

Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior¹
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Resumo

O Processo de Bolonha tem recebido a atenção de pesquisadores do mundo inteiro. 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 torna-se ilustrativo dos desafios vivenciados. Dessa forma se faz neste artigo uma incursão sobre os aspectos político-sociais e pedagógicos da Declaração de Sorbonne (1998) e da Declaração de Bolonha (1999). Indica-se que as instituições envolvidas no Processo de Bolonha vêm desenvolvendo *expertise* nos processos de formação. Apesar dos avanços significativos na implantação de Bolonha, as universidades apresentam dificuldades no alinhamento pedagógico, próprio de uma transformação pedagógica dessa magnitude.

Palavras-Chave: Jornalismo, Comunicação, formação, ensino, Processo de Bolonha

Abstract

Bologna Process has attracted the attention of researchers from all over the world. 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. Under these three guiding issues, we approached political, social and educational aspects in Sorbonne Declaration (1998) and Bologna Declaration (1999). We find out that, along the years, the universities implicated in Bologna Process have developed expertise in educational processes. Besides the meaningful advances in policies implementation regarding Bologna, present difficulties in instructional alignment of their curriculum, common to educational changes reaching this dimension.

Keywords: Journalism, Communication, education, teaching, Bologna Process.

¹ Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) e do Grupo Lattes Educação, Cultura e Transversalidade (UNITINS). Professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) e na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS).

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 dismantelá-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.

Introdução

As políticas de formação no cenário europeu, sobretudo em Comunicação Social/Jornalismo pós-1990, foram 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.

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.

No final da Segunda Guerra Mundial, 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 (CEEAA); 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

Essa “área europeia” 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. O artigo aborda em linhas gerais como se consolidou esse processo continental e algumas repercussões para a formação em Comunicação Social/Jornalismo, importantes para a reflexão brasileira da área.

O Processo de Bolonha: linhas gerais

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 graduação e o outro da pós-graduação². 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 (CROXFORD, 2001; DREW; BENSLEY, 2001; PEACH, 2001; VLĂSCEANU; PURSER, 2002; NEAVE, 2002; SERRALHEIRO, 2005), 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

²A 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.

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 inserção em ambientes diferenciados. Essa mobilidade oxigenaria 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 (AMARAL, 2005; MATOS, 2009). A *Declaração de Sorbonne*, de 25 de maio de 1998, expressava o desejo de um espaço comum, que permitisse empregabilidade e mobilidade, com modificações e diminuições nos ciclos formativos, criando mais competitividade europeia.

O nascimento de uma revolução estrutural: um olhar sobre Sorbonne e Bolonha

O Processo de Bolonha nasceu com a Declaração de Sorbonne (1998)³, com os encontros de ministros da educação da União Europeia e do Espaço Econômico Europeu em

³ 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. 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

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 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)⁴

A constituição de uma União Europeia não era apenas do ponto de vista econômico, já que a constituição de uma moeda única e a reestruturação da própria cadeia econômica no continente poderiam dar a entender. 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 fundante, 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.

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.

⁴ 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”.

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, mais tarde reforçada pela *Declaração de Bolonha* (1999), de que o aluno possa, ao longo de sua vida e por toda ela, 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*, 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 concluída 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 Declaração⁵.

Em âmbito geral, 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)⁶

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 (WENDE, 2002, 2001, 2000; JELIAZKOVA e WESTERHEIJDEN, 2002; FROMENT, 2003).

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

⁵ 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.

⁶Tradução 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”.

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 superior⁷ e que o ensino superior deveria ser considerado bem público, permanecendo como uma responsabilidade pública (CAMPBELL e 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 realizado em Malmö (Suécia), 2 e 3 de março de 2001, que discutiu a educação transnacional.

Nos seminários, apontaram-se dificuldades e tendências nos processos de formação, inclusive nos aspectos envolvendo os processos de comunicação. 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”⁸ (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 (JONES, 2001; EUA, 2001b).

No seminário de Helsinque (Finlândia), surgiu como eixo condutor a noção de formação que envolvesse o percurso “bacharelado-mestrado-doutorado”⁹. 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

⁷ 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.

⁸ Tradução livre: “[...] importante instrumento para a mobilidade e para a comparabilidade das aprendizagens adquiridas em diversas configurações”.

⁹ Mais tarde nas discussões, a nomenclatura assumida para o 1º ciclo foi de licenciatura em substituição ao bacharelato.

assunção de que “[...] that all programmes should aim at developing the transversal skills and competencies required by all active citizens”¹⁰ (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.

Algumas repercussões para a formação em Comunicação Social/Jornalismo

Do ponto de vista pedagógico-formativo, a *Declaração de Bolonha* (1999) impunha aos processos educativos a transformação de todas as práticas existentes. No campo da Comunicação Social/Jornalismo, significou mudar práticas pedagógicas e didáticas já aceitas pelos profissionais da área.

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.¹¹ (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 também a necessidade do desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. Para a formação em Comunicação Social/Jornalismo nos

¹⁰ Tradução livre: “[...] todos os programas devem ter como objetivo desenvolver as competências transversais e as competências exigidas por todos os cidadãos atuantes”.

¹¹ 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”.

países da União Europeia esses elementos constituíram-se em problemas iniciais que, desde 1999, ainda permanecem em constante mutação.

Nesse sentido, o primeiro relatório da ENQA, intitulado *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*, elaborado em 2000 e disponibilizado para as reuniões em 2001, já apontava para o enorme “fosso a ser transposto” pelos governos na consolidação de Bolonha (CAMPBELL e WENDE, 2000).

Segundo Campbell e Wende (ID., *op. cit.*, 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.¹²

A imensa diversidade existente em cada país – até cem diferentes qualificações acadêmicas dentro de um mesmo país, como exposto no relatório¹³ – tornava o planejamento para a 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”¹⁴ (CAMPBELL e WENDE, 2000, p. 19).

Para não concluir....

Todas essas ações de cunho estritamente acadêmico tornaram 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 creditação 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

¹²Tradução 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”.

¹³Campbell 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.

¹⁴ Tradução Livre: “[...] Constatou-se também que não há um modelo externo pronto (como, por exemplo, nos Estados Unidos) que poderia ser replicado na Europa”.

naquele momento (ADAM, 2001; GOSLING, 2001; BRIDGES e TORY, 2001; WENDE e WESTERHEIJDEN, 2001).

O Processo de Bolonha não conseguiu fechar uma visão consensual em torno de questões centrais referentes ao processo de formação nos ciclos formativos. E quando se olha para a formação em Comunicação Social/Jornalismo isso não foge à regra. Mas 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 nas políticas educacionais.

Outra conquista desencadeada pelo Processo de 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).

Referências

ADAM, Stephen. **A Pan-European Credit Accumulation Framework – Dream or Disaster?** *Higher Education Quarterly*, v. 55, Issue 3, p. 292-305, jul. 2001.

AMARAL, Alberto. **Bolonha, o ensino superior e a competitividade econômica**. In: SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005. p. 35-45.

BOLOGNA DECLARATION. **Joint declaration of the European Ministers of Education**. Bologna, 19 June 1999. p. 1-6.

BRIDGES, Paul H.; TORY, Jane H. **Credits, Qualifications and the Fluttering Standard**. *Higher Education Quarterly*, v. 55, Issue 3, p. 257-269, jul. 2001.

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.

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.

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.

ECA. **Joint programmes:** too many cooks in the kitchen?. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010, p. 1-56.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR. **Declaração de Berlim.** Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, Berlim, Setembro de 2003. Lisboa: Gabinete da Ministra, 2003. p. 1-8.

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.

SERRALHEIRO, José Paulo. Introdução. In: _____ (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses.** Porto: Profedições, 2005. p. 17-20.

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.

VLĂSCLEANU, 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. 2002.

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.