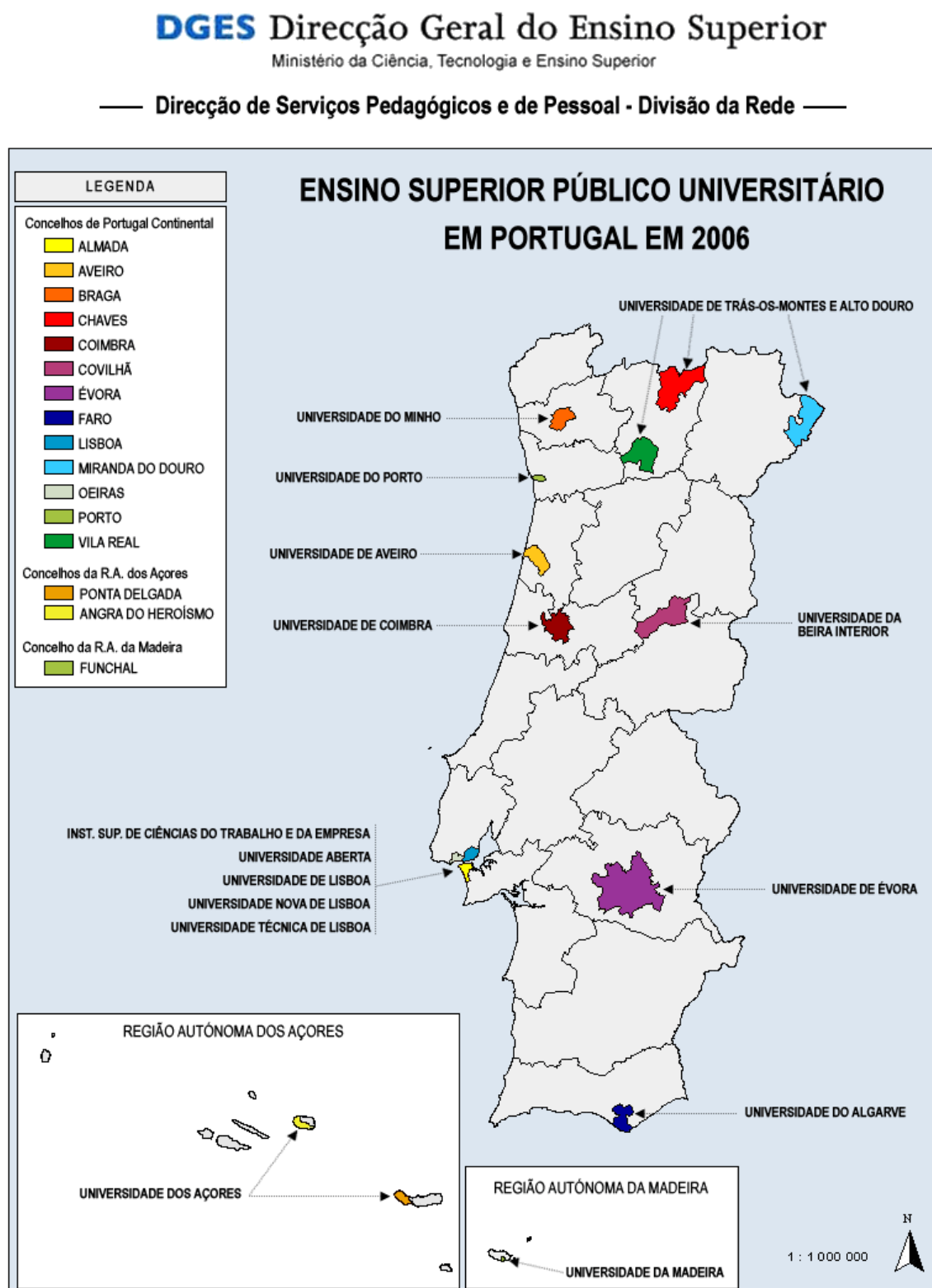
		inúmeros contratos internacionais e bilaterais para aumentar a cooperação com outros sistemas nacionais de ensino superior. A maior parte da necessária legislação para introduzir as reformas de Bolonha já estava em vigor. Uma consulta havia começado para examinar que medidas seriam necessárias para adotar um quadro nacional de qualificações para a Santa Sé. Isso também era esperado para resolver a aprendizagem ao longo da vida, por meio do reconhecimento da aprendizagem não formal e aprendizagem informal. A adoção de um sistema de créditos tipo ECTS para a transferência de crédito tornou-se obrigatória em 2005 para todas as instituições de ensino superior. O uso de ECTS para a acumulação de créditos ainda estava em debate. Todas instituições de ensino superior da Santa Sé foram convidadas para emitir suplementos aos diplomas a partir de 2005. O nível de aplicação ainda não fora avaliado. O nível de colaboração dos estudantes na garantia de qualidade variava de região para região. O trabalho estava progredindo para aplicar os princípios da Convenção de reconhecimento de Lisboa; desenvolver o ENIC da Santa Sé seria uma prioridade para o período 2007/2009. Os desafios futuros incluíam: reorganização do ENIC, desenvolvimento de procedimentos de garantia da qualidade; e elaboração de um quadro qualificações nacionais. A Santa Sé enfrentava desafios particulares que surgiam a partir da colaboração necessária entre dois de sistemas nacionais de ensino superior (o país de acolhimento e da Santa Sé).

Fonte: elaboração a partir dos dados do relatório *Bologna Process Stocktaking 2007* (2007).

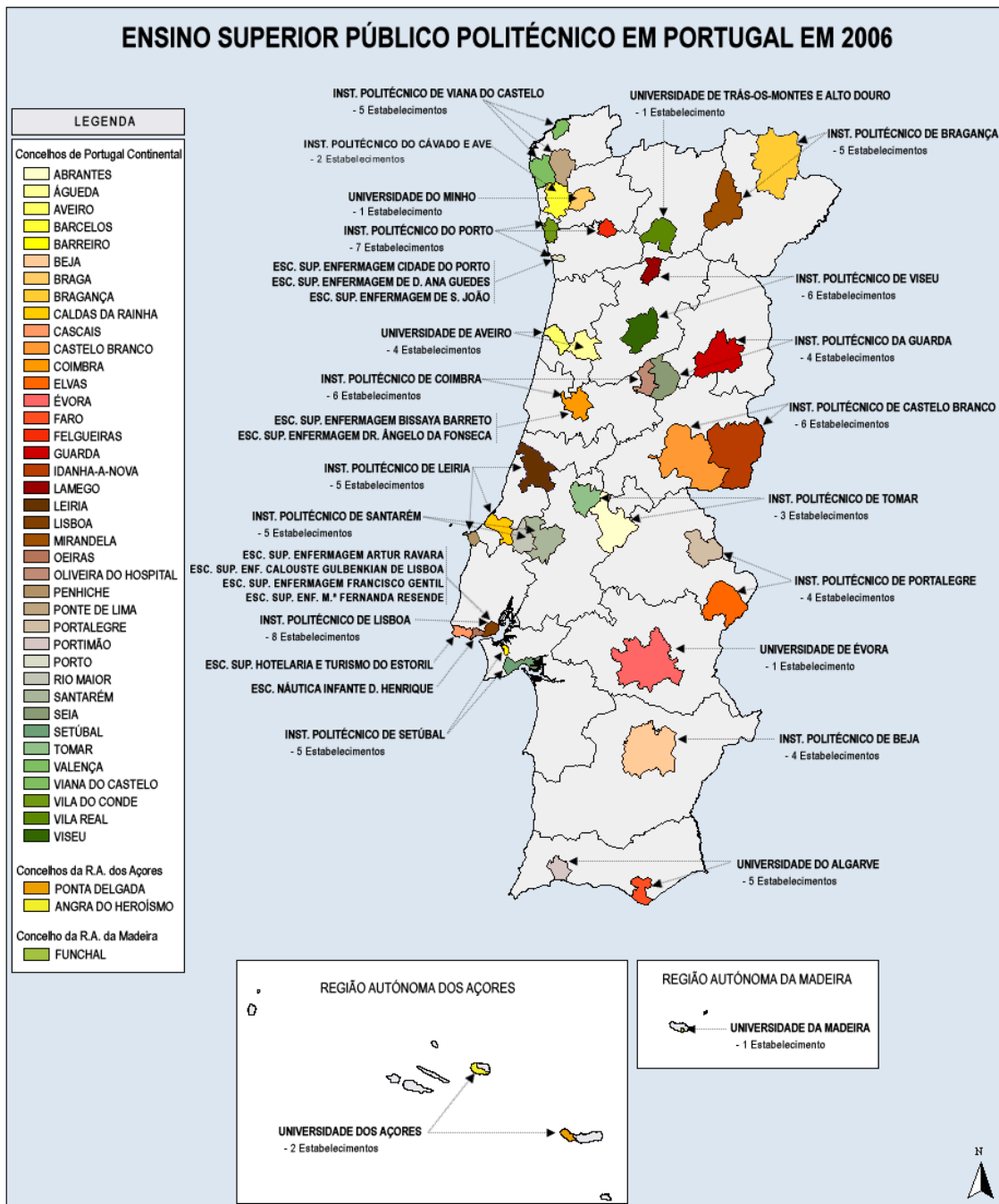
ANEXOS

ANEXO A – Mapas

Mapa 2 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Público Universitário



Mapa 3 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Público Politécnico

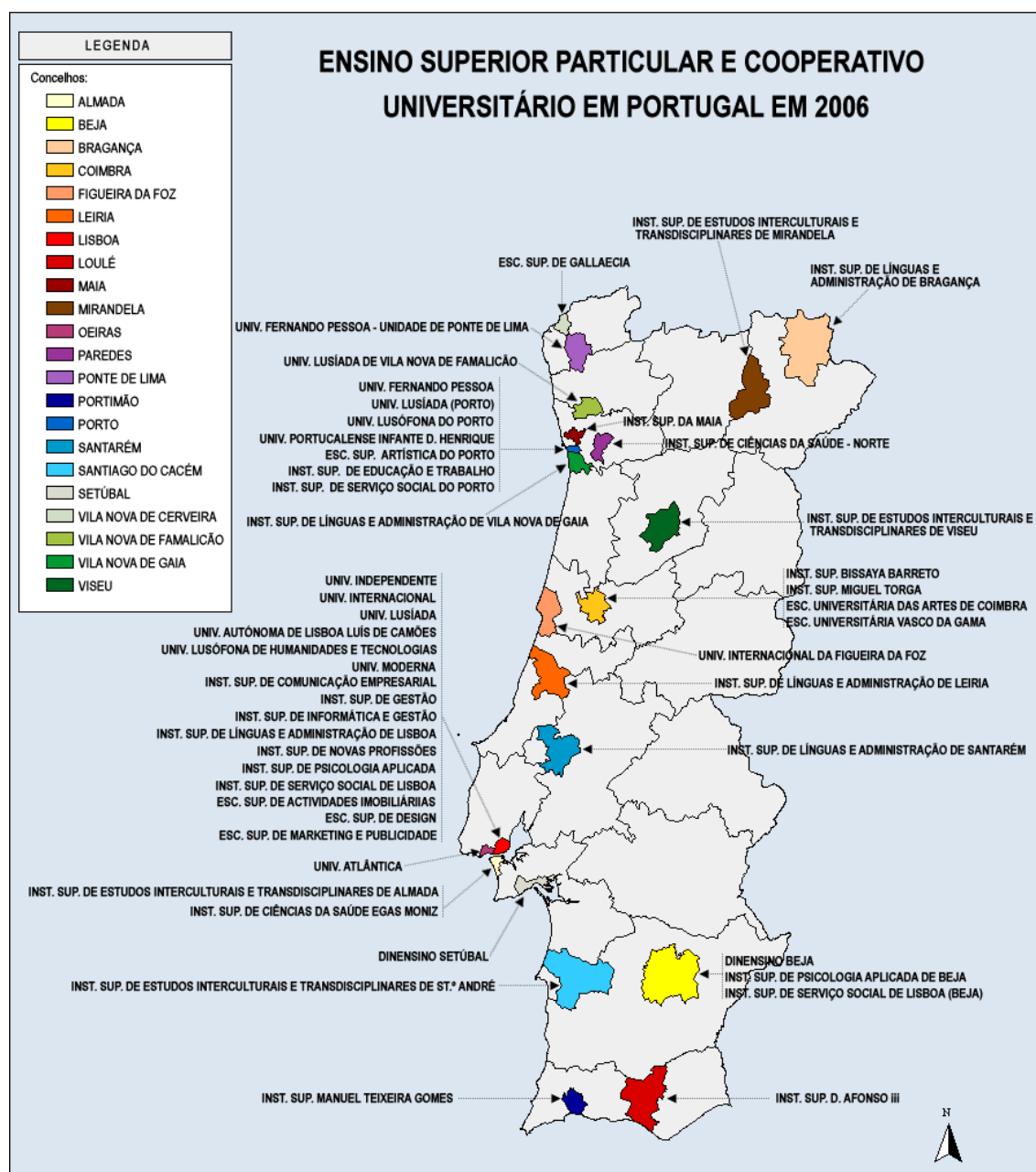


Mapa 4 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Particular e cooperativo – Universitário

DGES Direcção Geral do Ensino Superior

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

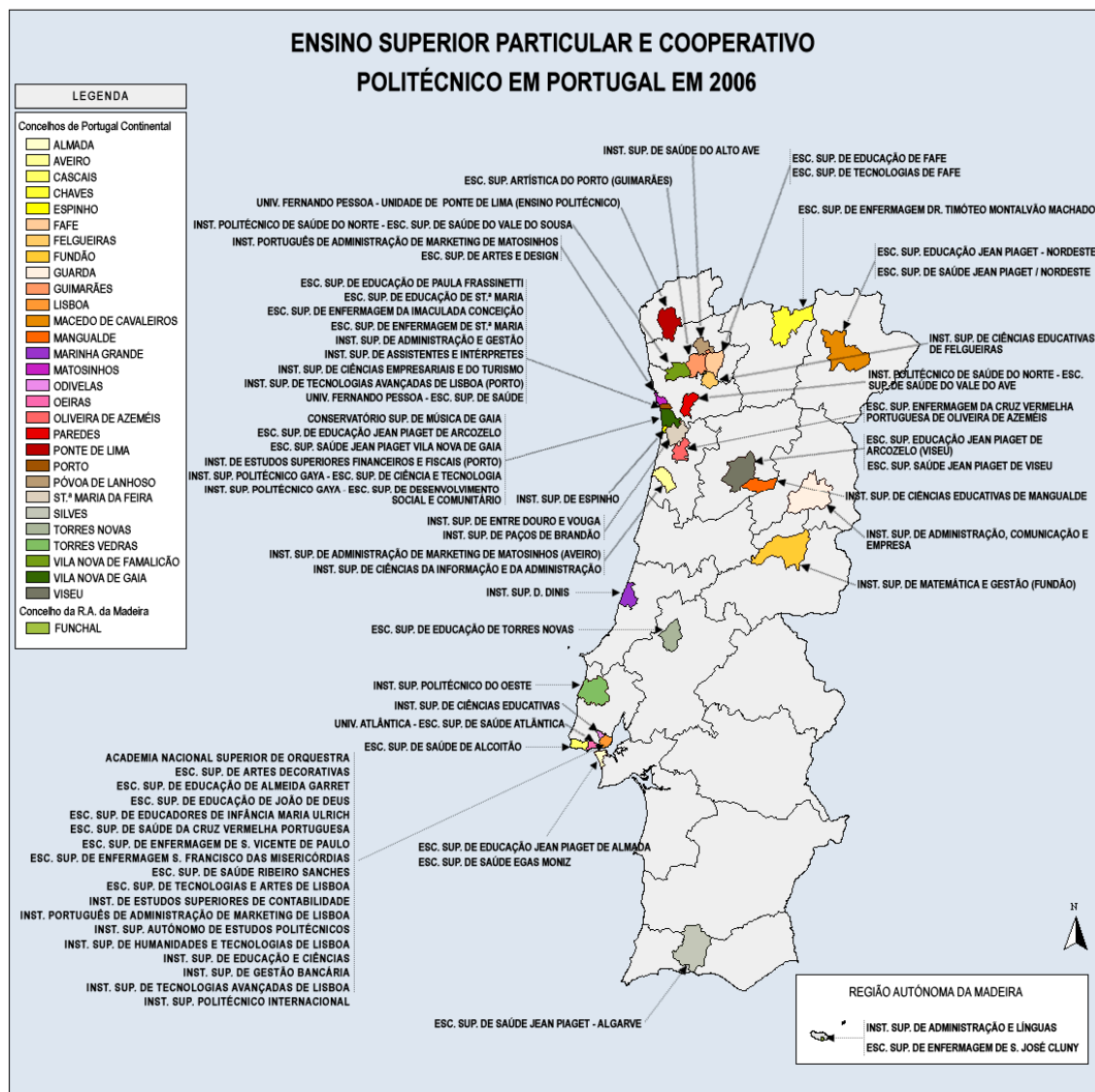
— Direcção de Serviços Pedagógicos e de Pessoal - Divisão da Rede —



Mapa 5 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Particular e cooperativo – Politécnico

DGES Direcção Geral do Ensino Superior
Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

— Direcção de Serviços Pedagógicos e de Pessoal - Divisão da Rede —



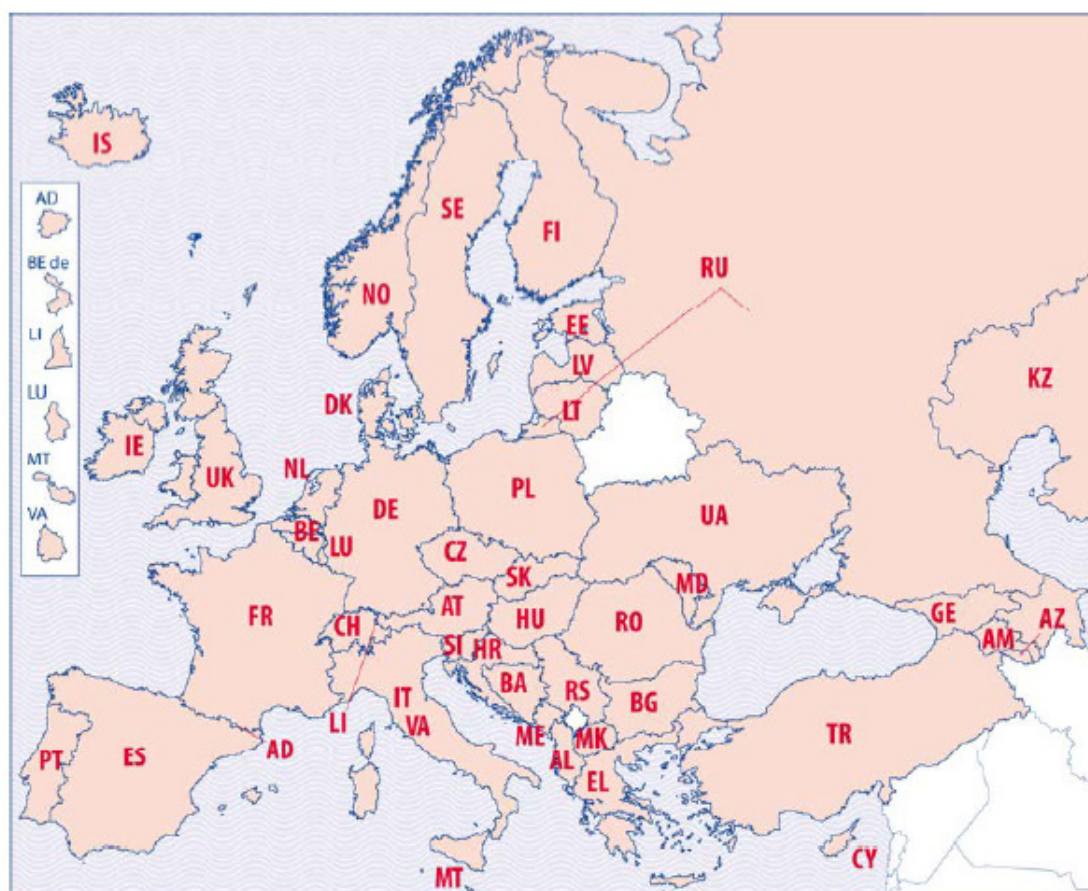
Mapa 6 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Concordatária



Mapa 7 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Militares e policiais



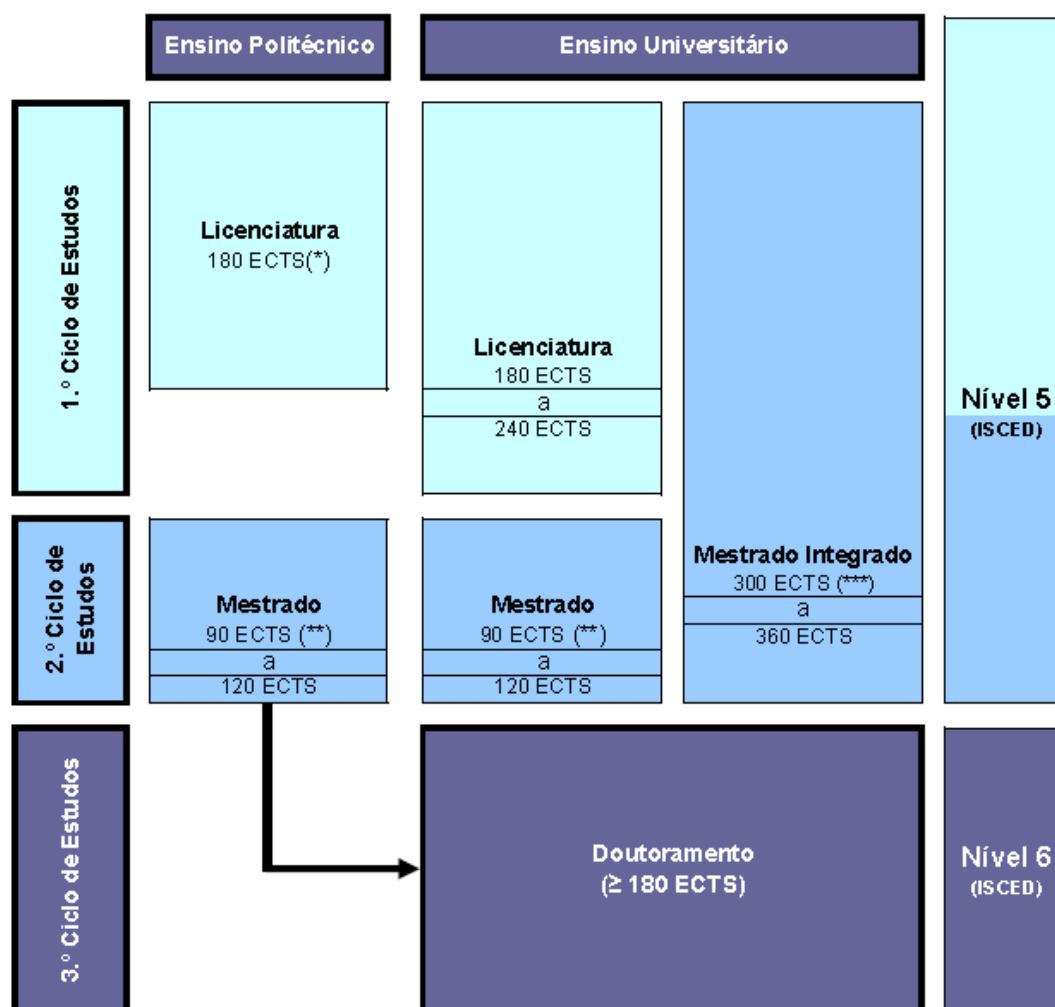
Mapa 8 – Códigos dos países da União Europeia que ratificaram o Processo de Bolonha



AD	Andorra	DK	Denmark	MD	Moldova	UA	Ukraine
AL	Albania	EE	Estonia	ME	Montenegro	UK-ENG	United Kingdom – England
AM	Armenia	EL	Greece	MK*	Former Yugoslav Republic of Macedonia	UK-NIR	United Kingdom – Northern Ireland
AT	Austria	ES	Spain			UK-SCT	United Kingdom – Scotland
AZ	Azerbaijan	FI	Finland	MT	Malta	UK-WLS	United Kingdom – Wales
BA	Bosnia and Herzegovina	FR	France	NL	Netherlands	VA	Holy See
BE de	Belgium – German-speaking Community	GE	Georgia	NO	Norway	* ISO code 3166. Provisional code which does not prejudice in any way the definitive nomenclature for this country, which will be agreed following the conclusion of negotiations currently taking place under the auspices of the United Nations (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm)	
BE fr	Belgium – French Community	HR	Croatia	PL	Poland		
BE nl	Belgium – Flemish Community	HU	Hungary	PT	Portugal		
BG	Bulgaria	IE	Ireland	RO	Romania		
CH	Switzerland	IS	Iceland	RS	Serbia		
CY	Cyprus	IT	Italy	RU	Russia		
CZ	Czech Republic	KZ	Kazakhstan	SE	Sweden		
DE	Germany	LI	Liechtenstein	SI	Slovenia		
		LT	Lithuania	SK	Slovakia		
		LU	Luxembourg	TR	Turkey		
		LV	Latvia				

Fonte: extraído de EC (2012, p. 183).

Diagrama do Sistema de Ensino Superior Português



(*) Exceptuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada actividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 ECTS.

(**) Excepcionalmente, e sem prejuízo de ser assegurada a satisfação de todos os requisitos relacionados com a caracterização dos objectivos do grau e das suas condições de obtenção, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa especialidade pode ter 60 créditos em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade.

(***) O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional, essa duração: a) seja fixada por normas legais da União Europeia e; b) resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Nestes casos, o grau de licenciado é atribuído aos alunos que tenham realizado 180 ECTS (3 anos, 6 semestres).