



PROCESSO DE BOLONHA

História, formação e ensino na União Europeia
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior



Neste livro, parte da tese de doutoramento e do pós-doutoramento do autor, há um amplo registro e uma rica discussão de um esforço de reforma e unificação educacionais em uma escala nunca dantes ocorrida na História do Ocidente e que, de certo, terá “profundos impactos na constituição e na formação de quadros profissionais nas próximas décadas no continente europeu e, por extensão, nos demais países do mundo”. A riqueza documental, por si só, já faria do texto uma contribuição indispensável para o estudo do Processo de Bolonha. Basta dizer que as próprias notas de rodapé, onde informações e fontes complementares são arroladas de forma extensa e minuciosa, poderiam constituir, de pleno direito, um texto à parte, tal sua riqueza bibliográfica. Paralelamente ao judicioso e fortemente documentado relato do histórico do Processo de Bolonha, desde suas origens na Declaração de Sorbonne (Paris), em maio de 1998, Gilson Pôrto Junior trabalha um estudo de caso, indo a detalhes e especificidades, quanto às transformações e os efeitos dessa unificação de procedimentos educacionais na formação em Comunicação Social/Jornalismo na área europeia, com foco particular em Portugal, onde seu estudo de campo foi inicialmente realizado. História, Pedagogia e Comunicação interligam-se e dialogam, oferecendo fartos mananciais de informação e reflexão para pesquisadores das três áreas.

Marcos Palacios



 *editora fi*
www.editorafi.org

PROCESSO DE BOLONHA

Série
**Comunicação,
Jornalismo e
Educação**



Diretor da série:

Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Comitê Editorial e Científico:

Profa. Dra. Cynthia Mara Miranda
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. João Nunes da Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mota
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoletti
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Prof. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Coxias do Sul: Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Profa. Dra. Verônica Dantas Menezes
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. Fagnó da Silva Soares
CLIO & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesq. em História Oral e Memória
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Dr. Luís Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Dr. José Manuel Peláez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do
Ministério Público do Tocantins, CESAF/MPTO

PROCESSO DE BOLONHA

*História, formação e ensino
na União Europeia*

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

φ editora fi

Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni

Arte de capa: Bologna Process Stocktaking London 2007 - dcsf.gov.uk

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



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



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

Série Comunicação, Jornalismo e Educação — 15

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PÔRTO Jr, Francisco Gilson Rebouças.

Processo de bolonha: história, formação e ensino na União Europeia [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

429 p.

ISBN - 978-85-5696-215-7

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

I. História. 2. formação. 3. União Europeia. 4. Práticas. 5. Processo de bolonha. I. Título. II. Série.

CDD-177

Índices para catálogo sistemático:

1. Ética e sociedade 177

Para Daniela, esposa, amiga, companheira
e fonte de inspiração de minha existência.
Imensamente grato pelas discussões e por discordar
e me fazer ir mais fundo.

Quanto aos escribas sábios... que prediziam o que estava por vir, seus nomes durarão para sempre, embora tivessem partido, tendo completado sua vida, enquanto todos os seus contemporâneos foram esquecidos... Eles não planejaram deixar herdeiros, crianças que conservassem seu nome, mas fizeram como herdeiros de si os livros e ensinamentos que escreveram... Sua lápide está coberta de areia e seu túmulo esquecido, mas seu nome é pronunciado por causa dos livros... Um homem morre, seu cadáver vira pó, todos os seus contemporâneos perecem, mas um livro faz com que seja lembrado na boca de quem o lê.

Papiro Chester Beatty IV, ii⁵-iii⁴

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo complexo. Envolve rememorar tantas pessoas que passaram pelo tempo e pelo espaço e que contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho que ora é apresentado. Ele é fruto de minha tese de doutoramento defendida na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA) e atualizado pelos estudos de Pós-doutoramento na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC-UnB). São muitas pessoas envolvidas e de várias formas, mas ousou citar alguns, e aos 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.

Ao professor Dr. Marcos Palacios, orientador de minha tese de doutoramento 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. Não posso deixar de agradecer a Dra. Annamaria Palacios pelas frutíferas discussões e dicas.

Ao professor Dr. 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 da tese, Dr. Joaquim Paulo Serra (UBI- Portugal), Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho (UFBA), Dr.^a Suzana Barbosa (UFBA) e Dr. Rodrigo Rossoni (UFBA) pelas críticas e sugestões de melhoria.

A professora Dr.^a Thais de Mendonça Jorge, que supervisionou meu percurso na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB) durante os estudos de pós-doutoramento.

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...

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
Em busca da pesquisa: construindo o(s) contorno(s) metodológico(s)	21
CAPÍTULO 1: PROCESSO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO NA ÁREA EUROPEIA E EM PORTUGAL: O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM FOCO	31
1.1 Formação na área europeia e em Portugal antes de Bolonha	32
1.2 Formação na área europeia com o despertar de Bolonha: entre a globalização e a internacionalização	55
CAPÍTULO 2: PROCESSO DE BOLONHA: O POLÍTICO-SOCIAL COMO CONSOLIDAÇÃO DE UM STATUS COMUM	65
2.1 O nascimento de uma revolução estrutural	68
2.2 Em busca de uma dimensão social para o processo político	75
2.3 Desenvolvimento, mas não apenas econômico	84
2.4 Reconhecendo limitações	100
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	119
3.3 O amadurecimento das pretensões: Louvaine e Budapeste/Viena	158
3.4 Redefinindo a caminhada: Bucareste	204
3.5 Questões de ensino e formação: qual(is)?	224

CONCLUSÕES: CAMINHOS, AJUSTES E (DES)CONSTRUÇÕES – A FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO EM PORTUGAL	229
As conclusões ou as novas (des)construções de Bolonha e do formar em Comunicação Social/Jornalismo	231
Desafios encontrados na elaboração de um estudo	238
REFERÊNCIAS.....	243
GLOSSÁRIO.....	295
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	313
LISTA DE TABELAS, FIGURAS, QUADROS e MAPAS	319
APÊNDICES.....	323

APRESENTAÇÃO

UMA REFERÊNCIA OBRIGATÓRIA

Marcos Palacios

Orientar trabalhos de pós-graduação é, indubitavelmente, uma das tarefas mais gratificantes dentre as muitas que compõem o mosaico de atribuições de um docente e pesquisador, em qualquer universidade ou centro de pesquisas do mundo. Os programas de Mestrado e Doutorado são espaços nobres de formação de novos docentes e pesquisadores; fazer parte desse processo formativo justifica e torna um pouco mais leve todo um cabedal de outras inevitáveis tarefas da vida acadêmica, nem sempre tão gratificantes.

É verdade que, nas últimas décadas, o lugar e o peso da formação pós-graduada transformou-se consideravelmente: de coroamento de um percurso de vida acadêmica, o Doutorado passou a constituir um passaporte quase obrigatório para entrada na carreira. Isso se deveu à saudável multiplicação de programas de formação pós-graduada, atendendo às exigências de uma sociedade que demanda, cada vez mais, profundidade e extensão de habilidades e conhecimentos especializados para seu pleno funcionamento.

E verdade também que nem todos os Mestrados e Doutorados que se concluem são do mesmo quilate. Grande parte deles cumpre precipuamente a tarefa de, respectivamente, iniciar e dar plena autonomia de pesquisa àqueles que se propõem a essa inserção na sociedade. Cumprem essa função e, em muitíssimos casos, produzem textos que passam a fazer parte do enorme acervo de ‘trabalhos concluídos’ e ‘para sempre esquecidos’. As contribuições oriundas desses esforços formais de pesquisa são de qualidade e alcance variáveis, muitas vezes acrescentando pouco de realmente original à área de conhecimento em que se inserem, caracterizando-se, basicamente, como obras de reforço ou de débil e questionável contraposição a teorias e conjuntos de

conhecimentos já estabelecidos. Indicam que o ‘aprendiz de feiticeiro’ é capaz de propor consistentemente um problema de pesquisa, situá-lo no ‘estado da arte’ de sua questão, e dar conta dos objetivos a que se propõe, de maneira a satisfazer os requisitos formais do grau a que se candidata. Funcionam, majoritariamente, como (imprescindíveis!) ‘ritos de passagem’ no ambiente acadêmico contemporâneo.

Mas há exceções. Alguns desses exercícios de introdução e aprofundamento na arte e nas técnicas de pesquisa estabelecem marcos, abrem novos horizontes, mapeiam terrenos pouco explorados e acabam por se tornar obras seminais em uma determinada problemática de um campo do saber. O trabalho de Gilson Pôrto Junior inscreve-se dentre esse número reduzido de produtos que, por força, tornam-se ‘referências obrigatórias’.

Depois de sua publicação, nenhum pesquisador de bom-senso, que tenha previamente estabelecido um bom levantamento do ‘estado da arte’ de sua questão, e se proponha a adentrar os meandros do Processo de Bolonha e sua vasta - e muitas vezes dispersa - documentação poderá ignorar o caminho aberto por Gilson Pôrto Junior. Temos aqui um esforço extremamente bem-sucedido de mapear o que foi essa titânica tarefa de unificar os padrões de ensino superior de 29 países europeus, possibilitando a criação de um sistema de títulos homologáveis, a organização de créditos comuns nos muitos cursos das diferentes universidades envolvidas e um amplo modelo de mobilidade de estudantes e docentes. Sim, 29 países e com culturas, estruturas sociais e sistemas educacionais tão diversos, como se pode imaginar por um simples exame da lista dos signatários do Acordo: 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.

Neste livro, parte da tese de doutoramento e do pós-doutoramento do autor, há um amplo registro e uma rica discussão de um esforço de reforma e unificação educacionais em uma escala nunca antes ocorrida na História do Ocidente e que, de certo, terá “profundos impactos na constituição e na formação de quadros profissionais nas próximas décadas no continente europeu e, por extensão, nos demais países do mundo”.

A riqueza documental, por si só, já faria do texto uma contribuição indispensável para o estudo do Processo de Bolonha. Basta dizer que as próprias notas de rodapé, onde informações e fontes complementares são arroladas de forma extensa e minuciosa, poderiam constituir, de pleno direito, um texto à parte, tal sua riqueza bibliográfica.

Paralelamente ao judicioso e fortemente documentado relato do histórico do Processo de Bolonha, desde suas origens na Declaração de Sorbonne (Paris), em maio de 1998, Gilson Pôrto Junior trabalha um estudo de caso, indo a detalhes e especificidades, quanto às transformações e os efeitos dessa unificação de procedimentos educacionais na formação em Comunicação Social/Jornalismo na área europeia, com foco particular em Portugal, onde seu estudo de campo foi inicialmente realizado. História, Pedagogia e Comunicação interligam-se e dialogam, oferecendo fartos mananciais de informação e reflexão para pesquisadores das três áreas.

Sem mais delongas, partam para o texto. Estou certo de que sua leitura levará a que compartilhem a mesma percepção que tenho: eis aqui uma ‘obra de referência obrigatória’.

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.

Neste livro, parte da tese de doutoramento e do pós-doutoramento do autor, 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 do 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 (MACHADO; PALACIOS, 2007; MACHADO, 2007; ANDERSON, 2006; GARCÍA, 2008; 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 do estudo doutoral consistiu em *compreender os processos formativos realizados por cada uma das instituições objeto do estudo em 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

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); Bardoele e Deuze (2001); Forgacs (2001); Cabrera González (2000).

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 do 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. O 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 (FÍGARO, 2009a, 2009b; DALMONTE, 2009; SILVA, 2009; SOUSA, 2007; LOPES, 2006)². Dessa forma, surgiram 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, tentando adequar o ensino às novas práticas tecnológicas, muitas vezes com conteúdos de forma transversal, demandadas pelas práticas generalizadas no mercado emergente.

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

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

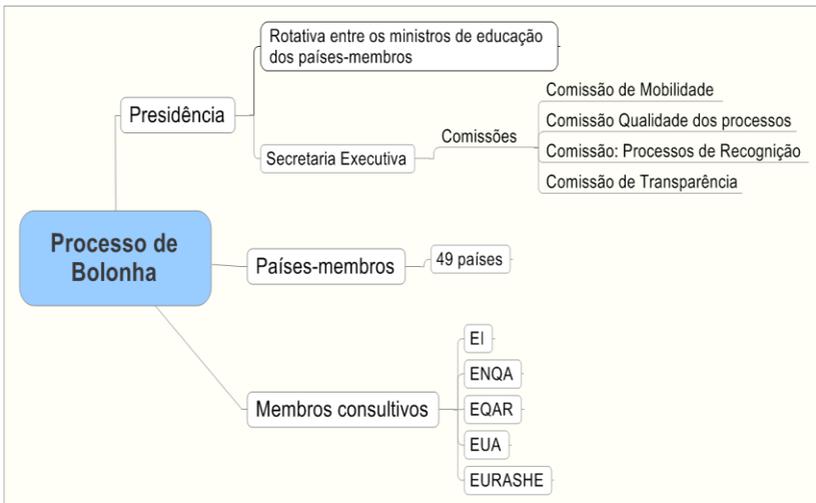
H3: situações de crise e ajustes macro, o Processo de Bolonha, no caso Português, funcionam como oportunizadoras/potencializadoras dos ajustes tendentes à incorporação das demandas criadas pelas novas formas de prática jornalística.

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 (ADAM, 2001; BRIDGES; TORY, 2001; CEC, 2006a, 2006c; EUA, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g; GOSLING, 2001; WENDE; WESTERHEIJDEN, 2001, entre outros).

Também foram analisados, com a finalidade de compreender os caminhos traçados e esperados pelo Processo de

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 da Agência Austríaca para a Garantia da Qualidade (AQA).

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).

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 norteamo (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.

Em cada instituição de ensino superior portuguesa, aplicou-se um instrumento de coleta de informações, percepções e experiências do informante. 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 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, o 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 tem sobre os processos que eles mesmos foram pesquisadores e pesquisados, norteados pelo Processo de Bolonha e as diversas transformações desenvolvidas.

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 deste livro), 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 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*⁴, 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*).

⁴ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja o anexo E, no final desta obra.

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 dissertação⁵.

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo, na Alemanha, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação em Jornalismo/Informação (*Publizistik*), Ciência do Jornalismo (*Zeitungswissenschaft*), Estudos de Comunicação (*Kommunikationswissenschaft*), Estudos de Mídia (*Medienwissenschaft*), Estudos de Cultura (*MedienKultur*) e Jornalismo (*Journalistik*)⁶. 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).

⁵ 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.

⁶ Pós-Bolonha surgiram outras áreas/enfoques formativos na Alemanha: *Wissenschaftsjournalismus* (Estudos de Jornalismo) e *Audiovisuelle Medien* (Audiovisual).

Na *Finlândia*⁷, 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

⁷ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja o anexo F, no final desta obra

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.

eixos de aprofundamento. Normalmente, as instituições de ensino 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 França⁹, 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

⁹ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja o anexo G, no final desta obra

profissional ou acadêmica; e, no *terceiro ciclo*, a titulação *Doctorat* (D) ou *Doctorat de Spécialité* (DS), com cerca de oito anos ou mais¹⁰ (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 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 Itália¹¹, havia diferentes estruturas de ensino superior: a universidade (*Università*), com cursos tradicionais de formação; as universidades politécnicas (*Politecnici*), com foco na formação de

¹⁰ 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.

¹¹ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja o anexo H, no final desta obra

áreas mais profissionais; e os institutos superiores (*Collegi*), que ofereciam estudos e formações ligadas 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 conhecimento¹² (MALIZIA, 2007; SILVESTRI, 2003).

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*),

¹² 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 Itália é o único país que não unificou seu sistema de segundo e terceiro ciclos debaixo de uma única nomenclatura.

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 potencializavam 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*¹³, 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 de ensino particulares, que desenvolviam formações superiores das mais diversas (*Aukštasis išsilavinimas*) (EESF, 2012; AIKOS, 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

¹³ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja o anexo I, no final desta obra

término, o estudante passava por um exame (composto por conhecimentos da área específica de formação, filosofia e língua) e produzia 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 ucebnoho 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 mudança 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 final¹⁴ (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

¹⁴ 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; *Rezidentura* (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).

Meios de Comunicação (*Žiniasklaidos Technologijos*), Rádio e Televisão (*Radijo 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 tradicionalmente ensinados em cursos de Comunicação Social/Jornalismo (NUGARAITE, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

No *Reino Unido* (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia)¹⁵, havia, antes de Bolonha, diferentes estruturas de ensino superior ¹⁶, 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*).

¹⁵ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja os anexos J, L, M e N, no final desta obra

¹⁶ 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.

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 uma defesa pública com exame oral (*viva voce*)¹⁷.

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 Mídia (*Media Studies*), Produção Midiática (*Media Production*), Jornalismo (*Journalism*), Jornalismo de Revistas (*Magazine Journalism*), Jornalismo On-line (*On-line 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

¹⁷ 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).

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*, aprofundando-se 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*¹⁸, havia diferentes estruturas de ensino superior: as universidades (*Universitet*), de formação clássica e propedêutica, com ênfase em áreas tradicionais de formação (STOCKHOLM UNIVERSITY, 2012; MALMÖ UNIVERSITY, 2012); e as Escolas e/ou Colégios Universitários (*Högskolan*), de 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*

¹⁸ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja o anexo O, no final desta obra.

–, de dois anos de formação e 120 créditos, e outro mais longo – *kandidatexamen* –, de três anos de formação e 180 créditos), ainda havia uma titulação intermediária – *licentiatexamen* –, de dois anos cursados (não obrigatório) na continuação do *kandidatexamen*; 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*)¹⁹.

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

¹⁹ 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 *Doktorexamen*, 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.

estudantes que facilitavam 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*²⁰, 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 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 por Mesquita e Ponte (1997) permitem categorizar os cursos universitários e politécnicos, facilitando o desenho do cenário formativo-educativo antes das mudanças ocasionadas pelo Processo de Bolonha.

Antes de adentrar-se no estudo de Mesquita e Ponte (1997), é essencial entender como era a constituição da estrutura geral do

²⁰ Para uma visão mais ampla do sistema de ensino praticado no país, veja o anexo D, no final desta obra.

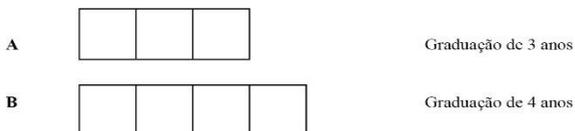
ensino superior português anterior a Bolonha. Basicamente, havia dois tipos de subsistemas: um subsistema universitário e um subsistema não universitário. No primeiro subsistema, estavam as instituições denominadas *universidades*, que podiam ser constituídas por escolas, institutos, faculdades diferenciadas 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 os integravam tinham autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, mas tinha 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, podendo 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).

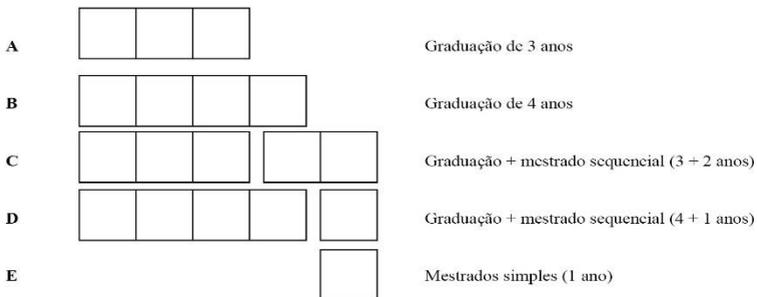
Quanto ao sistema de graus, o sistema português estava organizado em formação inicial (bacharelato e licenciatura) e pós-graduada (especialização pós-licenciatura, mestrado e doutoramento) (DGES, s/d). Já quanto aos tipos de instituições e

graus, a figura a seguir dá ideia da diversidade de possíveis caminhos para a formação graduada e pós-graduada em Portugal antes de Bolonha.

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

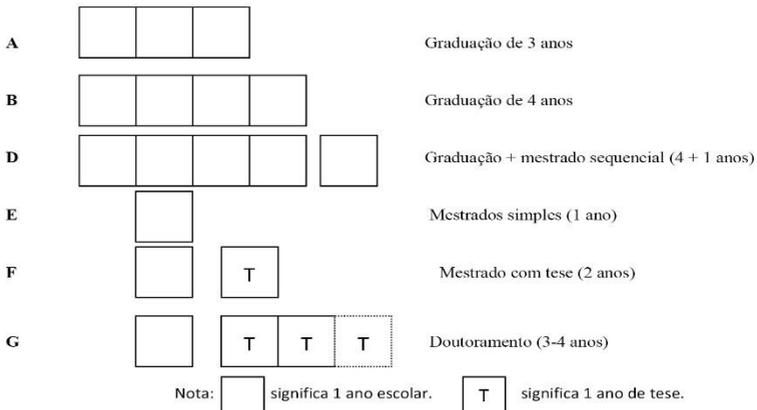


Figura 1 - Tipos de instituições e graus

Fonte: Leite (2003, p. 12).

Essa multiplicidade²¹ 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 limitante²². 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

²¹ 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).

²² 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.

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: Universidade Nova de Lisboa, em 1979, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), em 1980, e a Universidade Católica Portuguesa, em 1980²³.

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 bacharelatos 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

²³ 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 multimídia (de jornal, rádio, televisão e cinema) num estabelecimento de ensino específico. Esse projeto não obteve aprovação (SOUSA 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.

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 académico 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
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	Público universitário	1979	4	Licenciatura

	Humanas				
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	1993	4	Licenciatura

		universitário			
Ciências da Comunicação e Cultura	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Particular e cooperativo universitário	1995	4	Licenciatura
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) Ciências da Comunicação (foco em mídia e jornalismo)	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Público universitário	1984 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
Doutoramento	Ciências da Comunicação	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Público universitário	(não localizada, mas em 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 relembrar 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, disponível no apêndice mostra como estava constituída a organização das disciplinas.

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 foram desenvolvidas. 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 o 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 é nascedouro, conforme descrito no estudo de Mesquita e Ponte (1997), sendo expresso pelo alinhamento do currículo às transformações tecnológicas, que ocorreram 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 forma alguma, foram seguidas *pari passu* pelos processos formativos em educação e comunicação, as mudanças 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 a existência de ciclos de contratação e expansão; a rápida mudança da natureza e do conteúdo das estruturas ocupacionais; a diminuição da poupança privada e pública, com reforço do consumismo; o fluxo transnacional de capitais; e o colapso dos valores comportamentais das lideranças²⁴.

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 variadas²⁵ e representam diferentes perspectivas de compreensão do espaço social e formativo. Essas concepções 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

²⁴ Sobre essas questões, vide Fernandes (2012); Costa (2011); Cortez (2010); Pereira (2010); Wielewicki e Oliveira (2010); Paulos (2008); Hameline (2000); Terrén (2000); Bessa (1996); Stavenhagen (1996); Carneiro (1995); Pires (1995); Lema e Teixeira (1988).

²⁵ 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 transacional, 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.

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 processo²⁶, 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, o 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 (SANTOS, 2002; ANTUNES, 2005).

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

²⁶ Essa percepção é manifesta nos trabalhos de Fernandes, Mouraz e Sampaio (2012); Fernandes (2009); Fonseca; Manso; Vasconcelos; Tuna, 2009; Morgado (2009); Roberto, Saraiva e Casas Novas (2007); Santos (2006); Serralheiro (2005); e Hortale e Mora (2004).

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, teaching and services functions of an institution of higher education”²⁷. 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”²⁸. 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

²⁷ 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”.

²⁸ 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”.

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 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 professores²⁹, 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 desnacionalizados³⁰, focados no futuro do continente (NEWMAN, 2000; VEIGA, 2003).

²⁹ 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”.

³⁰ 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 europeização³¹ 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

³¹ 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.

diversos elementos pedagógico-formativos sendo definidos, a construção pedagógica, propriamente dita, ainda tem ares de incerteza. O capítulo 3 deste livro focará como esses processos formativos têm se desenvolvido, com constantes refinamentos para o aperfeiçoamento dos indicadores educacionais na União Europeia e em Portugal.

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”³² 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.

³² 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.

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-graduação³³. 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

³³ 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**.

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 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 Amaral (2005) e

Matos (2009). 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)³⁴, 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 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

³⁴ 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.

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)³⁵

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, 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

³⁵ 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”.

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 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*, 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)³⁶

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; 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; BENSLEY, 2001; PEACH, 2001; VLĂSCEANU; PURSER, 2002; NEAVE, 2002).

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 superior³⁷ e que o ensino superior deveria ser considerado bem público, permanecendo como uma responsabilidade pública (CAMPBELL; ROZSNYAI, 2002).

³⁶ 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”.

³⁷ 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.

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”³⁸ (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”³⁹. 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

³⁸ Tradução livre: “[...] importante instrumento para a mobilidade e para a comparabilidade das aprendizagens adquiridas em diversas configurações”.

³⁹ Mais tarde nas discussões, a nomenclatura assumida para o 1º ciclo foi de licenciatura em substituição ao bacharelato.

developing the transversal skills and competencies required by all active citizens”⁴⁰ (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 objetivos⁴¹. 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”

⁴⁰ Tradução livre: “[...] todos os programas devem ter como objetivo desenvolver as competências transversais e as competências exigidas por todos os cidadãos atuantes”.

⁴¹ 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.

(MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 1; CEC, 2003; EI, 2003). É fato expresso no documento que, mesmo com esse 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 a 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*⁴² (EURASHE), a *European University Association*⁴³ (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 existentes nas anteriores e reforça novos aspectos com o intuito de consolidar a proposta em torno da *European Higher Education Area* (EHEA)⁴⁴ e da *European Research Area* (ERA)⁴⁵. Entende-se que, do ponto de vista da

⁴² 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.

⁴³ 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.

⁴⁴ Área Europeia do Ensino Superior.

⁴⁵ 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

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

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 criaram, 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 na Europa, como propulsoras das mudanças (EUA, 2004a, 2004b,

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 *europeu* (p.ex., o *Framework Programme*, que permite estruturar os quadros de qualificação).

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 estudo⁴⁶ – que permearam também a Declaração⁴⁷.

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, 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)⁴⁸

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

⁴⁶ 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.

⁴⁷ 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).

⁴⁸ 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”.

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** (CEC, 2004; EC-EU, 2005, 2004; EUA, 2005d). 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 (FARRINGTON, 2005; EUA, 2005b, 2005h).

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 (DINCA, 2002; FARRINGTON, 2005; EUA, 2005a).

Para os estudantes, era necessário não apenas a igualdade de acesso, mas também a criação de condições e chances iguais de conclusão dos estudos (MARGA, 2004). Somente o reconhecimento dos títulos não seria suficiente, os governos nacionais deveriam promover financiamentos (**propinas**) para aumentar a mobilidade (por exemplo, por meio de **bolsas de estudo, bolsas de estudo por mérito, bolsas de mobilidade Erasmus para estudantes**) (VOSENSTEY, 2009), além de criar sistemas de apoio social, que

incluísem habitação, saúde e alimentação. Estudos posteriores confirmaram esses elementos como potencializadores do desenvolvimento de competências e habilidades (BARR, 2009; ZIDERMAN, 2009; ASPLUND et al., 2009; BERLINGER, 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 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 processo⁴⁹ 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; FARRINGTON, 2005; CEC, 2005a, 2005b).

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

⁴⁹ 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.

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 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 (ENQA, 2005b, CEC, 2006a, 2006c).

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*⁵⁰, 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

⁵⁰ 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 a existência de “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).

documento é pela aproximação e pelo aproveitamento de todos os espaços formativos, incluindo, “[...] where possible, non-formal and informal learning”⁵¹ (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.

Na *Declaração de Londres (2007)*, evocou-se que os avanços obtidos em prol do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)⁵² era fruto 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

⁵¹ Tradução livre: “[...] onde é possível, a aprendizagem informal e não formal”.

⁵² 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).

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 a coletividade europeia uma maior competitividade (ENQA, 2006b).

Essa assunção clara, por uma posição que atendesse às demandas da internacionalização, sobretudo as que permitissem uma maior compatibilidade e comparabilidade dos processos formativos, no âmbito de um possível Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), 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 se afirma 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”⁵³ (LONDON COMMUNIQUÉ, 2007, p. 1-2; CEC, 2007; EUA, 2006b, 2006c). É claro que, entre as funções da universidade, se incluem as indicadas pela 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 se reconheceu a permanência de obstáculos à realização da mobilidade, questão

⁵³ 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”.

amplamente destacada nessa reunião. Entre esses obstáculos, estavam as questões referentes à imigração, à insuficiência de incentivos financeiros e aos sistemas inflexíveis, bem como a 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 processo⁵⁴. 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 estruturados⁵⁵ (EUA, 2007c, 2007d, 2006d, 2006g). O esforço coletivo dos países-membros deveria, segundo expresso na Declaração, ser direcionado para a

⁵⁴ 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.

⁵⁵ 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 siguissem os rigores do processo acadêmico (percurso acadêmico, participação em pesquisa, escrita de tese), com duração de quatro anos e que somente as universidades atribuissem o grau de doutoramento.

“[...] importance of curricula reform leading to qualifications better suited both to the needs of the labour market and to further study”⁵⁶. 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 [...]”⁵⁷ (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 estudantes⁵⁸ 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

⁵⁶ Tradução livre: “[...] importância das reformas curriculares conducentes a qualificações mais adequadas para o mercado de trabalho e para o estudo mais aprofundado”.

⁵⁷ 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”.

⁵⁸ Apesar de, no encontro de Londres, se ter acesso ao relatório do *Working Group Portability of Grants and Loans* (WGPGL), 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.

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 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 para 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 um 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 pesquisa⁵⁹ em todos os níveis das instituições de ensino superior (LINDBERG, 2008). Dessa forma, no documento de Louvaine, se declara que “[...] Therefore, we consider public investment in higher education of utmost priority”⁶⁰ (LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ, 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).

⁵⁹ 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.

⁶⁰ Tradução livre: “[...] Consideramos o investimento público no ensino superior a maior prioridade”.

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; ZHA, 2009; NAZARKO et al., 2009), além da promoção de redes para intercâmbio de melhores práticas e transferência de *know-how* (EHEA, 2009; EUA, 2009c, BFUG-CGM, 2009; ENQA, 2009a). 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 envolvidos⁶¹. 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 qualificações intermediárias e a adoção de normas e diretrizes em âmbito europeu para garantia da qualidade, por meio de agências

⁶¹ 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.

nacionais e internacionais de acreditação (KOHOUTEK, 2009a, 2009b, 2009c; RUSAKOVA; RAUHVARIGERS, 2009; ROZSNYAI, 2009; CHMIELECKA, 2009; JURKOVIČ, 2009; ŠEBKOVÁ, 2009; KOHOUTEK; PASÁČKOVÁ; RENDLOVÁ, 2009; EUA, 2009i).

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 adequação⁶² (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 (OMERZEL; ŠIRCA, 2008; VIVAS; HEVIA, 2009); 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

⁶² 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.

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*⁶³, assentada na possibilidade de 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 (BERCHEM, 2006; MAGYAR, 2006; DAXNER, 2008; CREMONINI; WESTERHEIJDEN, 2008; WOŹNICKI, 2008; SUCIU; ROMAN; GHETĂU, 2008; STANFORS; SCOTT, 2008; SCOTT, 2008; AITTOLA et al., 2009; ALFARO et al., 2009; PEDRÓ, 2009; BFUG-CGM⁶⁴, 2009; EUA, 2009b, 2009e, 2009g, 2009h).

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*

⁶³ 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 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.

⁶⁴ 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.

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 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*⁶⁵, agregando outros parceiros e países visitantes⁶⁶.

A *Declaração de Budapeste e Viena* (2010), resultante do processo, destaca, logo de início, o objeto do encontro: o lançamento oficial do *European Higher Education Area* (EHEA), prevista em 1999 para ocorrer, com todas as suas metas conclusas, 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.

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,

⁶⁵ 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 BUSSINESSEUROPE).

⁶⁶ 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).

estão fortemente comprometidos 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 superior⁶⁷, como instituições basilares da prática democrática, 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 Áustria⁶⁸, 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

⁶⁷ 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 (ESEE), 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 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 ESEE, inclusive os praticados no âmbito do Conselho da Europa e União Europeia.

⁶⁸ 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 às pesquisas e aos currículos para o atendimento dos interesses de grandes monopólios. Ainda em 2009, protestos na Grécia geraram uma onda de violência nas ruas contra a existência de 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 a realização de ações de bloqueio. Também se realizaram atividades de preparação (cimeira alternativa) com cursos introdutórios sobre educação política e Bolonha.

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*⁶⁹, 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 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 *lôcus 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 o desenvolvimento de novas

⁶⁹ 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 em 16 países foram realizadas, juntamente com duas discussões em grupo e entrevistas semiestruturadas.

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, a 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”⁷⁰ (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

⁷⁰ 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”.

Bolonha. Com isso, o relatório aponta ser a tendência do Processo “[...] gravitating towards the ideals of corporate management and competition”⁷¹ (ESU, 2010, p. 4), que acabam por olhar Bolonha e, sobretudo, a questão 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 *locus 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”⁷² (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.

⁷¹ Tradução livre: “[...] de se inclinar para os ideais de gestão empresarial e da concorrência”.

⁷² Tradução livre: “[...] o Processo de Bolonha é parte de uma matriz multidimensional, política e socioeconômica que não pode ser resolvida pela educação sozinha”.

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 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 a seguir, 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.

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	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

Figura 2 - Linha do tempo do Processo de Bolonha

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 incontestável⁷³. 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 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

⁷³ 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.

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 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.⁷⁴(BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012, p. 1)

⁷⁴ 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”.

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”⁷⁵, além de “[...] reduce youth unemployment”⁷⁶ (BUCHAREST COMUNIQUÉ, 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 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 nos diversos países europeus.

⁷⁵ 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”.

⁷⁶ Tradução livre: “[...] reduzir o desemprego juvenil”.

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. ⁷⁷ (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

⁷⁷ 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”.

como meta: 2015, no encontro 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”⁷⁸ (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 nacionais⁷⁹, com suas políticas próprias de funcionamento. Some-se a isso, ainda, a presença de entidades representativas das instituições de ensino superior, como a CRUP-Portugal, a CRASP-Polônia, 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

⁷⁸ Tradução livre: “Nosso objetivo é desenvolver sistemas de garantia de qualidade robustos e funcionais e promover a cooperação entre eles”.

⁷⁹ 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*, organizado pela *European University Association*, a *ASEAN University Network*, a *Southern African Regional University Association*, a *Inter-American Organisation for Higher Education* e o *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 Strategies for Higher Education in Latin America and Europe: International Collaboration and Regional Development*, realizado pela *European University Association*, a *Association of Universities ‘Grupo Montevideo’* e 22 universidades nacionais e regionais da América Latina, Europa e Brasil; e, em 14 a 15 de março de 2013, o *AHELO Project Results Conference*, em Utrecht (Holanda).

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.⁸⁰ (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

⁸⁰ 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”.

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. 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; 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.⁸¹

A imensa diversidade existente em cada país – até cem diferentes qualificações acadêmicas dentro de um mesmo país, como exposto no relatório⁸² – 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)

⁸¹ 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”.

⁸² Campbell 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 indicadores importantes do Estado da arte de implementação de Bolonha nos diversos países-membros.

that could be replicated in Europe”⁸³ (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; GOSLING, 2001; BRIDGES; TORY, 2001; WENDE; WESTERHEIJDEN, 2001). Já as associações de suporte a Bolonha 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-formativo 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)⁸⁴, apontaram-se os desafios envolvidos na educação e na formação, principalmente em

⁸³ Tradução Livre: “[...] Constatou-se também que não há um modelo externo pronto (como, por exemplo, nos Estados Unidos) que poderia ser replicado na Europa”.

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”⁸⁵ (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)⁸⁶, 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 (LEHIKOINEN, 2001; ENQA, 2001a, 2001b; EUA, 2001a).

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 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

⁸⁴ 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.

⁸⁵ Tradução livre: “[...] nossas noções de como, o que, quem e onde ensinamos, bem como a forma como avaliamos”.

⁸⁶ 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.

competências transversais e competências exigidas para todos os cidadãos ativos na Europa. Isso envolveria, como reforçou o seminário, a configuração dos sistemas educativos em graus mais curtos, voltados para atender às demandas do mercado de trabalho (LEHIKONEN, 2001).

No seminário de Malmo (Suécia)⁸⁷, 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 para 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 externavam 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 a aceitação de graus no mercado de trabalho, a exportação intraeuropeia e transeuropeia e a importação de produtos do ensino superior, bem como demandas futuras do mercado europeu em potencial para novas instituições.

⁸⁷ 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 possuíam sistemas privados.

Quanto ao elemento qualidade, o relatório de Malmö 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 a nível nacional e transnacional. Para isso, deveria ser criado, em cada país, um sistema de garantia de qualidade, além de uma plataforma comum a fim de trocar experiências, abordagens e coordenação de iniciativas no âmbito da área europeia (HOFFMANN, 2001; EUA, 2002b, 2002c).

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; KOUPTSOV; 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)*⁸⁸, em colaboração com a

⁸⁸ 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

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 2005⁸⁹.

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 Área Europeia de Ensino Superior” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 3; NYBORG, 2003; GROTHUS, 2003; NARTOWSKI, 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 formativa⁹⁰ (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*

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 para atuar como uma importante força motriz para desenvolvimento da garantia da qualidade em todos os países signatários de Bolonha.

⁸⁹ Esses dados foram divulgados no relatório *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005).

⁹⁰ 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.

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; ENQA, 2002; EUA, 2003a).

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 Europeia⁹¹ (EC, 2005). Para isso, as redes *European Network of Information Centres* (ENIC) e *National Academic Recognition Information Centres*⁹² (NARIC) receberam a incumbência de desenvolvê-lo e implementá-lo.

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 dos

⁹¹ 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.

⁹² A rede NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) foi criada em 1984. Seu objetivo era promover o 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.

obstáculos que impediam o término em tempo dos estudos (EYF, 2002; EI, 2003; EUA, 2004d). 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 Portugal⁹³ 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 ser desenvolvido 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

⁹³ 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 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.

graus de primeiro ciclo para um sistema binário comum compatível e comparável a nível europeu⁹⁴.

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.

⁹⁴ Nesse período, surgiram as primeiras indicações a um **curso de pré-graduação**, a **cursos de formação contínua**, bem como a **cursos de estudos avançados** e aos existentes **cursos de especialização**, no formato aceito por Bolonha.

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*⁹⁵ 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.

⁹⁵ 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).

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*.

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 ² , with responsibilities of bodies and institutions clearly defined <ul style="list-style-type: none"> Fully functioning dedicated QA agency in place, OR Existing agencies have QA as part of responsibility (<i>As defined in the Lisbon Recognition Convention</i>) 	The following five elements of evaluation systems listed in the Berlin Communiqué are fully implemented in all Higher Education: <ul style="list-style-type: none"> internal assessment external review participation of students publication of results international participation 	Students participate at four levels of the evaluation process: <ul style="list-style-type: none"> 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: <ul style="list-style-type: none"> 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, a cooperação e o 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 excelente⁹⁶, 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 e 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 qualidade⁹⁷ mostrava estágios diferenciados de desenvolvimento

⁹⁶ Apesar da 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.

⁹⁷ 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;

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.

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 a presença de estudos e planejamento que permitisse 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 seus descritores deveriam 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 permitissem três ciclos principais, com provisão de um ciclo adicional curto, dentro ou mesmo ligado ao primeiro ciclo⁹⁸. Isso deveria facilitar a implementação nos países que ainda apresentassem obstáculos aos princípios e aos objetivos de Bolonha.

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).

⁹⁸ 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.

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**⁹⁹, 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 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 existia ainda um centro nacional de informações.

Quanto aos países que apresentavam alguns problemas de implementação, em nove deles apenas alguns estudantes

⁹⁹ 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.

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 existia 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, deste livro. Diante desse retrato da situação de aplicação do Processo de Bolonha em 2005, percebe-se o esforço conjunto de os países-membros pela consolidação de uma área comum. É necessário destacar que a Declaração de Bergen, amparada por essas perspectivas, reforçou a importância dos países avançarem e incluírem a pesquisa e a investigação como elementos de manutenção e melhoria da qualidade, bem como o 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 a discussão das aprendizagens mais flexíveis no ensino superior e o 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 vem 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 Portugal 2004-2005*¹⁰⁰ (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

¹⁰⁰ 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 Portugal 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 existem 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%).

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 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 avaliação¹⁰¹. 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).

¹⁰¹ 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)*.

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 possuía 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 e profissional, além de possuir o título de licenciado e notas superiores a 16 em uma escala de 0 a 20¹⁰².

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 Vinci¹⁰³, 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,

¹⁰² 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.

¹⁰³ Para saber mais sobre os **Programas Erasmus, Erasmus Mundus, Socrates, Tempus e Leonardo da Vinci**, consulte o Glossário.

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*¹⁰⁴, para se avaliarem os avanços e os percursos necessários, com vistas à consolidação do Processo de Bolonha, no âmbito da União Europeia¹⁰⁵.

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

¹⁰⁴ 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*).

¹⁰⁵ 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).

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*.

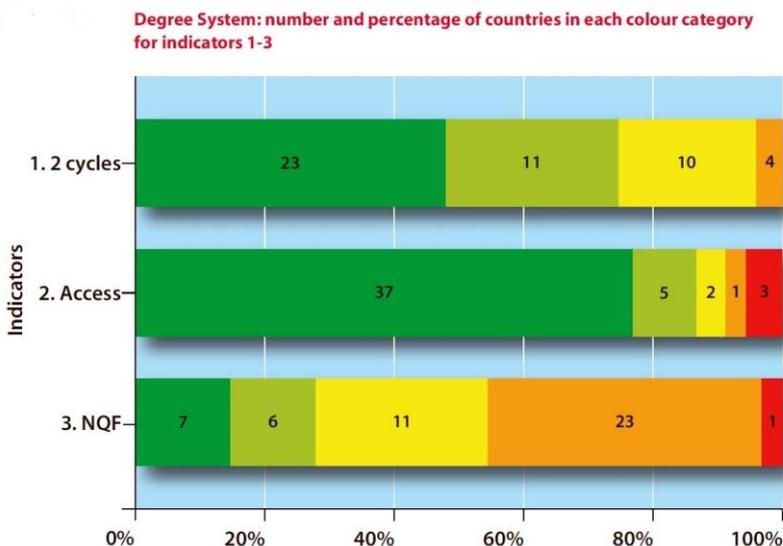


Figura 3¹⁰⁶ – Degree System: number and percentage of countries in each colour category for indicators 1-3

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.

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

¹⁰⁶ 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”.

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 Espaço Europeu do Ensino Superior (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 Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) ainda não havia começado.

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

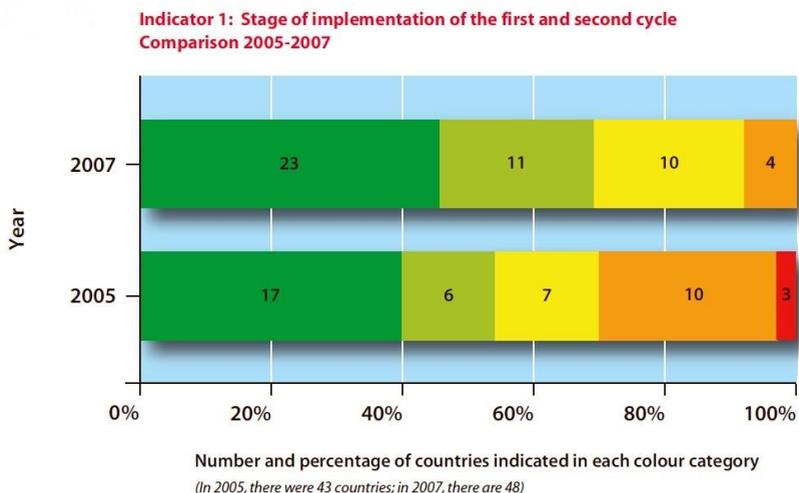


Figura 4 – Indicator 1: Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2005-2007

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”¹⁰⁷ (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007, p. 7).

Esse esforço de consolidação foi verificado em Portugal. Segundo o relatório *National Reports 2005-2007*, 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 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 acadêmicos 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.

¹⁰⁷ Tradução livre: “[...] há apenas quatro países que completaram a legislação, mas ainda não as implementaram”.

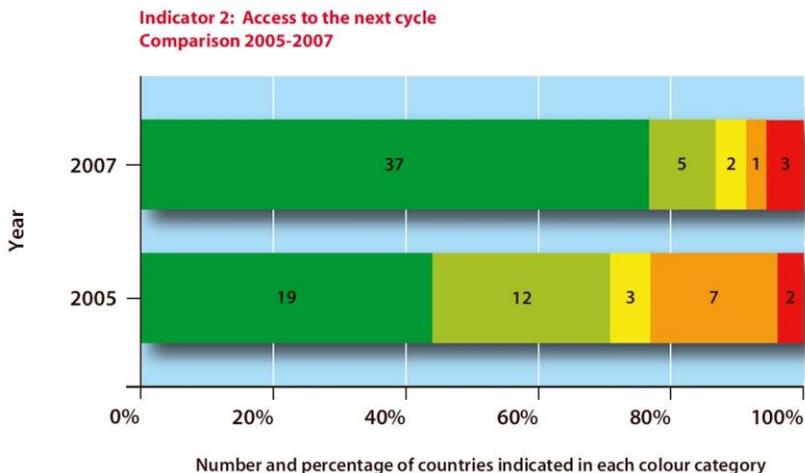


Figura 5 – Indicator 2: Access to the next cycle - Comparison 2005-2007

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 Portugal*, com a reorganização legislativa, abriu-se espaço legal para implantação do primeiro e do segundo ciclos, que, em 2006/2007, foram reorganizados pela Direção 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 qualificações¹⁰⁸ compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).



Number and percentage of countries indicated in each colour category

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

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

¹⁰⁸ O quadro europeu de qualificações (QE) 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 existente. Dessa forma, os descritores dos ciclos de estudo 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, tais 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 avaliado 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, planejamento 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).

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 framework fully”¹⁰⁹ (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007, p. 16).

Por ser um indicador de progresso interno em face do progresso do Processo de Bolonha, muitos 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 qualificações¹¹⁰ compatível

¹⁰⁹ 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”.

¹¹⁰ 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 incluem reflexão sobre questões relevantes de natureza social, científica e/ou ética; desenvolvimento de habilidades de estudo que permitam o 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 proporciona 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

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 começou, 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 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 Portugal*, 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.

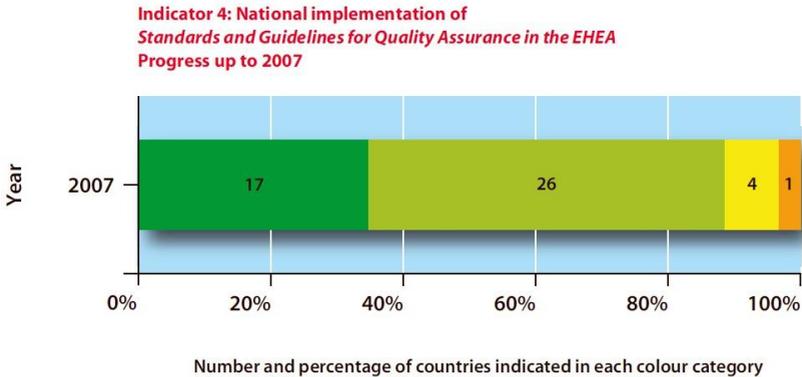


Figura 7 - Indicator 4: National implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA - Progress up to 2007

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 institutions¹¹¹ (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 Portugal*, 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 a 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 organizar os processos de qualidade, estruturando, para isso, uma organização que representasse as instituições de ensino

¹¹¹ Tradução livre: “No entanto existe 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”.

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 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 propicia 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.

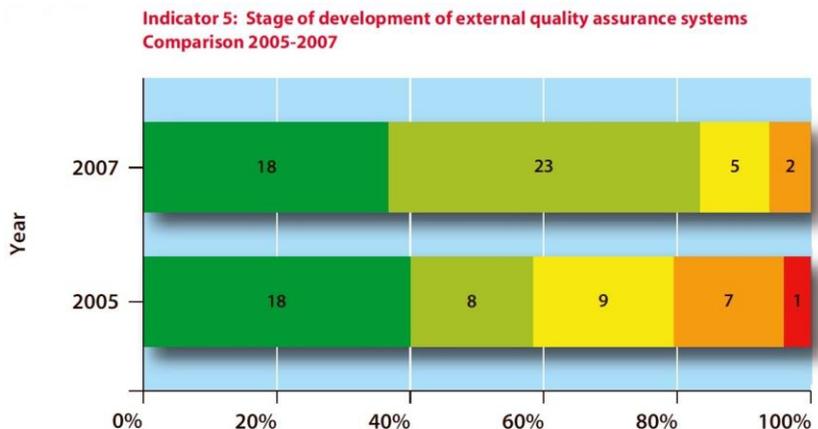


Figura 8 - Indicator 5: *Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2005-2007*

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

Segundo o relatório de 2005¹¹², 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

¹¹² 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.

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/regulamentações incluía pelo menos um elemento de avanço e/ou a implementação da legislação começava em escala limitada) e da condição vermelha (não havia legislação/regulamentações que incluísse/incluísem 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 Portugal*, um sistema de garantia externa da qualidade já existia em Portugal desde 1995, mas, em 2007, seria substituído por um sistema compatível com o âmbito da EHEA. O sistema já tinha 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.

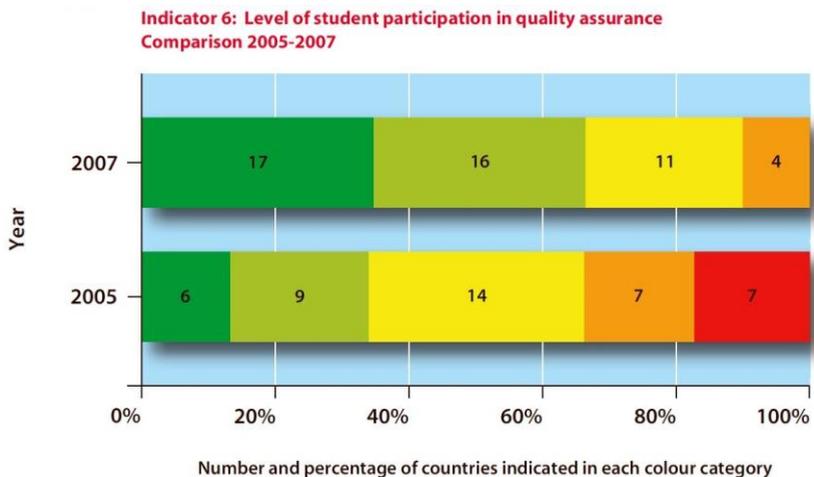


Figura 9 - Indicator 6: *Level of student participation in quality assurance - Comparison 2005-2007*

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

O avanço entre 2005 e 2007 é bastante visível na figura 8. 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 quatro níveis avaliados.

Em 2005, quatorze países estavam no nível amarelo, isto é, os estudantes participavam¹¹³ 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 ficam evidente 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 Portugal*, 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 equipas de avaliação externa, nem participavam de quaisquer decisões de avaliações externas. De fato, Portugal demonstrava um avanço no nível de participação dos estudantes

¹¹³ 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.

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.



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 deveriam ter já 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 Europe¹¹⁴.

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 as 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

¹¹⁴ 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 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.

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 yet ¹¹⁵ (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007, p. 26).

É claro que o desafio deixado nesse diagnóstico de implementação pedagógico-formativo 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 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 Portugal*, houve participação internacional de membros da ENQA em processos avaliativos, principalmente as de caráter externo. Também houve a participação, por um curto período, de

¹¹⁵ 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”.

alguns especialistas estrangeiros como membros do órgão de coordenação do sistema de avaliação, e alguns especialistas foram membros de equipes 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.

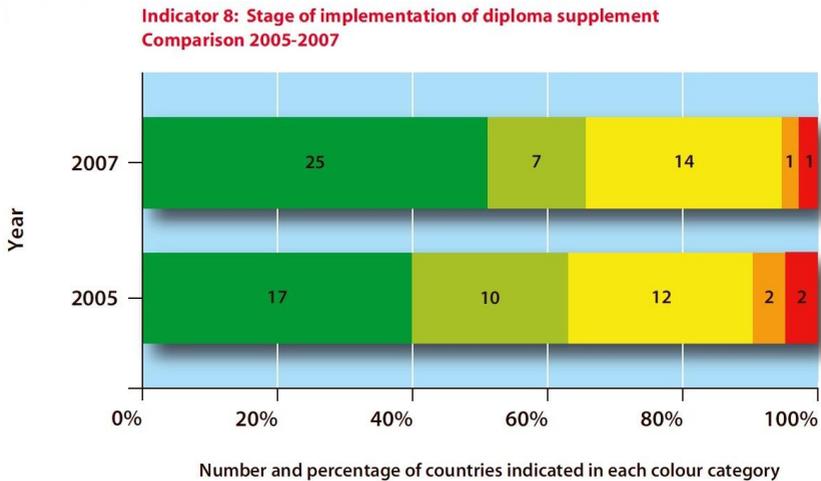


Figura 11 – Indicator 8: Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2005-2007

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 profissionais¹¹⁶.

¹¹⁶ 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 n° 17, de

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/CEPES¹⁷, 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

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.

¹⁷ 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.

informações eram facilmente encontradas, mas não tão facilmente acessíveis para aplicação entre os atores envolvidos (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007, 2007).

Em Portugal, segundo o relatório *National Reports 2005-2007 Portugal*, 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.

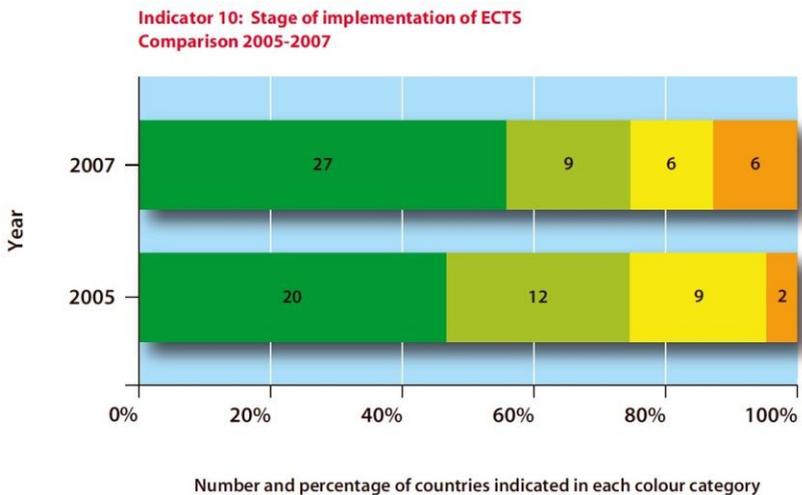


Figura 12 - Indicator 10: Stage of implementation of ECTS - Comparison 2005-2007

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 Portugal*, 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 quando 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 formal¹¹⁸. Além desse quadro legal reconhecido, o *National Academic Recognition Information Centres* (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* 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

¹¹⁸ Essas leis foram agregadas ao rol das leis já existentes e em vigor em 2007: Decreto-Lei nº 283/83, que define a equivalência de diplomas estrangeiros; o Decreto-Lei nº 93/96, sobre o reconhecimento automático do título de doutorado (PhD) concedido pelo *European University Institute* (Florença); e o Decreto-Lei nº 216/97, que reconhece automaticamente o título de doutorado (PhD) concedido por universidades estrangeiras.

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**¹¹⁹; 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 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

¹¹⁹ 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 Ação**, **Programa Sócrates** e **Programa Tempus**.

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 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*¹²⁰, bem como de amadurecimento para se avaliarem os avanços e os percursos necessários, com vistas à consolidação do Processo de Bolonha.

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*.

¹²⁰ 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 apoiado e validado 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*).

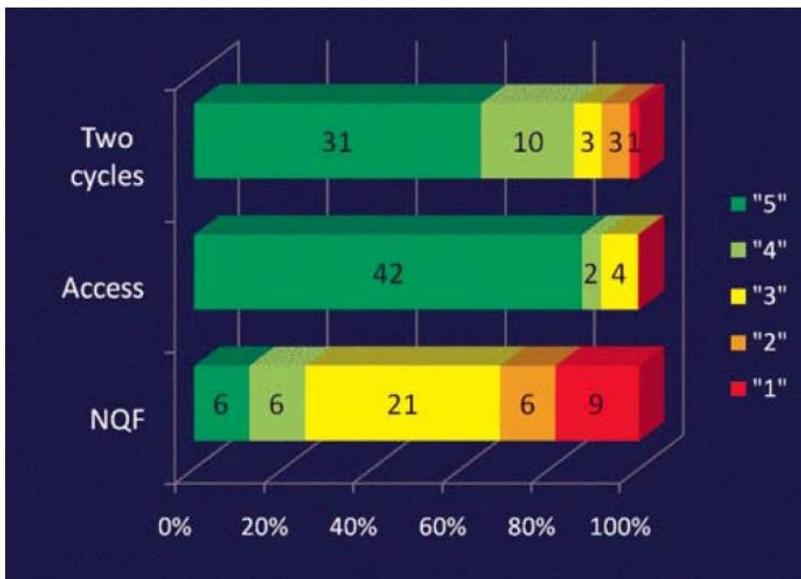


Figura 13¹²¹ – Degree System: number and percentage of countries in each colour category for indicators 1-3

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.

Como observado, no indicador “estágio de implementação do primeiro e do segundo ciclos¹²²”, 31 países se encontravam, em

¹²¹ 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”.

¹²² Houve um ajuste na categorização desse indicador de 2007 para 2009. Em 2007, a categoria “verde-claro” 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-claro” a “vermelha”, passando a categoria “verde-claro” 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

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 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 qualificações¹²³”, 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

¹²³ O indicador “estratégias nacionais de implementação do quadro de qualificações” sofreu alterações em 2009. Anteriormente, a categoria “verde” compreendia os países que estavam 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 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, 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 estavam com seus quadros de qualificações em conformidade com o quadro mais abrangente do EEES, mas também se todas as qualificações nacionais estavam 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 estavam 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 incluíra 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 foi iniciado, mas não concluído ainda.

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 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.

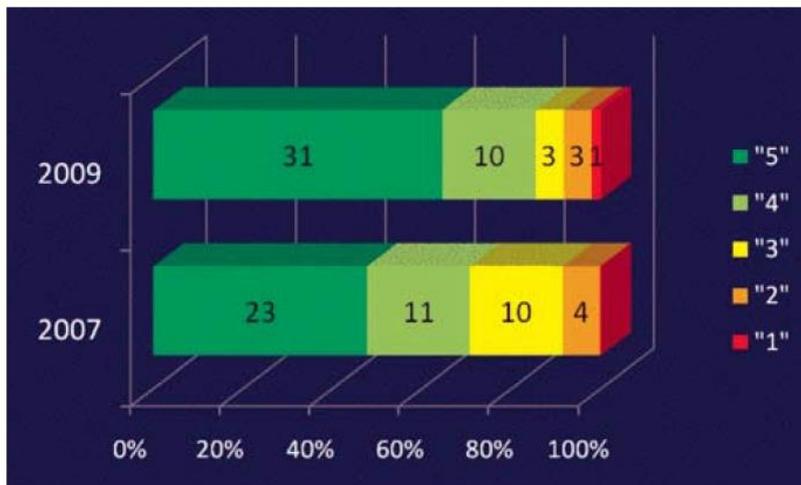


Figura 14 – Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2007-2009

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”¹²⁴ em comparação com 2007. Em 31 países, mais de 90% de todos os alunos estavam matriculados em um sistema

¹²⁴ 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-claro” incluía todos os países em que 60-89% de todos de todos os alunos estivessem matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “amarela” incluía todos os países em que 30-59% de todos 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 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-claro” sofreu ajuste incluindo todos os países em que 70-89% de todos 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 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 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.

de graus de dois ciclos que estivesse em conformidade com os princípios de Bolonha. Em outros 10 países, 70-89% de todos de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Em 3 países, 50-69% de todos de todos os alunos estavam matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. Em outros 3 países, 25-49% de todos 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.¹²⁵ (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 Arte e Música que ainda não tinham sido incluídos no sistema de

¹²⁵ 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”.

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*, houve avanço contínuo no número de instituições que submeteram à Direção-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 sistema¹²⁶.

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.

¹²⁶ 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 acadêmicos 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 integram 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.

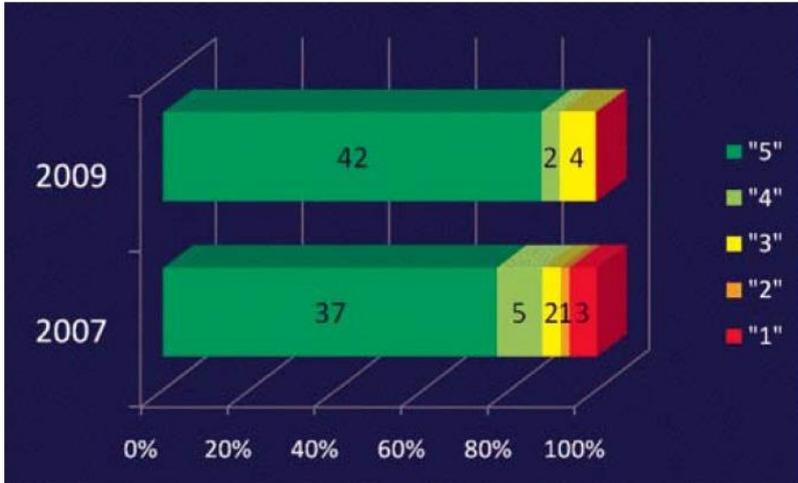


Figura 15 – Access to the next cycle - Comparison 2007-2009

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

Segundo o que se observa na figura 15, houve aumento, entre 2007 a 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 permitiam 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 existia 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.

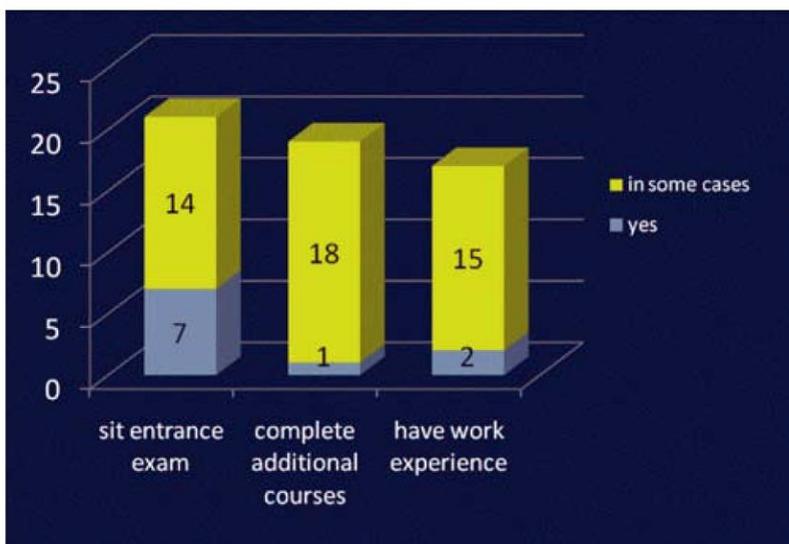


Figura 16 – Number of countries applying special requirements for admission to a second cycle programme in the same field of studies

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 formativo¹²⁷.

Em Portugal, conforme expresso pelo *National Reports 2007-2009*¹²⁸, 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

¹²⁷ 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.

¹²⁸ O relatório *National Reports 2007-2009 Portugal* foi elaborado pelo prof. Sebastião Feyo de Azevedo, representando a Direção-Geral de Ensino Superior, como membro do *Bologna Follow-Up Group* (BFUG).

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 ciclo¹²⁹, desde que pudesse se adequar às três condições anteriormente citadas.

Na figura 17, é possível ver o progresso¹³⁰ nos países da implementação de um quadro de qualificações compatível com o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

¹²⁹ 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.

¹³⁰ 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 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*).

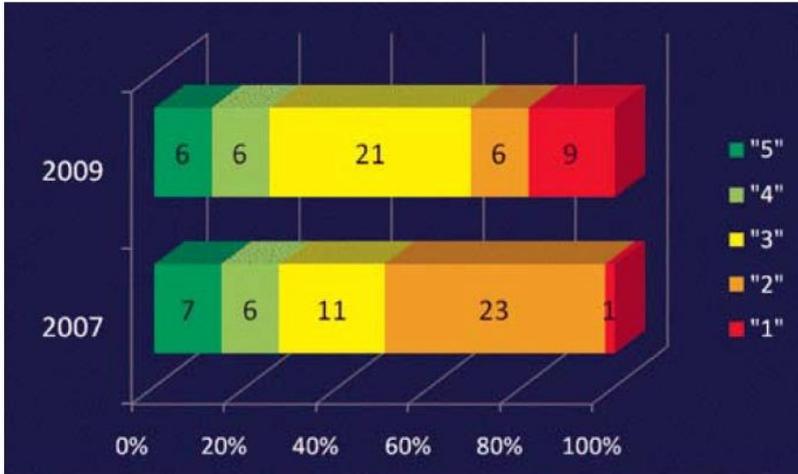


Figura 17 – *Implementation of national qualifications framework - Comparison 2007-2009*

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)”¹³¹ sofreu mudanças

¹³¹ 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 Espaço Europeu do Ensino Superior (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 avalia 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 Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) fora preparado e já incluía indicadores genéricos de ciclos com

visando a demonstrar o progresso do Processo de Bolonha, 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, assim 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

base na aprendizagem, bem como os limites de crédito ECTS no primeiro e 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 ou os países em que o quadro de qualificações fora iniciado, mas não concluído, estando na fase preliminar ou exploratória.

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 cujo 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* reconheceu que o prazo para a implementação em 2010 pode ter sido muito ambicioso, mesmo com os esforços significativos dos países¹³². De fato, muitos países ainda não tinham iniciado a implementação e apontaram 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 2007¹³³.

¹³² 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 na 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 elaboração dos quadros de qualificação.

¹³³ 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, reconhecia 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

Dessa forma, o relatório de 2009 recomendou que os países prosseguissem na implementação dos quadros de qualificações¹³⁴, porém implementando-os à medida que fossem criados, não apenas no final do processo¹³⁵. Também que se iniciassem esforços nacionais para dar credibilidade ao quadro de qualificações, desenvolvendo cursos com programas voltados para resultados de aprendizagem, isto é, que apresentassem claramente, na forma de conhecimentos, competências e habilidades necessárias, 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.

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).

¹³⁴ 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 possuíam *web* sítio 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).

¹³⁵ 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.

*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

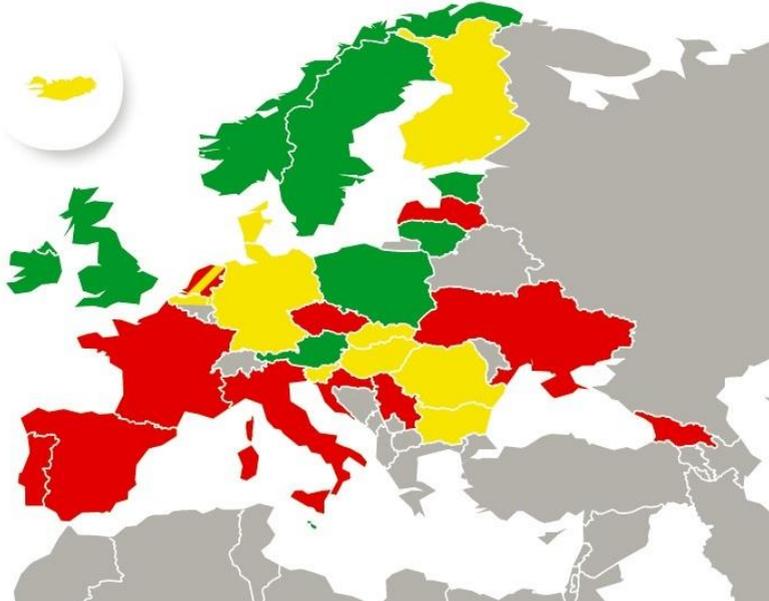


Figura 18 – *Involvement of student unions in the work with a national QF for HE*

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*, 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 nacionais¹³⁶ (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

¹³⁶ O relatório *Bologna with Students Eyes 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.

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 presentations¹³⁷ (CGU, 2009b, p. 2).

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”¹³⁸ 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).

¹³⁷ 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’, 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”.

¹³⁸ 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).

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 futura ¹³⁹ ; a diversificação dos procedimentos de avaliação das agências de garantia de qualidade; a manutenção dos princípios de qualidade e formação de excelência nos programas de terceiro ciclo (doutoramento)¹⁴⁰ 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*, 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

¹³⁹ 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 variará 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.

¹⁴⁰ 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.

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 podiam existir 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 Espaço Europeu do Ensino Superior (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 observado na figura 19.

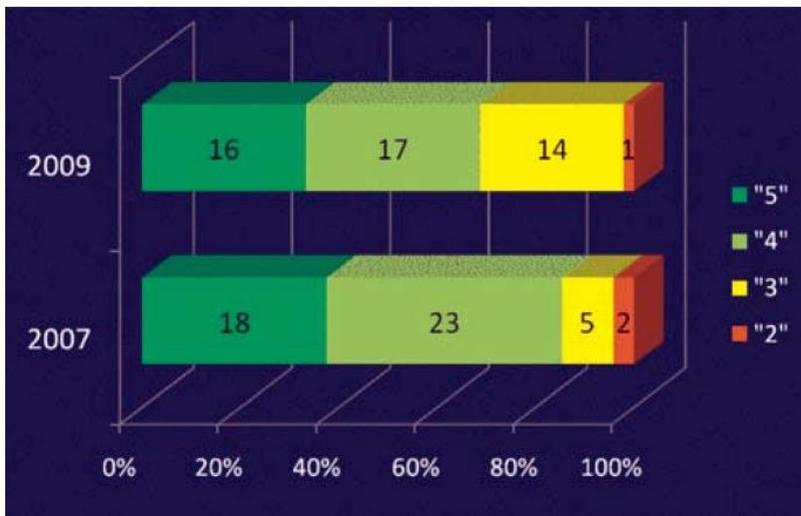


Figura 19 – *Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2007-2009*

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

O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade ¹⁴¹”, assim como outros

¹⁴¹ 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

indicadores, também sofreu alterações que o tornaram 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 qualidade¹⁴² 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

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 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.

¹⁴² 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*.

novos quesitos que exigiam dos países mobilização e desenvolvimento de seus sistemas de avaliação da qualidade.

Segundo o relatório *Bologna Process Stocktaking Report 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 Área Europeia do Ensino Superior (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* 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.

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 politécnicos¹⁴³. 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

¹⁴³ 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).

2007, que criou a Agência Nacional de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior¹⁴⁴.

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.

¹⁴⁴ 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.

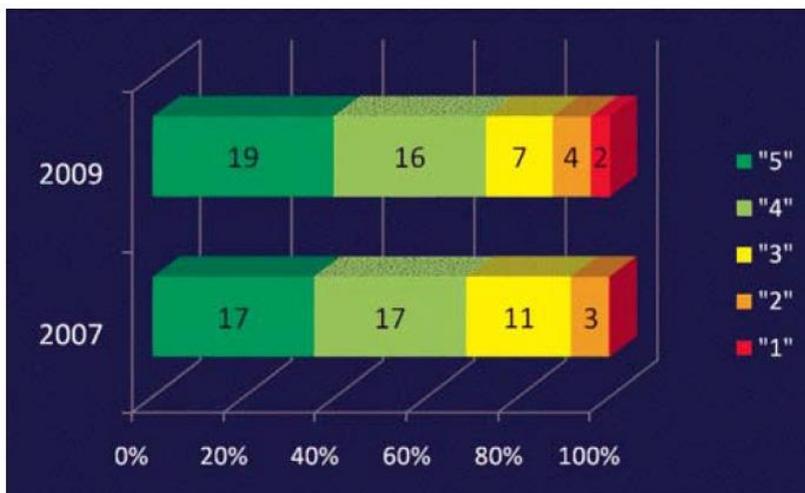


Figura 20 – Level of student participation in quality assurance - Comparison 2007-2009

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

O indicador “nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade”¹⁴⁵ também sofreu alterações

¹⁴⁵ 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-claro” compreendia os países em que três dos quadros níveis fossem praticados. A categoria “amarela” compreendia os países em que dois dos quadros níveis fossem praticados. A categoria “laranja” compreendia os países em que um dos quadros 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-claro” 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

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 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*, 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)¹⁴⁶.

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.

¹⁴⁶ 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.

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 visto na figura 21.

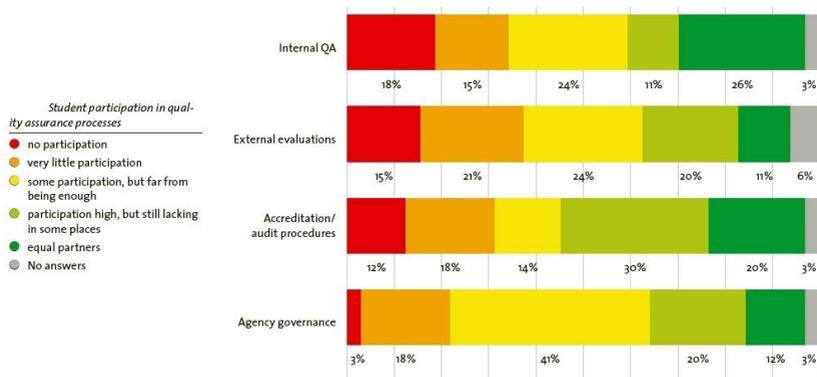


Figura 21 – *Student participation in quality assurance processes*

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.

Student participation in external evaluation, audit/accreditation processes, agency governance

- high participation or equal partners in external evaluations, audit/accreditation and quality assurance governance
- high participation or equal partners in external evaluations and audit/accreditation processes
- high participation or equal partners in agency governance and particular cases for the rest of the processes
- high participation or equal partners in external evaluation
- unsatisfactory level of participation in all

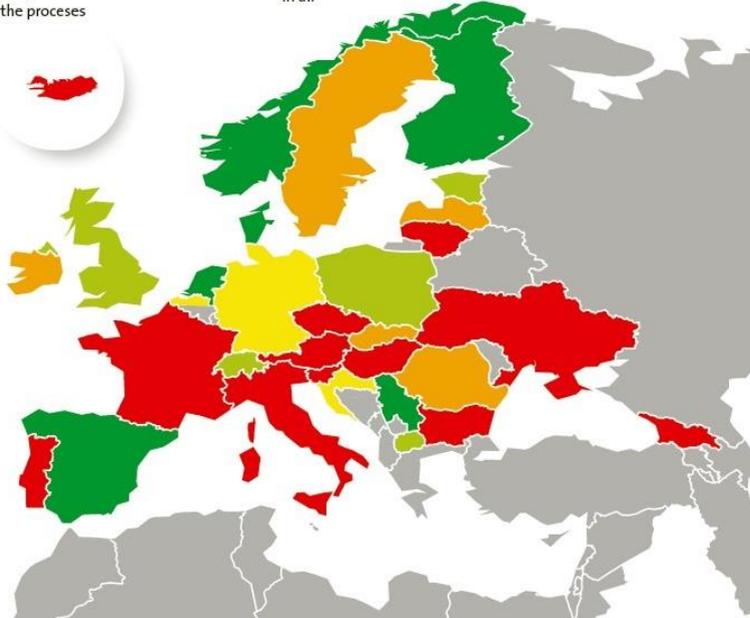


Figura 22 – *Student participation in external evaluation, audit/accreditation processes, agency governance*

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

Diferentemente da avaliação do *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, 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* 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* ainda necessitavam de conquista interna, como: membros plenos em equipas de avaliação externa, observadores nas equipas 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.

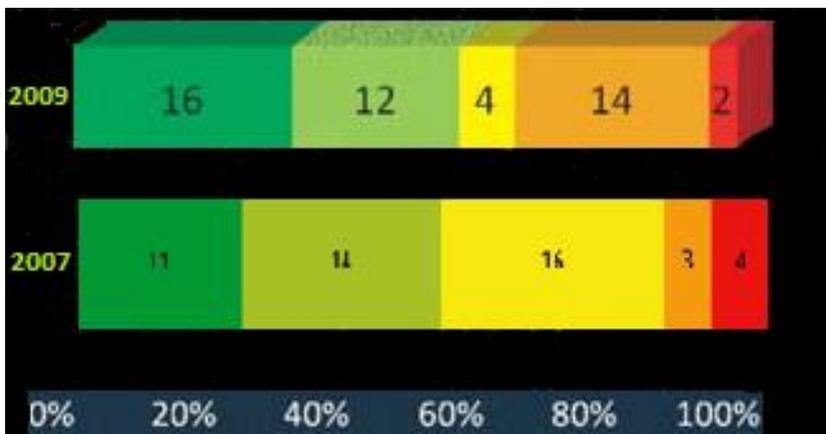


Figura 23 - Level of international participation in quality assurance

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 quatros

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 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 18, 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*, 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*, o país tinha representação estudantil atuante como membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior. Também possuía representação estudantil na *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), por meio da *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR)¹⁴⁷, 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.

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.

¹⁴⁷ 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.

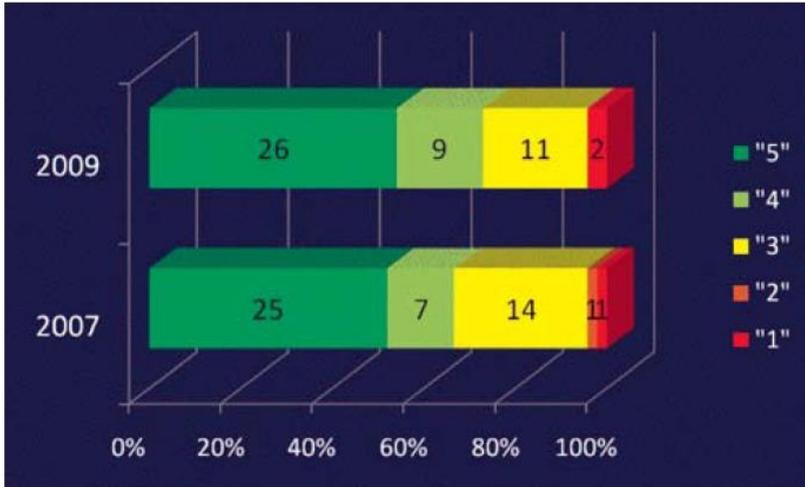


Figura 24 - Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2007-2009

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 27 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*. 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 (BFUG-CGM, 2009; ENQA, 2011, 2010b, 2009b, 2008b), 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* 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 suplemento¹⁴⁸. Assumiu-se, nessa Portaria, que o Suplemento ao Diploma é um documento bilíngue em 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 acadêmico 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

¹⁴⁸ 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.

meio de outros títulos (diploma), a formação obtida, tanto para estudos, quanto para a inserção no mercado de trabalho.

No *National Reports 2007-2009*, 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.

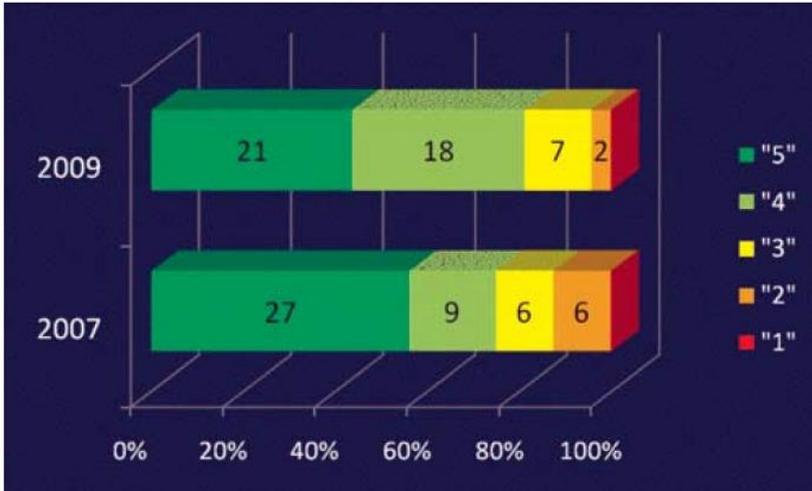


Figura 25 – Stage of implementation of ECTS - Comparison 2007-2009

Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2009* (2009, p. 78).

O indicador “estágio de implementação do *European Credit Transfer System*” (ECTS)¹⁴⁹ (Sistema Europeu de Transferência de

¹⁴⁹ 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-claro” 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-claro” passou a classificar todos os países que 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

Créditos) também sofreu alterações 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 formação¹⁵⁰.

Como se observa na figura 28, 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 aprendizagem ¹⁵¹ (ENQA, 2008a). Mesmo os

todos os componentes 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 que 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.

¹⁵⁰ 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, adicionava-se ao trabalho do aluno; e, ainda outros, agregavam-se horas de contato ou horas de contato e trabalho do aluno.

¹⁵¹ Segundo o *Bologna Process Stocktaking Report 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

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 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 alunos¹⁵².

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

outros países tinham apenas alguns de seus programas ajustados; e dois não tinham programa de educação superior ajustado aos resultados de aprendizagem.

¹⁵² Segundo o relatório *Bologna with Students Eyes 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.

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* 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 a questão da autonomia institucional nos países. Também apontou para a necessidade de se conduzir uma discussão internacional sobre a variedade de práticas de reconhecimento nacional¹⁵³ e de terminologias utilizadas, de se chegar a um consenso entre as consideradas “diferenças substanciais” 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*, 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 aprendizagem¹⁵⁴ e, por meio de seminários e inquéritos sobre o sistema, os estudantes eram consultados sobre o desenvolvimento, visando a melhorar a

¹⁵³ 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 desse 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.

¹⁵⁴ 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.

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 desenvolvimento dos componentes de trabalho e/ou de projetos e aquisição das competências transversais. O relatório¹⁵⁵, 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 2007¹⁵⁶, fixou o reconhecimento dos graus de ensino superior estrangeiros. Com esse Decreto, estabeleceu-se um novo regime de reconhecimento dos graus acadêmicos estrangeiros. Nesse Decreto, prevê-se o aceite do nível, dos objetivos e da natureza idêntica ao

¹⁵⁵ 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).

¹⁵⁶ 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.

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 degrees¹⁵⁷ (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; EURYDICE, 2010b; ESU, 2010; EQAR, 2010; EI, 2010a, 2010b;

¹⁵⁷ 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 em diferentes níveis [pelos países]”.

EUA, 2010a, 2010b, 2010c). 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 (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 possuíam *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 levava 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 apontado no relatório *Trends 2010*, a implementação do sistema de crédito ECTS e do Suplemento ao Diploma vinha crescendo ao longo dos dez anos, mas de forma modesta, sendo encarado mais como processo administrativo corriqueiro e menos como um processo pedagógico, desligado 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 do Processo de Bolonha: a visão era positiva, encarando-o como um sinal de melhoria dos processos de qualidade (EI, 2010a). Mas reconheciam também que há 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 a gerações dentro dos grupos formativos. Organizar e implementar o Processo de Bolonha não ocorreria em simples 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, como 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 thought¹⁵⁸ (BUCHAREST COMMUNIQUE, 2012, p. 2).

¹⁵⁸ 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”.

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 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 produziu 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 esperados¹⁵⁹ (EC, 2012).

¹⁵⁹ 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 Eurídice. 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 enviaram apenas relatórios parciais) (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*.

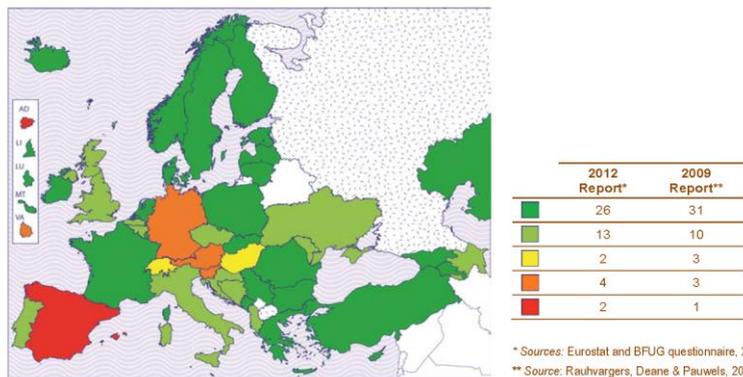


Figura 26¹⁶⁰ – *Stage of implementation of the first and second cycle - Comparison 2012-2009*

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 ciclos¹⁶¹” 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

¹⁶⁰ 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”.

¹⁶¹ O indicador manteve o mesmo perfil de 2009. A categoria “verde” incluiu todos os países em que, pelo menos, 90% de todos os alunos estão 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 de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “amarela” incluiu todos os países em que 50-69% os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “laranja” incluiu todos os países em que 25-49% de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. E a categoria “vermelha” incluiu todos os países em que menos de 25% dos estudantes estão 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.

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-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 possuem, 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.

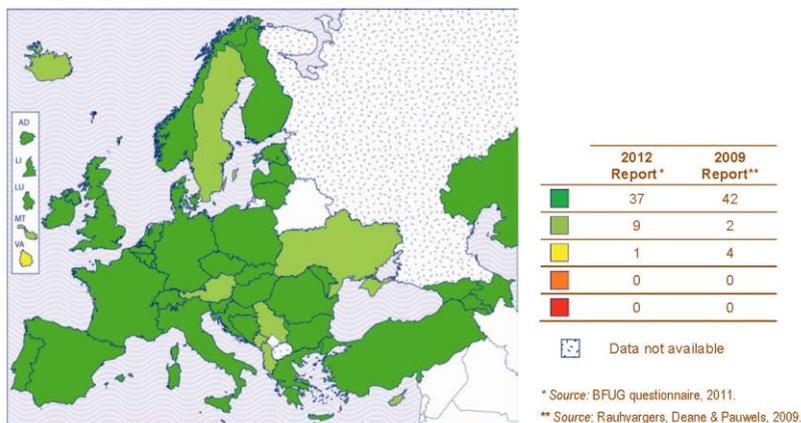


Figura 27 – Access to the next cycle - Comparison 2012-2009

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 existir 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).

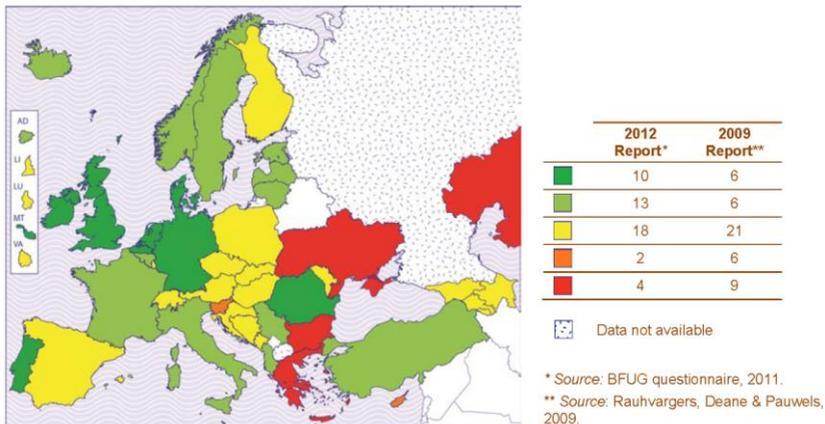


Figura 28 – *Implementation of national qualifications framework - Comparison 2012-2009*

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 teriam iniciado em fins de 2009 e teriam finalização em 2010 (5. *consultation*, 6. *approval* e 7. *administrative set-up*), dois 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*)) (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 sido iniciados todos os onze passos/metapas 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) dos passos/metapas 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) dos passos/metas 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 aceite pelos interessados e estavam em finalização dos acertos 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) do 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) dos passos/metas 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* 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* 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.

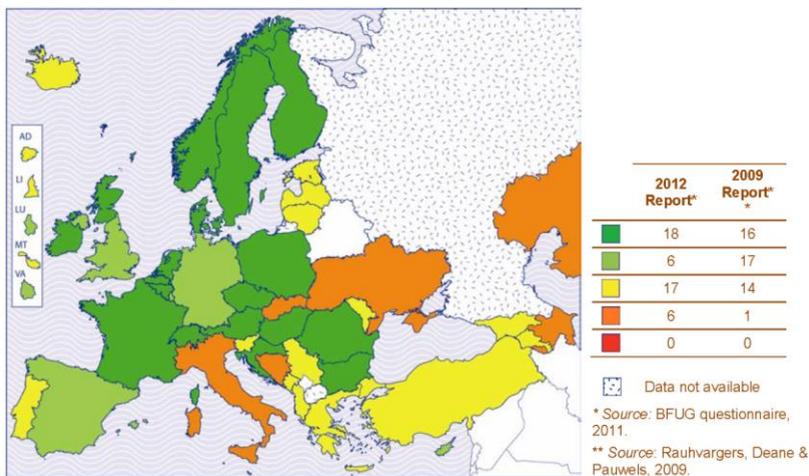


Figura 29 – *Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2012-2009*

Fonte: extraída de EC (2012, p. 64).

O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade”¹⁶², assim como outros

¹⁶² 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

indicadores, também sofreu alterações que o tornaram 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

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: o ensino, o apoio a serviços estudantis e a 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 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.

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 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 não unificado) 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 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.

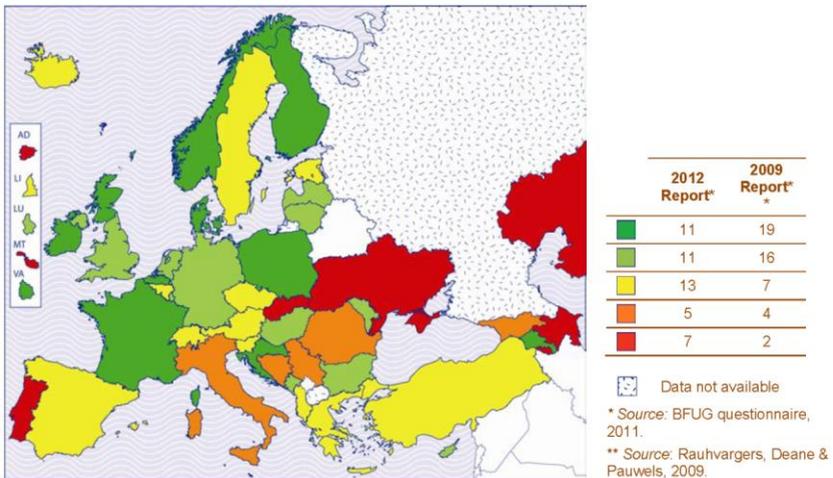


Figura 30 – *Level of student participation in quality assurance - Comparison 2012-2009*

Fonte: extraída de EC (2012, p. 67).

O indicador “nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade¹⁶³” não sofreu alterações em

¹⁶³ 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 que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participam em cinco níveis: na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou em 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” indica todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participam em quatro dos cinco níveis. A categoria “amarela” indica todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos participam em três dos cinco níveis. A categoria “laranja” indica todos os países que, em todas as análises de

relação à avaliação anterior. Como se percebe, houve uma reclassificação nos 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

controle de qualidade, os alunos participam em dois dos cinco níveis. A categoria “vermelha” indica todos os países que, em todas as análises de controle de qualidade, os alunos não podem participar ou participam em apenas um dos cinco níveis.

instituições de ensino superior, pois, em anos anteriores, alguns desses países haviam sido avaliados nas categorias imediatamente superiores e previa-se a finalização desse indicador em 2012.

Outro indicador, complementar no 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 apresentado na figura 31.

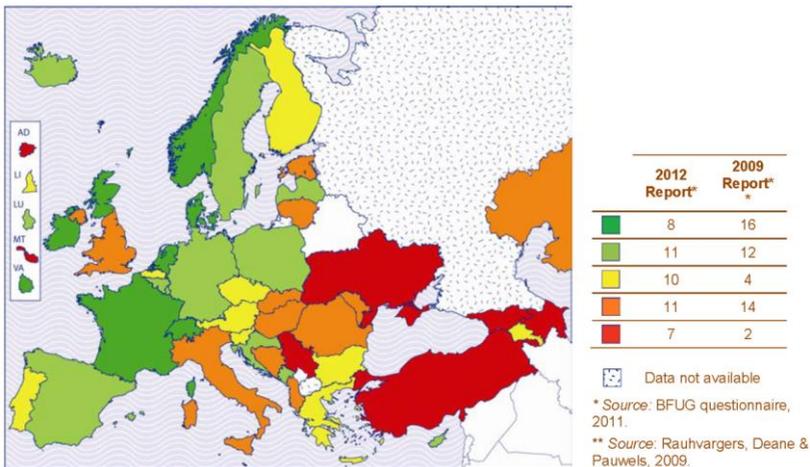


Figura 31 – Level of international participation in external quality assurance - Comparison 2012-2009

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 fossem 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.

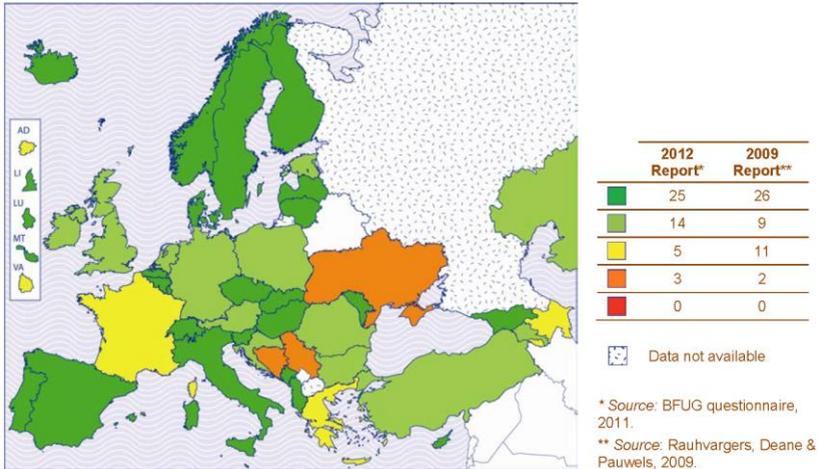


Figura 32 – Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2012-2009

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*. 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.

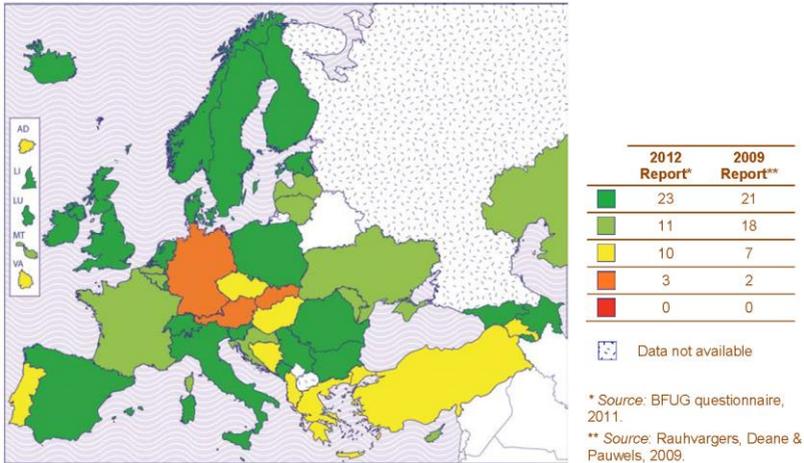


Figura 33 – Stage of implementation of ECTS - Comparison 2012-2009

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* 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* de Portugal 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 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). 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 deste livro, 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 inconteste 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 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 amadurecer 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.

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, neste livro, 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, o presente livro se inscreve como uma contribuição para o entendimento do que foi desenvolvido no período de 1998-2017, além de se constituir em uma tentativa de levantamento exaustivo da história e das peculiaridades do Processo de Bolonha. Com isso, acredita-se que o livro – fruto da tese de doutoramento e da pesquisa de pos-doutoramento – 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 deste livro 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 deste livro, 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 caráter 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 a 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 das competências e das 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 neste livro, 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 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

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.

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.

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 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 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.

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, que 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 de um estudo

Um desafio enfrentado na elaboração deste estudo 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 desta vasta temática que é o Processo de Bolonha. Porém problemas burocráticos, envolvendo a execução do doutoramento, 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. Essas questões foram esclarecidas durante a realização das missões de pesquisa em Portugal no pós-doutoramento.

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, nesse 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 encontrar 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 no âmbito da 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.

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%ADculos_ProfsIsabelAlarc%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 econômica. 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: <

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, María 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/periol/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/o6/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.

CHRYSSOCHOU, 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 out. 2002. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/021011-12Zurich/021011-12ZrlichRecomm.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

CONFINTEA V. **Fifth International Conference on Adult Education.** Hamburg (Germany): UNESCO, 14-18 jul. 1997. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/repeng.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

CONFINTEA 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: VLĂȘCEANU, 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 p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 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. **Estrutura e titulações do ensino superior em 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 accredit 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 April 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.
- 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)/ 3ª 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.

EURYDICE. **The Structure of the European Education Systems 2016/2017: schematic diagrams**. Eurydice facts and figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

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 (CIIE), 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, 2012, p. 5048-5065.
- FERNANDES, Sarah V. A. **O princípio da subsidiariedade nas políticas de ensino superior da União Europeia**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.
- 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 / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2011.
- GARCÍA, Xosé López. Tendências na formação dos jornalistas nos âmbitos hispanos e lusófonos do século XXI: história de algumas semelhanças e diferenças entre os planos de estudo de Brasil, Espanha e Portugal.

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.; CARREIRA, Teresa; VALADAS, Sandra; SEQUEIRA, Bernardete. 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 march 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. **Transformações 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.

LEMOS, A. **Ciberespaço e tecnologias móveis**: processos de territorialização e desterritorialização na Cibercultura. Bauru: 15^o 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, Lício 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-ciberespaço-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 universitária 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. In: **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. f. 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 p. 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, Setembro de 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_Portugal_2007.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_Portugal_2007.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.
- NAZARKO, Joanicjusz; KUŹMICZ, Katarzyna Anna; SZUBZDA-PRUTIS, Elżbieta; URBAN, Joanna. The General Concept of Benchmarking and its Application in Higher Education in Europe. **Higher Education In Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXXIV, n. 3-4, p. 497-510, 2009.
- NEAVE, Guy. Anything goes: or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of

contradictions. **Tertiary Education and Management**, v. 8, n. 3, p. 181-197, 2002.

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 média:** 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 de 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/Riga: 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 Cultural 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; RAUHVARĢERS, 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, Jürgen (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 (Rússia): 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; GRÛNBERG, 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/10-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 dès 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.

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

VLĂSCĒANU, 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. 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.

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; GRŪNBERG, 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.

Acesso (ao ensino superior): o direito de os candidatos qualificados de se candidatarem e poderem ingressar no ensino superior.

Admissão (às instituições e aos programas de ensino superior): o ato ou o sistema que permite aos candidatos qualificados prosseguir os estudos numa determinada instituição e ou num 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 os conhecimentos, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional.

Avaliação (das qualificações individuais): ato ou conjunto de ações que permite(m) obter informação sobre os conhecimentos, as aptidões e as competências dos estudantes no âmbito do ensino/aprendizagem num determinado módulo, unidade curricular ou curso.

- **Avaliação de diagnóstico**: destina-se a obter informações sobre os 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 os efeitos dos processos de ensino e aos estudantes sobre a aprendizagem que estão realizando e eventuais problemas com que se estejam confrontando.

¹⁶⁶ Para a elaboração do presente Glossário, foi utilizada a legislação em vigor em Portugal e na União Europeia, além dos diversos documentos relacionados a Bolonha e às universidades pesquisadas, os quais facilitam a compreensão da leitura, por parte dos brasileiros, das nuances existentes no campo da educação. Ele não tem a pretensão de ser exaustivo.

- **Avaliação sumativa:** destina-se a reunir os 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 os 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 os 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.
- **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 a realização dos 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 socioeconômica, tenham aproveitamento escolar excepcional, de acordo com regulamento próprio.

Bolsas de mobilidade Erasmus para estudantes: bolsas para estudantes de mobilidade com a 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 as 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:

- a elaboração de uma tese original e especificamente elaborada para esse fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade;
- a eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a 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 uma 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 uma duração

normal entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, ou, excepcionalmente, 60 créditos e uma duração normal de dois semestres curriculares de trabalho em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade. O segundo ciclo de estudos integra:

- um 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;
- uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para esse fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas 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 uma 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 acadêmico: 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 acadêmico 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) envolvidas 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, a 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 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 carácter 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 as 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) 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 possuindo o grau de doutor, a desempenhar 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 aos estudantes a possibilidade de efetuar um período

de estudos no estrangeiro, numa instituição de ensino superior parceira e elegível para o Programa Sócrates/Erasmus, com pleno reconhecimento acadêmico com uma duração mínima de três meses e máxima de um ano letivo completo.

- **Mobilidade de docentes Erasmus:** ação que oferece aos docentes a possibilidade de efetuar uma missão de ensino no estrangeiro, numa instituição de ensino superior parceira e elegível para o Programa Sócrates/Erasmus, com uma duração mínima de uma semana/oitto 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 acadêmico;
- conclusão de um curso não conferente de grau;
- reunião de uma parte das condições para obtenção de um determinado grau acadêmico.

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 acadêmicos 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 uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a 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 os estudos de doutoramento, bem como às necessidades dos 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 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 dos 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 Ação:** programa que sucede ao programa Youth e que visa a proporcionar aos 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 tem como objetivos:
 - o reforço da dimensão europeia na educação a todos os níveis;
 - a promoção da melhoria qualitativa e quantitativa do conhecimento das línguas da U.E, especialmente das menos utilizadas e ensinadas;
 - a promoção da cooperação e da mobilidade no domínio da educação;
 - o 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 uma autoridade competente e que atesta a aprovação num programa de ensino superior.

Qualificação que dá acesso ao ensino superior: qualquer diploma ou certificado emitido por uma autoridade competente, que atesta a aprovação num 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 num conjunto de oito níveis de referência que definem os conhecimentos, o nível de compreensão e as 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 a elaboração de programas, testes, manuais e outros materiais de aprendizagem de línguas. Um dos aspectos mais importantes é a definição de seis níveis 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 académico 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.

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*

CDESR - *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 Polônia*

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 - *Europe Unit*

EU - *European Union*

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 - Comparison 2007-2009</i>	158
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>	185
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>	188
Figura 29 - <i>Stage of development of external quality assurance systems - Comparison 2012-2009</i>	191
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>	195
Figura 32 - <i>Stage of implementation of diploma supplement - Comparison 2012-2009</i>	197
Figura 33 - <i>Stage of implementation of ECTS - Comparison 2012-2009</i>	198

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	388
Quadro 5 - Quadro da situação de cada país em 2007, quanto à aplicabilidade das políticas formativas de Bolonha e aos entraves existentes	399

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	416
Mapa 3 - Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 - Público Politécnico	417
Mapa 4 - Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 - Particular e Cooperativo - Universitário	418
Mapa 5 - Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 - Particular e Cooperativo - Politécnico	419
Mapa 6 - Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 - Concordatário	420
Mapa 7 - Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 - Militares e policiais	420
Mapa 8 - Códigos dos países da União Europeia que ratificaram o Processo de Bolonha	421

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 do próprio livro.

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. Budapest, 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, Setembro de 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 e mobilidade

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: VLĂȘCEANU, 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: VLĂȘCEANU, 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: VLĂȘCEANU, 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: VLĂȘCEANU, 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; GHETĂU, Vasile. Demographic Decline and Increasing Demand for Higher Education in Romania: Challenges for Policy Actions. In: VLĂȘCEANU, 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: VLĂȘCEANU, 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.

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

VLĂSCÉANU, 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**, v. XXXII, n. 1, 2007, p. 59-70, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education.

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	Situação em 2005
------	------------	------------------

	Bolonha	
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 foram 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, fornece 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 a 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 eram 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 Flamenga 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 pode ser orientado a ter acesso a programas de mestrado através de cursos de inserção. A Comunidade Flamenga 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)		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

		<p>implantação de programas de dois ciclos. Os créditos ECTS são atribuídos a todos os programas (mas até agora utilizados apenas para a transferência de crédito), e de Suplemento ao Diploma que tem sido adotado para uso geral e obrigatório. A Agência de Avaliação da Educação Superior de qualidade esta operando desde janeiro de 2004. A Agência é presidida pelo Diretor-Geral responsável ensino superior no Ministério da Comunidade Francesa. Não há sistema de acreditação, no sentido estrito da palavra, mas as instituições que cumprem os regulamentos pertinentes podem ter seus títulos reconhecidos pela Comunidade Francesa, que fixa a lista de diplomas que podem ser oferecidos por decreto. O estabelecimento de novos programas, portanto, requer uma modificação da lei. A Bélgica assinou a Convenção de Lisboa em março 2005.</p>
Bósnia e Herzegovina	2003	<p>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 o sistema de graus de dois ciclos, a criação de uma agência de garantia de qualidade/ENIC/NARIC e a 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.</p>
Bulgária	1999	<p>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</p>

		qualidade, com acreditação institucional agora explicitamente ligada à avaliação da eficácia dos processos internos de garantia da qualidade e 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).
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 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.
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

		<p>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.</p>
República Tcheca	1999	<p>A República Checa 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 nacionais 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 iria decidir sobre a língua de emissão do diploma, mas um Suplemento ao Diploma bilíngue era fortemente recomendado.</p>
Dinamarca	1999	<p>A Dinamarca foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Já tinha introduzido uma estrutura de</p>

		<p>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 a internacionalização da educação dinamarquesa e a 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.</p>
Eslovênia	1999	<p>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</p>

		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 inclui 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 odontologia. A reforma era apoiada por financiamento do Ministério da Educação. Politécnicos ofertavam graus de bacharelado. Pós-graduações que exigem experiência de trabalho de intervenção seriam introduzidas numa 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 tem sido implementada 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 eram objeto de desenvolvimento ativo. A estrutura de graus acadêmicos em três ciclos estava em vigor desde os anos 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 realizada 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 iniciado 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

		<p>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.</p>
Hungria	1999	<p>A Hungria foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A estratégia nacional para a implementação das reformas de Bolonha foi desenvolvido com base em alterações à Lei sobre o Ensino Superior, aprovada em 2003. Também foi iniciada, nesse ano, a implementação da estrutura de graus académicos 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.</p>
Islândia	1999	<p>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 criada 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 uma exceção para a medicina e áreas afins. Uma divisão do Ministério da Educação, Ciência e Cultura era responsável pela garantia da qualidade externa.</p>
Irlanda	1999	<p>A Irlanda foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. O país tem um sistema de ensino superior binário, sendo comum a estrutura de graus em dois</p>

		<p>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 no 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) tinham 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.</p>
Itália	1998	<p>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 implementada. 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 contava com indicadores definidos pelo Comitê Nacional de Avaliação do Sistema de Universidade, incluindo resultados de questionários apresentados aos alunos. A</p>

		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 regula 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 estudo integrados continuavam a

		<p>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 foi tornado 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 as instituições tinham de passar por processos de acreditação.</p>
Luxemburgo	1999	<p>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 a estrutura grau acadêmicos e definindo programas em termos do sistema ECTS. Existiam ainda dois cursos estavam sendo redefinidos para atender aos critérios de Bolonha. Um sistema de garantia de qualidade baseados em redes internacionais estava prestes a ser posto em prática.</p>
Macedônia (Antiga República Jugoslava da)	2003	<p>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, a estrutura, ao maior envolvimento dos alunos e reconhecimento de graus. Alguns programas de estudo, predominantemente nas disciplinas técnicas, eram reestruturados de acordo com o sistema de graus de dois ciclos. Instituições de ensino superior aceitaram o sistema ECTS como</p>

		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 aplicado apenas na Universidade de Malta.
Noruega	1999	A Noruega foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. A maioria das disposições da declaração foram incorporados em uma reforma legislativa geral do ensino superior, que foi totalmente implementado 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 os exames finais, para um orientado para o ensino e a aprendizagem, tendo o aumento da autonomia institucional, bem como novas formas de avaliação e uma maior internacionalização dos programas.
Polônia	1999	Polônia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Uma estrutura de graus em dois ciclos tem sido gradualmente introduzida desde 1990. Um projeto de lei sobre o Ensino Superior iria apresentá-lo 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 era 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 numa 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 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. A lei relativa à aplicação do sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma foi aprovado 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, tem havido ampla reforma do ensino superior para implementar os princípios do Processo de Bolonha.

		<p>Nos últimos anos, 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, de desenvolvimento, a atividade artística e criativa de outras instituições de ensino superior e promover a sua melhoria. O Suplemento ao Diploma estava disponível a pedido de diplomados. Todos os estudantes que iniciavam um programa de estudo no ano letivo 2005/2006 iriam receber o Suplemento ao Diploma de forma automática e gratuitamente, quando se formassem.</p>
Romênia	1999	<p>Romênia foi um dos signatários da Declaração de Bolonha. Uma nova legislação foi adotada em 2004 que 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 obrigatória. 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 a criação de uma nova agência nacional de garantia de qualidade em todos os níveis do sistema de ensino. Isso estava sendo debatido.</p>
Rússia	2003	<p>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 uma duração de quatro anos. A</p>

		<p>aplicação da estrutura de dois ciclos era opcional para as instituições. Preparativos para a implementação de um sistema de crédito baseado no sistema ECTS começou em 2002, e um projeto-piloto foi lançado em 2003. Instituições eram recomendadas pelo Ministério da Educação e Ciência para usar o sistema. Um projeto-piloto para a implementação de suplementos 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 avaliação era da responsabilidade do <i>Federal Service for Supervision in Education and Research</i> (Serviço Federal de Supervisão em Educação e Pesquisa), criado em 2004.</p>
Sérvia e Montenegro (Sérvia)	2003	<p>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 num processo de reforma, em conformidade com o Processo de Bolonha. Reformas do currículo foram realizados, 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 a implementação do Suplemento ao Diploma, bem como promoveria o reconhecimento das qualificações, em conformidade com a Convenção de Lisboa.</p>
Sérvia e Montenegro	2003	<p>Sérvia e Montenegro aderiram ao Processo de Bolonha em 2003. Em outubro do mesmo ano,</p>

(Montenegro)		<p>Montenegro aprovou a nova lei sobre o ensino superior, que foi criado 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. A primeira geração de estudantes foi matriculada no ano letivo de 2004/2005, de acordo com as novas regras. 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.</p>
Suécia	1999	<p>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.</p>

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 a 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 as universidades emitiriam o Suplemento ao Diploma para todos os alunos, gratuitamente, em Inglês e/ou em turco. Trabalhos relativos ao estabelecimento de um sistema nacional de garantia de qualidade já tinha começado. Universidades e programas já realizaram avaliação e exercícios de credenciamento. Era alvo do Conselho de Educação Superior a 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 (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 teve 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.
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 as questões de ensino e aprendizagem, bem como se 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.
Vaticano (Estado do Vaticano)	2003	A Santa Sé aderiu ao Processo de Bolonha em 2003. Além de suas duas universidades pontifícias em Roma, é 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

		<p>avaliados 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 discutido. A estrutura de graus em dois ciclos era previsto no documento legislativo de base "Sapientia christiana" 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.</p>
--	--	---

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: a realização de uma série de seminários com especialistas europeus em Currículo; desenvolvimento de quadros nacionais de qualificações e de qualificação 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 introduzidos 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 a 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 estavam sendo implementados na maioria dos programas de primeiro ciclo 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 a aceitação de outros cursos não ajustados a

		Bolonha e as 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

		<p>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.</p>
Azerbaijão	2005	<p>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 TEMPUS 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 a atualização dos currículos nacionais, o desenvolvimento de princípios democráticos na gestão institucional, a modernização do sistema de garantia de qualidade;</p>

		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 francesa)	1999	A Bélgica – Comunidade Francesa – desenvolveu no interstício: modificações na legislação para levar adiante as 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 o 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: continuar a harmonizar a legislação aplicável a diferentes aspectos do ensino superior, o aumento do número de estudantes e pesquisadores, a criação de sinergias entre ensino, pesquisa e inovação, a gestão da mobilidade dos estudantes de forma mais eficaz e desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações.
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

		<p>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. Este 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.</p>
Bósnia e Herzegovina	2003	<p>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</p>

		<p>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: adoção, a nível nacional, da nova lei sobre o ensino superior; criação de uma agência nacional para o 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.</p>
Bulgária	1999	<p>A Bulgária desenvolveu no interstício: abertura da educação superior búlgara para os 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 o desenvolvimento do ensino superior. NEAA estabelecia os 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: 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.</p>
Croácia	2001	<p>A Croácia desenvolveu no interstício:</p>

		<p>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 eficiente para estrangeiros; e a 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 2005/06, 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.</p>
Chipre	2001	<p>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 o 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 incluído estudantes e participação internacional em avaliações externas. Um grupo de trabalho, incluindo todas as partes interessadas, foi criado para desenvolver propostas</p>

		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: 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.
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 o 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.
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 o 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 da Convenção de Reconhecimento de Lisboa tinham sido foram concluídos, e uma série de medidas já fora 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;

		<p>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 ao 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.</p>
Finlândia	1999	<p>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</p>

		<p>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 a uma maior cooperação entre as instituições de ensino superior.</p>
França	1998	<p>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 a 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 de 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.</p>
Geórgia	2005	<p>A Geórgia desenvolveu no interstício: adoção de</p>

		<p>legislação para facilitar a implementação das Reformas de Bolonha nos sistemas de graduação, suplementos 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 e desenvolvimento de instituições de ensino superior como centros de investigação e a 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 o 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.</p>
Grécia	1999	<p>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,</p>

		<p>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 o 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.</p>
Holanda	1999	<p>A Holanda desenvolveu no interstício: elaboração da legislação para ratificar a Convenção de Reconhecimento de Lisboa. Os princípios da Convenção foram 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</p>

		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 a 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 a 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 eram: 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 nas instituições de ensino; reforço das ligações entre as 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 as alterações necessárias na legislação para a ratificação da Convenção de Reconhecimento de Lisboa, que estava 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 novos que promovessem a garantia de qualidade interna e externa, baseada em resultados de aprendizagem;

		<p>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.</p>
Liechtenstein	1999	<p>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</p>

		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 as medidas para a 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 atribuísem qualificações profissionais mesmo sem os ciclos; e a 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 o 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 a modulação dos programas de estudo, o uso do sistema de créditos tipo ECTS e a 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 da)	2003	A Antiga República Iugoslava da Macedônia desenvolveu no interstício: aumento da autonomia do setor de ensino superior; desenvolvimento 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 uma 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

		<p>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 abordadas 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.</p>
Malta	1999	<p>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 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 realizada em 2006 e a plena implementação estava prevista para 2009.</p>

		<p>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 considerada 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 os 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.</p>
Moldávia	2005	<p>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 aplicada 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</p>

		<p>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 a 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.</p>
Montenegro	2003	<p>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. Existiam 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</p>

		<p>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 o 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.</p>
Noruega	1999	<p>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 Erasmus, do volume de investigação e da cooperação entre ensino superior e de negócios.</p>
Polónia	1999	<p>A Polónia 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</p>

		<p>da qualidade; e ensino à distância em desenvolvimento. A adoção do sistema de três ciclos foi introduzida numa 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 numa base voluntária, mas era obrigatória 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.</p>
Portugal	1999	<p>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 a 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.</p>

		<p>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 internacionalização; e esclarecer o sistema de financiamento da educação nas instituições de ensino.</p>
República da Eslováquia	1999	<p>A Eslováquia desenvolveu no interstício: alteração da legislação elabora a 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 incluído 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</p>

		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.
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 o 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 a agência romena para a garantia da qualidade no ensino superior, que enviou o pedido de adesão à ENQA; um novo quadro metodológico para a avaliação externa da garantia de qualidade foi elaborado. 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 que integre 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, alocados com base na qualidade; aumento de pessoal, bem como da mobilidade dos 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

		<p>mestres estavam em processo de desenvolvimento. Uma campanha pública estava em curso para informar a comunidade, as instituições de ensino superior e aos 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 um 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 adaptabilidade do currículo.</p>
Sérvia e Montenegro (Sérvia)	2003	<p>A Sérvia desenvolveu no interstício: adoção de uma nova Lei de Educação Superior (LHE), que incluía a criação do Conselho Nacional do Ensino Superior e da Comissão de Credenciamento e Garantia de Qualidade; aprovação de novos padrões para os programas de estudo em outubro de 2006; e criação de equipas 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)</p>

		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: o 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 a 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 os 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 estão 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

		<p>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 o direito de admitir os alunos que não satisfizessem as condições usuais de admissão. Experiências de trabalho e aprendizagem informal também eram levadas em conta para a admissão à educação continuada em muitos programas. Os desafios futuros incluíam: aumentar a coerência do ensino superior suíço; garantir o financiamento adequado; completar a 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.</p>
Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)	1998	<p>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 está preparado para a emissão de suplementos diploma, e cerca de 50% dos entrevistados planejavam fazê-lo 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</p>

		sendo desenvolvido para a Inglaterra (Irlanda do Norte e País de Gales que já têm 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 tecnologia; e uso abrangente do Suplemento ao Diploma.
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 o 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.
Turquia	2001	A Turquia desenvolveu no interstício: adoção de

		<p>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.</p>
Ucrânia	2005	<p>Ucrânia desenvolveu no interstício: preparação de um plano de ação para a implementação, até 2010; criação de um <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. Estava previsto para ser concluída até 2010. Planos foram desenvolvidos para melhorar e coordenar os mecanismos de garantia</p>

		<p>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.</p>
Vaticano (Estado do Vaticano)	2003	<p>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 as 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</p>

		<p>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).</p>
--	--	---

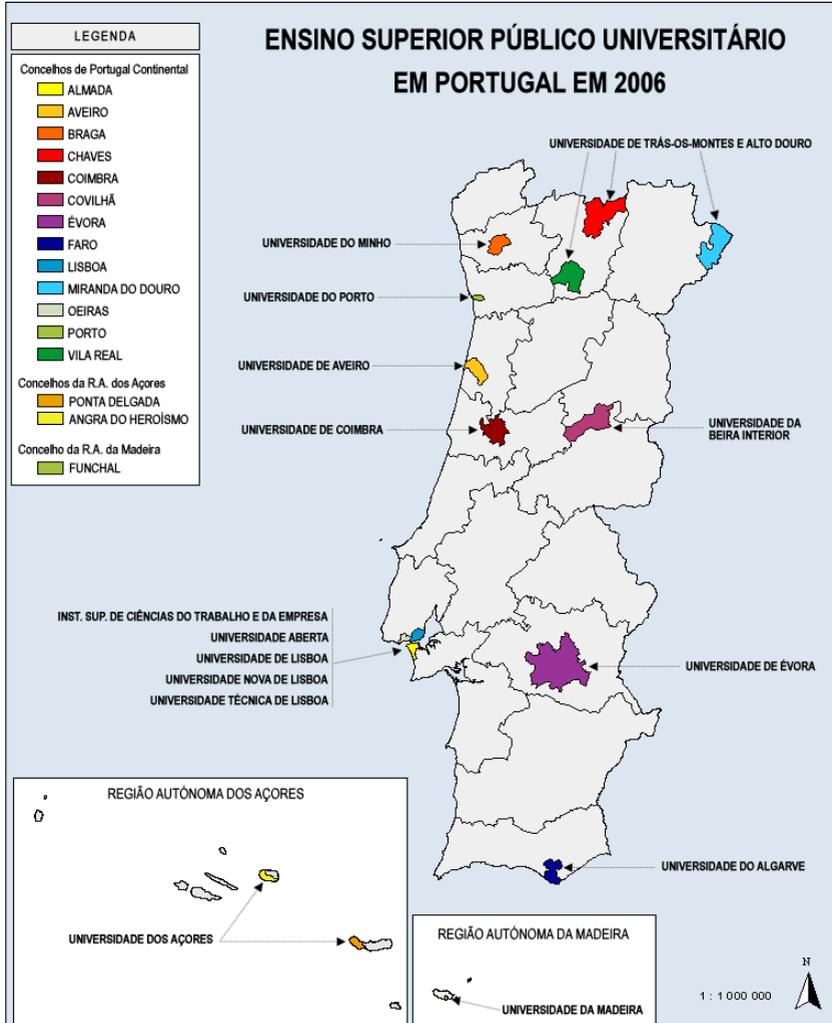
Fonte: elaboração a partir dos dados do relatório *Bologna Process Stocktaking* (2007).

ANEXOS

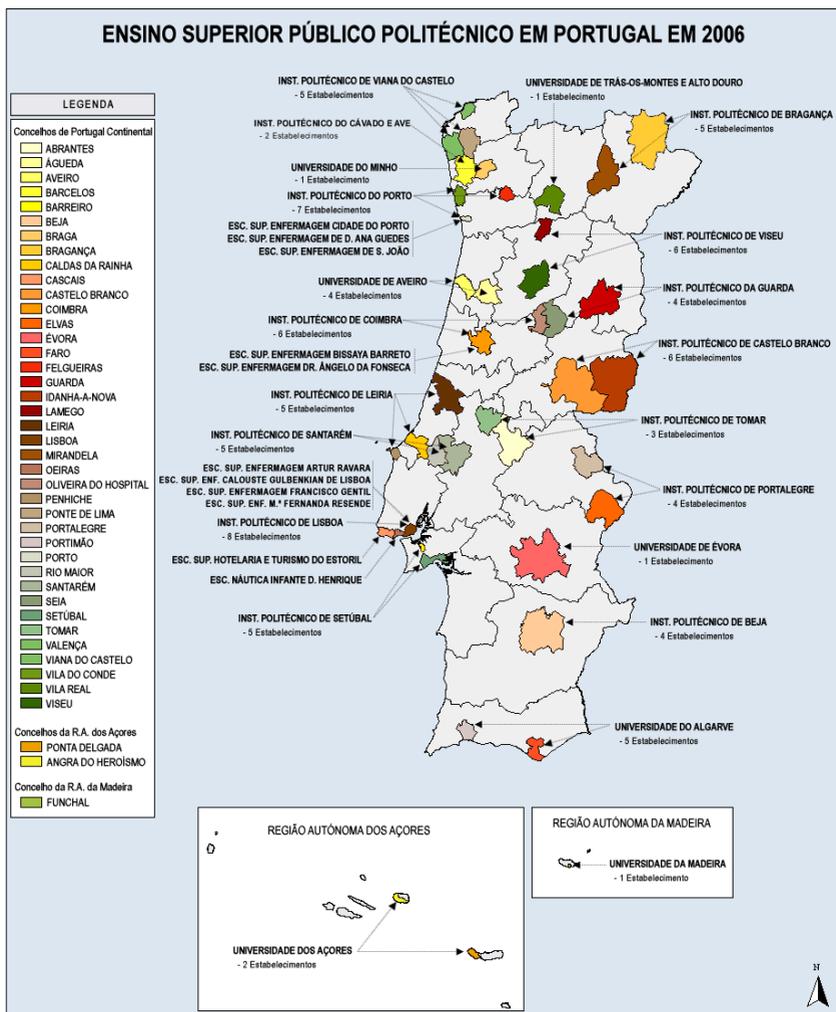
ANEXO A - Mapas

DGES Direcção Geral do Ensino Superior
Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

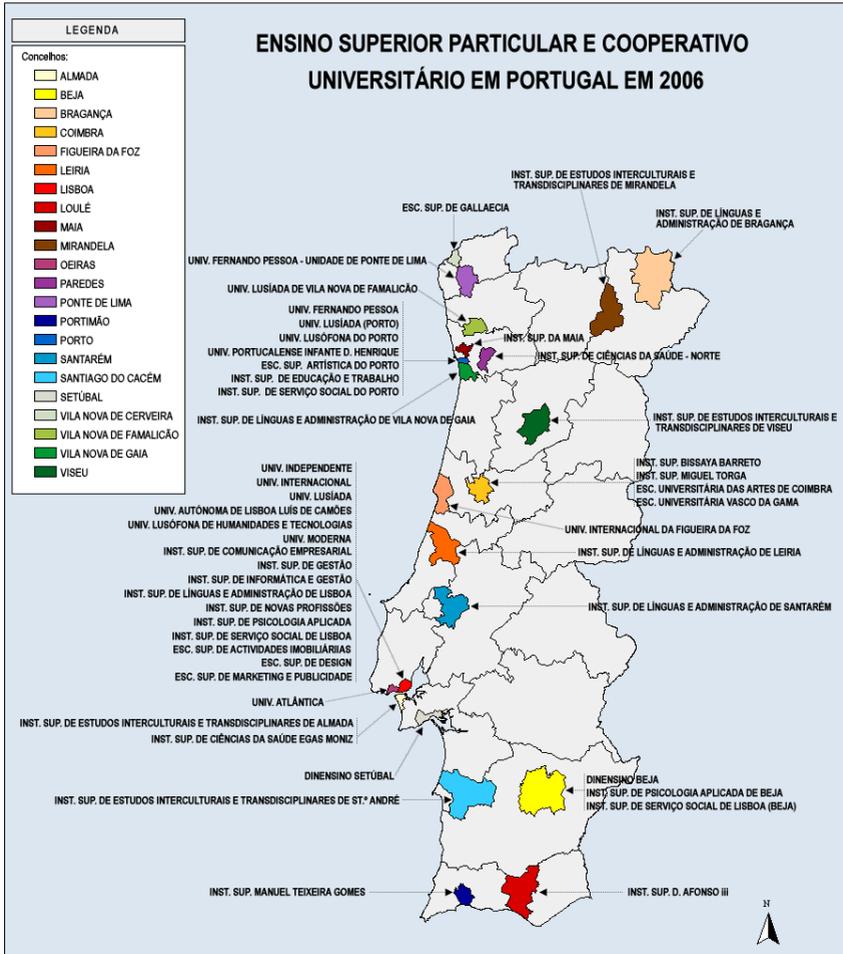
— Direcção de Serviços Pedagógicos e de Pessoal - Divisão da Rede —



Mapa 2 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Público Universitário



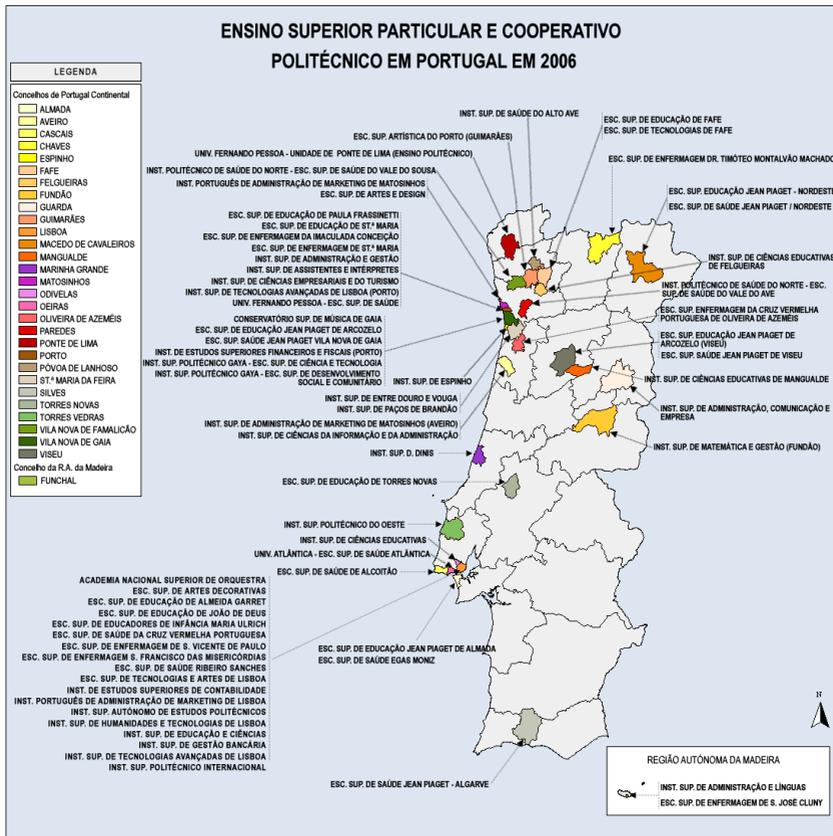
Mapa 3 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Público Politécnico



Mapa 4 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Particular e cooperativo – Universitário

DGES Direção Geral do Ensino Superior
Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

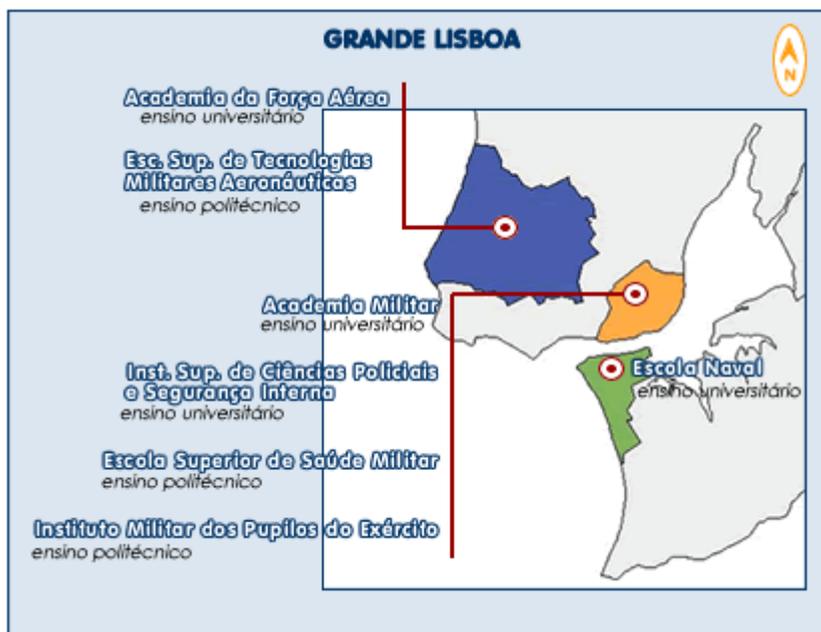
— Direção de Serviços Pedagógicos e de Pessoal - Divisão da Rede —



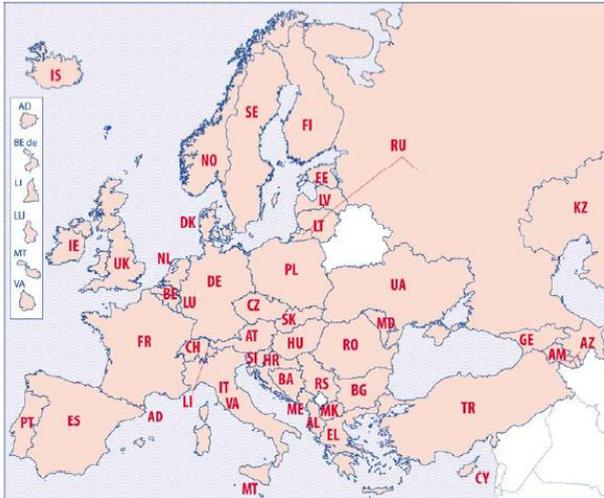
Mapa 5 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Particular e cooperativo – Politécnico



Mapa 6 - Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 - Concordatária



Mapa 7 – Rede de estabelecimentos de ensino superior em 2006 – Militares e policiais



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	MT	Malta	UK-SCT	United Kingdom – Scotland
AZ	Azerbaijan	FI	Finland	NL	Netherlands	UK-WLS	United Kingdom – Wales
BA	Bosnia and Herzegovina	FR	France	NO	Norway	VA	Holy See
BE de	Belgium – German-speaking Community	GE	Georgia	PL	Poland		
BE fr	Belgium – French Community	HR	Croatia	PT	Portugal		
BE nl	Belgium – Flemish Community	HU	Hungary	RO	Romania		
BG	Bulgaria	IE	Ireland	RS	Serbia		
CH	Switzerland	IS	Iceland	RU	Russia		
CY	Cyprus	IT	Italy	SE	Sweden		
CZ	Czech Republic	KZ	Kazakhstan	SI	Slovenia		
DE	Germany	LI	Liechtenstein	SK	Slovakia		
		LT	Lithuania	TR	Turkey		
		LU	Luxembourg				
		LV	Latvia				

* 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)

Mapa 8 – Códigos dos países da União Europeia que ratificaram o Processo de Bolonha

Fonte: extraído de EC (2012, p. 183).

ANEXO B – Quadro 3 - Currículo praticado em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997

Quadro 3 - Currículo praticado em Comunicação Social/Jornalismo em Portugal no ano letivo de 1996/1997¹⁶⁷

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
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

¹⁶⁷ 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 existia nas estruturas, principalmente quando se partilhavam várias habilitações e um eixo central de formação, comum em Portugal antes de Bolonha.

		<p>3º Ano ----- 1º Semestre Discurso dos Média Retórica e Argumentação</p> <p>2º Semestre Direito e Deontologia da Comunicação Social Novas Tecnologias e Sociedade</p>
Tecnologia da Comunicação Audiovisual	Instituto Politécnico do Porto	<p>1º Ano ----- º Semestre Sociologia e Mass Média Teorias da Informação e Comunicação</p> <p>3º Ano ----- º Semestre História da Arte</p>
Comunicação e Relações Públicas	Escola Superior de Educação da Guarda	<p>1º Ano ----- º Semestre Sociologia</p> <p>1º Semestre Psicologia</p> <p>2º Semestre Direito do Trabalho e Legislação Social</p> <p>2º Ano ----- º Semestre Sociologia das Organizações e do Trabalho</p> <p>1º Semestre Psicologia da Comunicação</p>
Jornalismo	Escola Superior de Comunicação Social	<p>º Ano ----- º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito II (Opção) Atelier de Jornalismo Radiofónico II (Opção) Atelier de Jornalismo Televisivo II (Opção)</p> <p>1º Ano ----- º Semestre Economia História Contemporânea</p>

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

		<p>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</p>
Comunicação Social	Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu	<p>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 Sec. XX Pragmática da Comunicação Sociologia da Comunicação</p>

		<p>2º Semestre</p> <p>Direito e Deontologia da Comunicação Social II</p> <p>Discurso dos Média II</p> <p>Jornalismo (Opção)</p>
Novas Tecnologias da Comunicação	Universidade de Aveiro	<p>1º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Teoria e Prática da Comunicação I</p> <p>2º Semestre</p> <p>Semiótica</p> <p>Teoria e Prática da Comunicação II</p> <p>2º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Psicossociolinguística</p> <p>Sociologia da Comunicação</p> <p>2º Semestre</p> <p>Direito e Deontologia da Comunicação</p>
Ciências da Comunicação	Escola Superior de Educação de Faro	<p>º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Psicologia da Comunicação de Massas</p> <p>Sociologia da Comunicação de Massas</p> <p>Teoria e História dos Média I</p> <p>Teoria Geral da Comunicação</p> <p>2º Semestre</p> <p>Introdução à Investigação em Comunicação</p> <p>Semiótica I</p> <p>Teoria e História dos Média II</p> <p>3º Semestre</p> <p>Pedagogia da Comunicação I</p> <p>Semiótica II</p> <p>Teoria e História dos Média III</p> <p>4º Semestre</p> <p>Pedagogia da Comunicação II</p> <p>Teoria e História dos Média IV</p> <p>5º Semestre</p> <p>Argumentismo e Dramaturgia</p> <p>Teoria e História dos Média V</p> <p>6º Semestre</p> <p>Direito e Deontologia da</p>

		Comunicação Social Filosofia da Comunicação Teoria e História dos Média VI
Jornalismo	Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Comunicação Social	0º Ano ----- 0º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito II (Opção) Atelier de Jornalismo Radiofónico II (Opção) Atelier de Jornalismo Televisivo II (Opção) 1º Ano ----- 0º Semestre Economia História Contemporânea Iniciação ao Jornalismo Teorias da Comunicação Teorias Sociais e Comunicação 2º Ano ----- 0º 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 ----- 0º 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	Universidade Nova de	0º Ano -----

Comunicação	Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	<p>0º Semestre</p> <p>Crítica Cultural Discurso e Metodologia da Crítica História e Teoria da Televisão Questões do Pensamento Contemporâneo Teoria da Cultura</p> <p>1º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>História dos Média Metodologia das Ciências Sociais Semiologia Teorias Sociais e Comunicação</p> <p>2º Semestre</p> <p>Formalização e Cálculo Lógico História da Imagem Introdução à Economia Teoria da Comunicação</p> <p>2º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Comunicação e Hermenêutica Direito e Deontologia da Comunicação Social Modelos de Comunicação Teoria da Imagem e da Representação Teoria dos Sistemas</p> <p>2º Semestre</p> <p>Pragmática da Comunicação Semiótica do Texto</p> <p>3º Ano -----</p> <p>0º Semestre</p> <p>Análise de Imprensa Géneros Jornalísticos</p> <p>1º Semestre</p> <p>Discurso dos Média Economia da Informação</p> <p>2º Semestre</p> <p>Retórica e Argumentação Sociologia da Comunicação</p> <p>4º Ano -----</p> <p>0º Semestre</p> <p>Atelier de Jornalismo Escrito Jornalismo Radiofónico e Televisivo Produção Jornalística</p>
-------------	--	---

		<p>Teoria da Notícia</p> <p>1º Semestre</p> <p>Filosofia da Comunicação</p> <p>Mutação dos Média</p> <p>Teoria Política</p> <p>2º Semestre</p> <p>Técnica e Sociedade</p>
Comunicação Social	<p>Universidade Técnica de Lisboa</p> <p>Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas</p>	<p>0º Ano -----</p> <p>0º Semestre</p> <p>História dos Meios de Comunicação Social</p> <p>Investigação e Expressão Jornalística</p> <p>Técnicas de Imprensa</p> <p>1º Ano -----</p> <p>0º Semestre</p> <p>História Económica e Social</p> <p>Introdução às Ciências Sociais</p> <p>Princípios Gerais de Direito</p> <p>2º Ano -----</p> <p>0º Semestre</p> <p>Antropologia</p> <p>Demografia</p> <p>Economia</p> <p>Introdução à Metodologia para as Ciências Sociais</p> <p>Sociologia Geral</p> <p>3º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Direito Político</p> <p>Psicologia</p> <p>2º Semestre</p> <p>Psicologia Social</p> <p>Semiologia</p> <p>4º Ano -----</p> <p>0º Semestre</p> <p>História e Projecção da Cultura Portuguesa</p> <p>1º Semestre</p> <p>Ciência Política</p> <p>Sociologia da Informação</p> <p>2º Semestre</p> <p>Doutrinas Políticas e Sociais</p>
Ciências da	Universidade da	1º Ano -----

Comunicação	Beira Interior Instituto de Ciências Sociais e Humanas	<p>1º Semestre História dos Média Sociologia Geral</p> <p>2º Semestre Metodologia das Ciências Sociais Semiótica Geral</p> <p>2º Ano -----</p> <p>1º Semestre Ética I História Portuguesa e Mundial I Semiologia do Texto</p> <p>2º Semestre História Portuguesa e Mundial II Psicologia Teorias da Comunicação</p> <p>3º Ano -----</p> <p>1º Semestre Economia Geral Epistemologia História do Jornalismo Sociedade e Comunicação I Teoria da Imagem e da Representação</p> <p>2º Semestre História da Arte Sociedade e Comunicação II Técnicas de Redacção Jornalística I Teoria da Notícia Teoria Política</p> <p>4º Ano -----</p> <p>1º Semestre Cultura de Massa e Indústria Cultural Estética Géneros Jornalísticos Retórica Técnicas de Redacção Jornalística II Temas do Jornalismo</p> <p>Contemporâneo I</p> <p>2º Semestre Atelier de Escrita Atelier de Jornalismo (Escrita, Imprensa, Rádio) Direito da Comunicação Ética II</p>
-------------	--	---

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

		<p>0º Semestre História de Portugal Sociologia da Comunicação</p> <p>1º Semestre Semiologia</p> <p>3º Ano ----- 0º Semestre Cultura Portuguesa</p> <p>1º Semestre Ética da Comunicação Jornalismo Escrito I Teoria e História da Imagem</p> <p>2º Semestre Deontologia do Jornalismo Teorias e Formas de Narração Radiofónica Teorias e Formas de Narração Televisiva</p> <p>4º Ano ----- 0º Semestre Direito da Comunicação Social</p> <p>1º Semestre Jornalismo Escrito II Jornalismo Radiofónico Organizações Internacionais</p> <p>2º Semestre Jornalismo Televisivo Sócio-economia dos Média</p>
Comunicação Social	Escola Superior de Jornalismo	<p>1º Ano ----- 0º Semestre Gramática da Comunicação I Técnicas de Expressão Jornalística I</p> <p>1º Semestre Introdução aos Estudos Europeus Tendências da Filosofia Contemporânea Teorias da Comunicação Social</p> <p>2º Semestre Metodologia Científica Sociologia Geral</p> <p>2º Ano ----- 0º Semestre Gramática da Comunicação II Técnicas de Expressão Jornalística II</p>

		<p>1º Semestre Ciência Política e Mass Média História Contemporânea de Portugal Jornalismo e Literatura</p> <p>2º Semestre Doutrinas Políticas e Económicas Legislação e Ética da Comunicação</p> <p>3º Ano ----- º Semestre Técnicas de Expressão Jornalística III</p> <p>1º Semestre Gramática da Comunicação III Jornalismo Especializado Psicossociologia da Comunicação Teoria Comparada de Expressão Jornalística</p> <p>2º Semestre Direitos Fundamentais Instituições Internacionais Semiótica da Comunicação</p>
Jornalismo	Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração	<p>1º Ano ----- º Semestre Economia Formação do Mundo Contemporâneo Gramática da Comunicação Noções de Direito</p> <p>2º Ano ----- º Semestre Introdução aos Estudos Europeus Sociologia do Trabalho e das Organizações</p> <p>3º Ano ----- 1º Semestre Direito da Comunicação Regionalização e Comunicação Social I</p>
Jornalismo	Instituto Superior de Administração, Comunicação e	<p>1º Ano ----- º Semestre Gramática e Semiótica da</p>

	Empresa	<p>Comunicação I</p> <p>Técnicas de Expressão Jornalística I</p> <p>Teoria e História da Comunicação Social</p> <p>1º Semestre</p> <p>Introdução aos Estudos Europeus</p> <p>2º Semestre</p> <p>Antropologia Cultural</p> <p>Metodologia do Trabalho Científico</p> <p>Sociologia da Comunicação</p> <p>2º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>Gramática e Semiótica da Comunicação II</p> <p>História Portuguesa Contemporânea</p> <p>Técnicas de Expressão Jornalística II</p> <p>1º Semestre</p> <p>Legislação e Ética Jornalística</p> <p>2º Semestre</p> <p>Psicossociologia da Comunicação</p> <p>Regionalização e Comunicação Social I</p> <p>3º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>Organização Política Portuguesa</p> <p>Regionalização e Comunicação Social II</p> <p>Técnicas de Expressão Jornalística III</p> <p>1º Semestre</p> <p>História dos Mass Média em Portugal</p> <p>2º Semestre</p> <p>Economia Política</p>
Comunicação e Jornalismo	Instituto Português de Estudos Superiores	<p>1º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>Sociologia da Informação e Métodos de Investigação</p> <p>Técnicas Jornalísticas I</p> <p>1º Semestre</p> <p>Filosofia da Linguagem</p> <p>Psicologia da Comunicação</p> <p>2º Semestre</p> <p>Teorias da Informação e Opinião</p>

		<p>Pública</p> <p>2º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>História das Instituições Portuguesas</p> <p>1º Semestre</p> <p>Comunicação, Informação e Desinformação</p> <p>Introdução ao Direito</p> <p>Direito da Informação</p> <p>Mundo Contemporâneo e Europa Comunitária</p> <p>2º Semestre</p> <p>Informação, Animação e Expressão em Televisão</p> <p>Introdução ao Direito Internacional Público</p> <p>3º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Informação, Animação e Expressão em Rádio</p> <p>2º Semestre</p> <p>Gêneros Jornalísticos</p>
Ciências da Informação	Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra	<p>1º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>Introdução à Economia</p> <p>Introdução à Psicologia</p> <p>Introdução às Ciências Sociais</p> <p>Semiótica Textual</p> <p>1º Semestre</p> <p>Introdução ao Direito</p> <p>2º Semestre</p> <p>História Económica e Social</p> <p>2º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>Epistemologia Aplicada às Ciências Sociais</p> <p>Psicologia do Desenvolvimento</p> <p>1º Semestre</p> <p>Metodologia das Ciências Sociais I</p> <p>Psicologia Social</p> <p>Psicossociologia das Organizações</p> <p>2º Semestre</p> <p>Antropologia Cultural</p>

		<p>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</p>
<p>Ciências da Comunicação</p>	<p>Universidade Autónoma de Lisboa Luis de Camões</p>	<p>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</p>

		<p>1º Semestre História das Ideias</p> <p>2º Semestre Ciência Política</p> <p>3º Ano ----- º Semestre Economia Política Opinião Pública e Estudos de Mercado Relações Internacionais Tecnologias da Comunicação</p> <p>4º Ano ----- º Semestre Cultura Portuguesa (Opção de Publicidade e RP) Cultura, Informação e Média na CE (Opção) Teoria da Argumentação (Opção)</p> <p>1º Semestre Estratégias de Comunicação Gêneros de Expressão Jornalística Técnicas Redatoriais</p> <p>2º Semestre Atelier de Jornalismo Escrito Deontologia e Direito do Jornalismo História da Cultura Portuguesa Jornalismo Radiofônico Jornalismo Televisivo</p>
Ciências da Comunicação	Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	<p>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</p> <p>2º Ano ----- º Semestre Estética e Comunicação Mediática Estudos Mediáticos do Mundo Contemporâneo</p>

		<p>Ética da Comunicação Gramática da Comunicação III Grandes Temas da História e Cultura Portuguesa Psicossociologia da Comunicação Semiótica da Comunicação</p> <p>3º Ano ----- º 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</p> <p>4º Ano ----- º Semestre Fotojornalismo Imprensa I Imprensa II Monografia Radiojornalismo I Radiojornalismo II Telejornalismo I Telejornalismo II</p>
Comunicação Social e Cultural	Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas	<p>º Ano ----- º Semestre Gêneros Jornalísticos (Opção) Produção Jornalística (Opção)</p> <p>1º Ano ----- 1º Semestre História das Ideias e das Instituições Introdução às Ciências Sociais Metodologia do Trabalho Científico</p> <p>2º Semestre História do Cristianismo Sociologia</p> <p>2º Ano ----- 1º Semestre Antropologia Cultura Portuguesa I</p> <p>2º Semestre Cultura Portuguesa II Introdução à Economia</p>

		<p>Teoria da Comunicação</p> <p>3º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Culturas Europeias Comparadas</p> <p>História da Arte</p> <p>Introdução ao Direito</p> <p>Psicologia</p> <p>Sociologia da Comunicação I</p> <p>2º Semestre</p> <p>Direito Comunitário</p> <p>História da Arte Portuguesa</p> <p>Relações Internacionais</p> <p>Sociologia da Comunicação II</p> <p>4º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Deontologia da Comunicação</p> <p>Direito da Informação</p> <p>História dos Média</p> <p>Técnicas Redactoriais I</p> <p>Tecnologias da Comunicação</p> <p>Temas Contemporâneos I</p> <p>2º Semestre</p> <p>História da Imprensa</p> <p>Técnicas Redactoriais II</p> <p>Temas Contemporâneos II</p> <p>5º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Relações Económicas e Políticas Internacionais</p> <p>Semiologia do Texto</p> <p>2º Semestre</p> <p>Públicos e Audiência</p>
Ciências da Comunicação	Universidade Independente	<p>1º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>Ciência Política</p> <p>Direito da Comunicação</p> <p>Economia Política</p> <p>Teoria da Comunicação</p> <p>1º Semestre</p> <p>Sociologia Geral</p> <p>2º Semestre</p> <p>Psicologia Social</p> <p>2º Ano -----</p> <p>º Semestre</p>

		<p>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 Gêneros Jornalísticos º Semestre Seminário Global</p>
<p>Ciências da Comunicação e Cultura</p>	<p>Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias</p>	<p>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 Gêneros Jornalísticos</p>

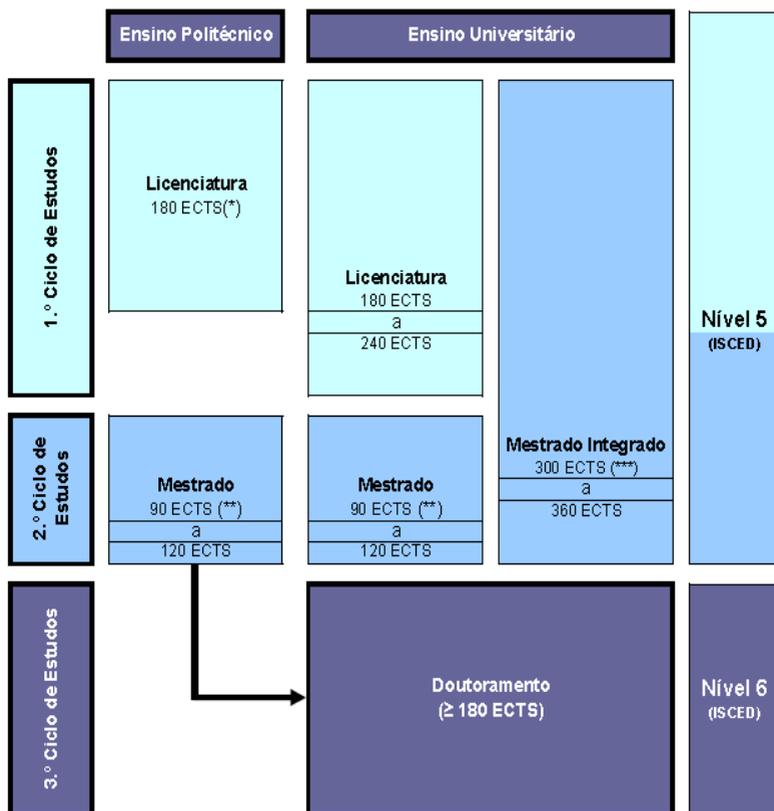
		<p>História da Imprensa História e Teoria da Televisão História e Teoria do Vídeo Jornalismo Comparado Sociologia da Cultura Teoria da Cultura</p> <p>2º Semestre</p> <p>Atelier de Escrita Jornalística II Crítica Cultural Gêneros Televisivos Gestão dos Meios de Comunicação Organização de Sistemas de Informação Sociologia da Opinião Pública</p> <p>4º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Atelier de Escrita Jornalística III História e Teoria da Fotografia História e Teoria do Som Jornalismo Cultural Retórica e Estilística Técnicas de Investigação Jornalística</p> <p>2º Semestre</p> <p>Seminário de Jornalismo Especializado</p>
Comunicação e Desenvolvimento Intercultural	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares Instituto Piaget	<p>1º Ano -----</p> <p>º Semestre</p> <p>Antropologia do Conhecimento e Epistemologia do Social Introdução às Ciências Sociais e aos Saberes</p> <p>2º Semestre</p> <p>História Económica e Social Teoria Comunicacional e Formas de Comunicação</p> <p>2º Ano -----</p> <p>1º Semestre</p> <p>Antropossociologia Princípios Gerais de Direito Teoria da Comunicação e Cultura</p> <p>2º Semestre</p> <p>Ecologia e Demografia Teoria Geral de Sistemas</p> <p>3º Ano -----</p>

		<p>0º Semestre Sociopedagogia e Desenvolvimento Criativo</p> <p>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</p> <p>2º Semestre Cultura, Mudança Social e Ética da Cultura Psicologia e Sociologia Interculturais</p> <p>4º Ano -----</p> <p>1º Semestre História Geral das Culturas e das Civilizações</p> <p>2º Semestre Etnografia Portuguesa Política Cultural</p>
Comunicação	Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	<p>0º Ano -----</p> <p>0º Semestre Psicossociologia das Organizações Sociologia do Consumo</p> <p>1º Ano -----</p> <p>0º Semestre Ética e Deontologia da Comunicação Social Metodologia das Ciências Sociais Panorâmica da História Contemporânea Semiologia Teoria da Comunicação I</p> <p>2º Ano -----</p> <p>0º Semestre História dos Média Teoria da Comunicação II</p>

		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).

ANEXO C – Diagrama do sistema de ensino superior português

Diagrama do Sistema de Ensino Superior Português

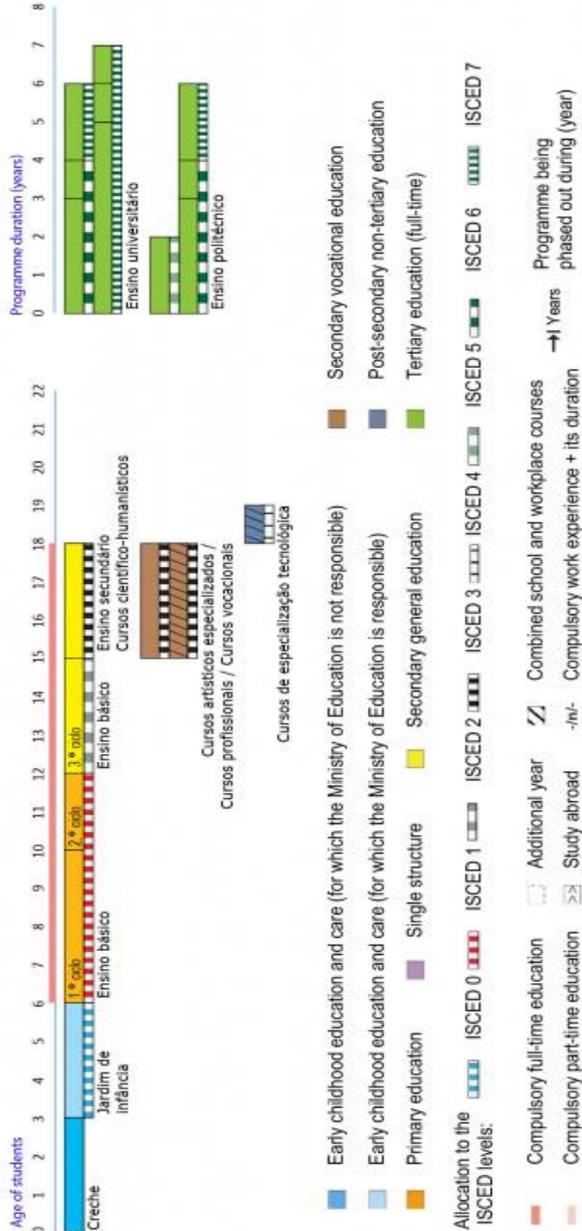
(*) Exceptuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada actividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 ECTS.

(**) 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.

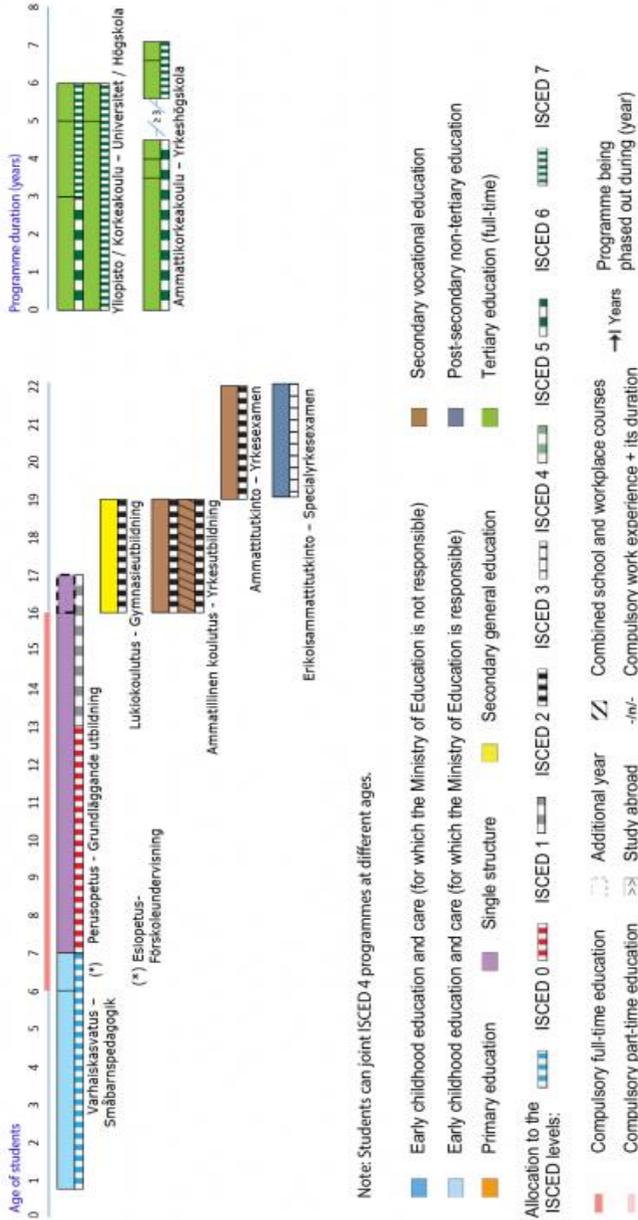
(***) O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional, essa duração: a) seja fixada por normas legais da União Europeia e; b) resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Nestes casos, o grau de licenciado é atribuído aos alunos que tenham realizado 180 ECTS (3 anos, 6 semestres).

ANEXO D – Diagrama do sistema de ensino de Portugal

Fonte: Eurydice 2016

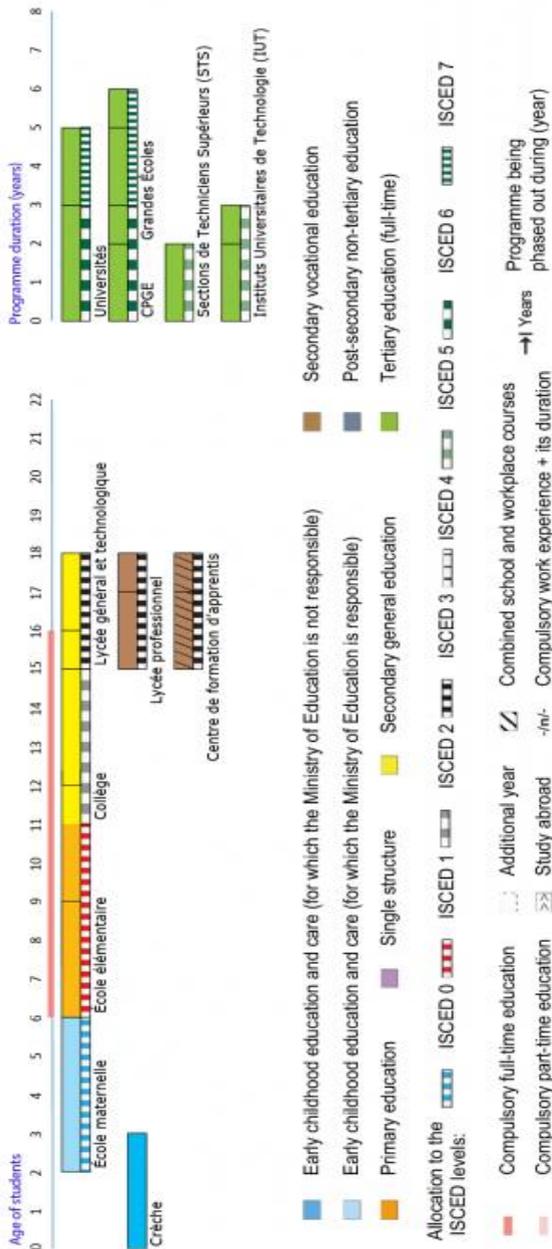


ANEXO F – Diagrama do sistema de ensino da Finlândia
 Fonte: Eurydice 2016



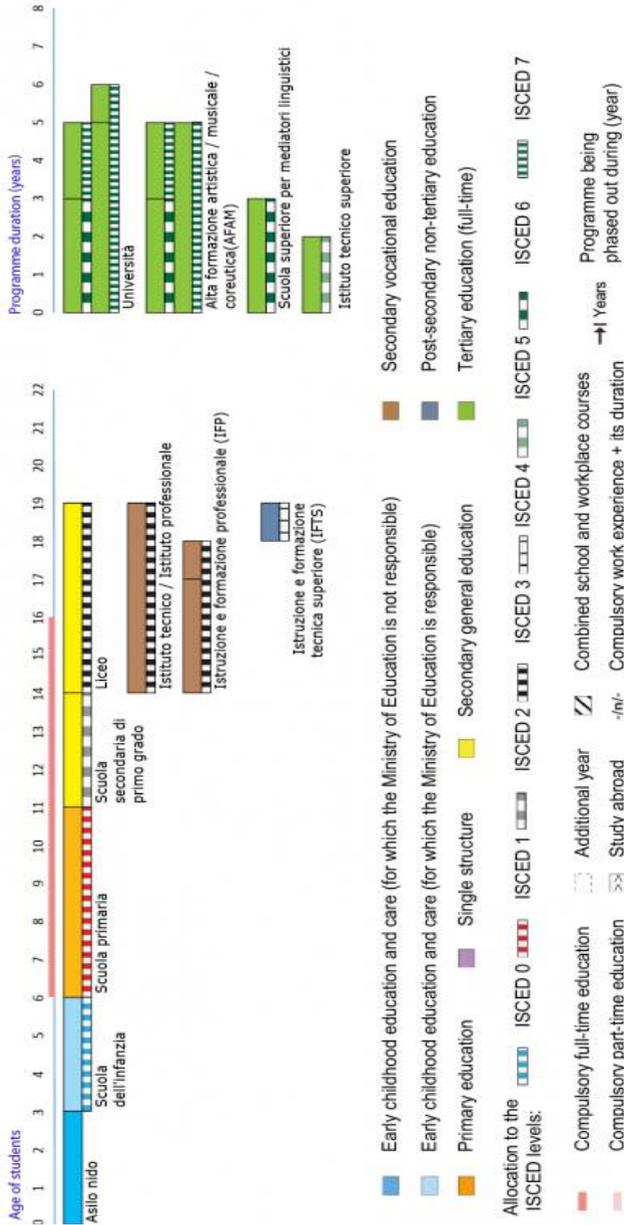
ANEXO G – Diagrama do sistema de ensino da França

Fonte: Eurydice 2016



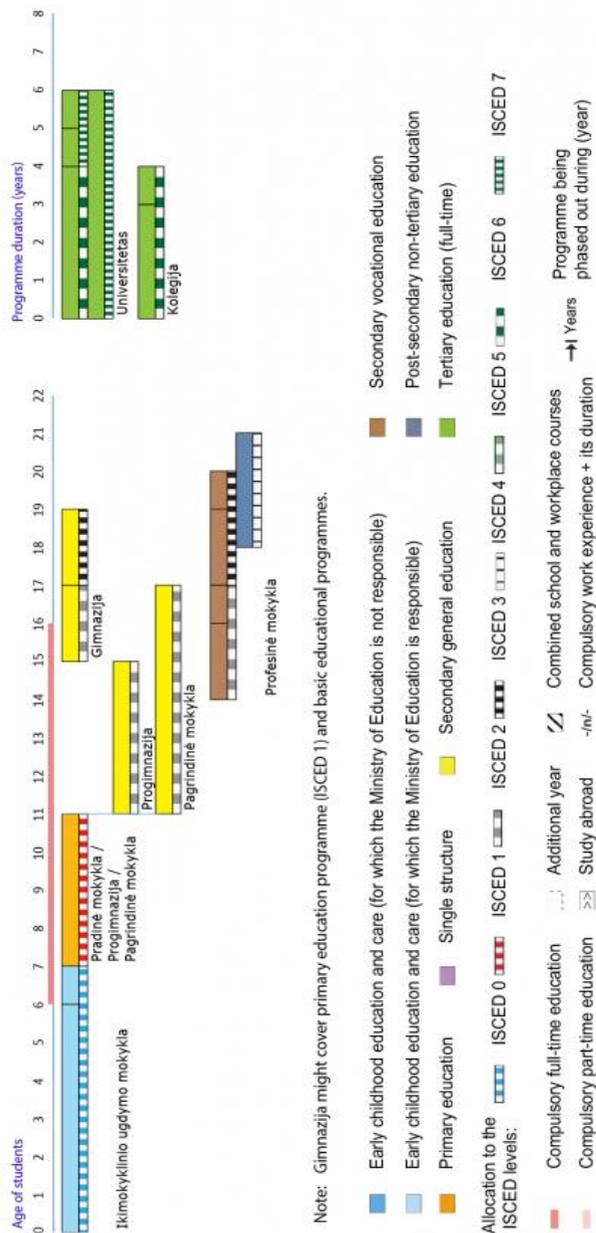
ANEXO H – Diagrama do sistema de ensino da Itália

Fonte: Eurydice 2016



ANEXO I – Diagrama do sistema de ensino da Lituânia

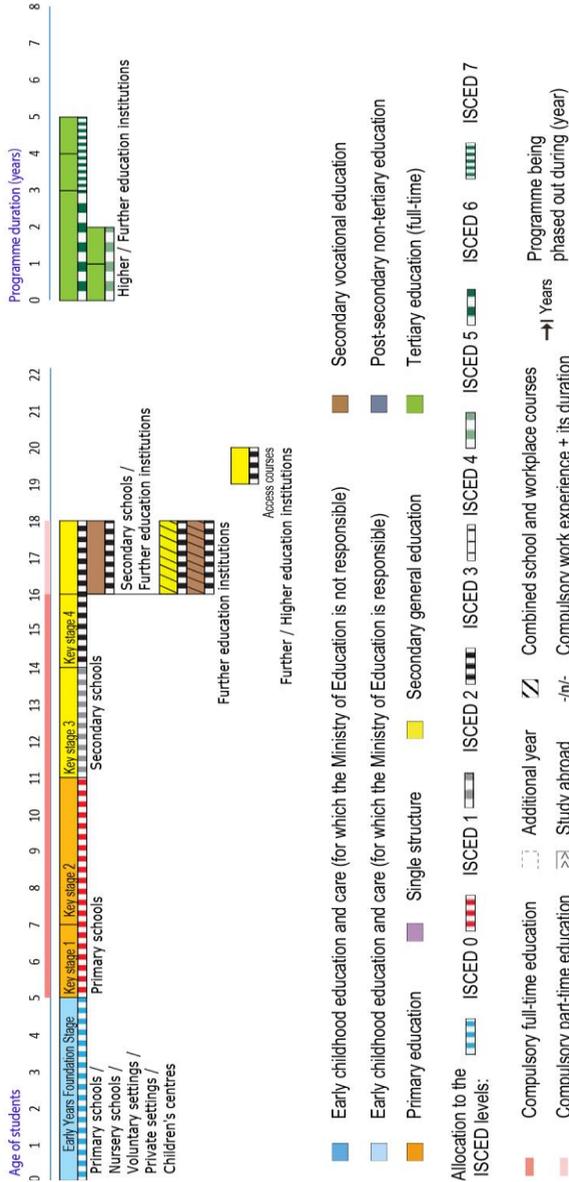
Fonte: Eurydice 2016



Note: Gimnazija might cover primary education programme (ISCED 1) and basic educational programmes.

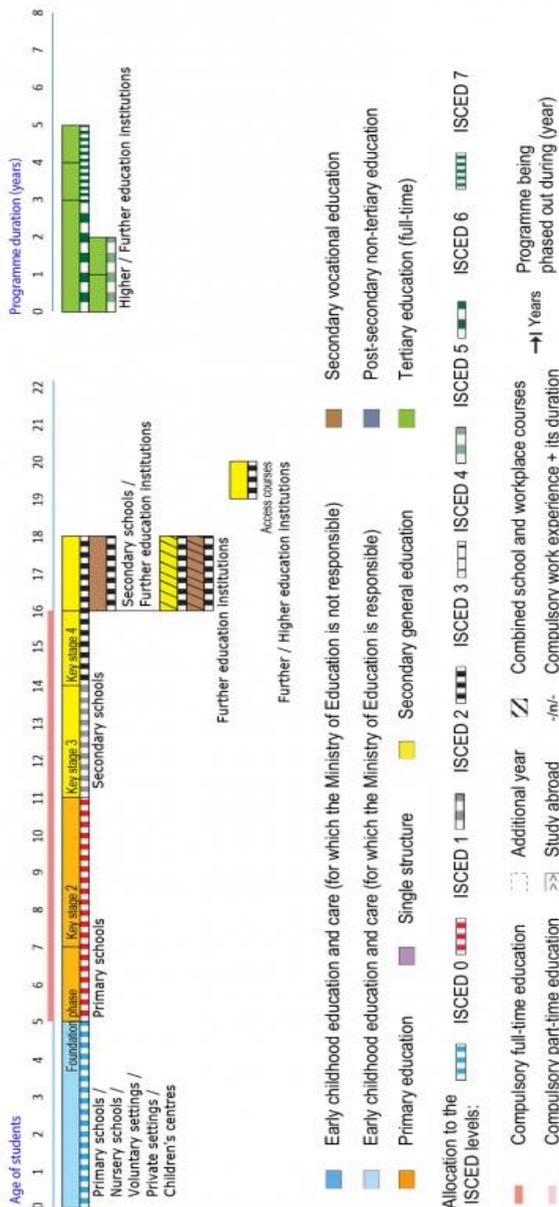
ANEXO J – Diagrama do sistema de ensino do Reino Unido (Inglaterra)

Fonte: Eurydice 2016



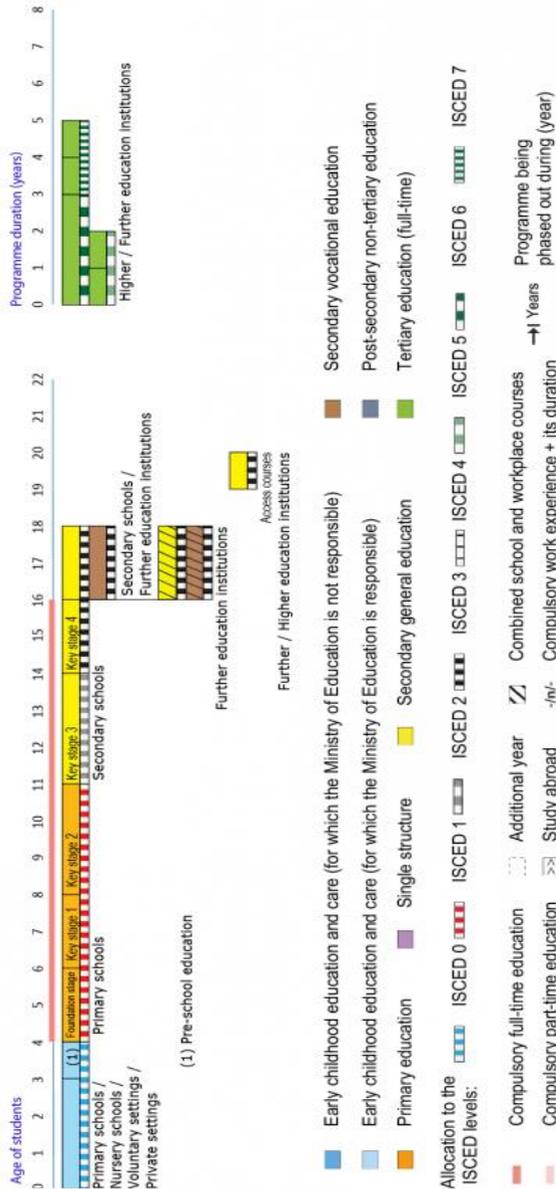
ANEXO L – Diagrama do sistema de ensino do Reino Unido (País de Gales)

Fonte: Eurydice 2016



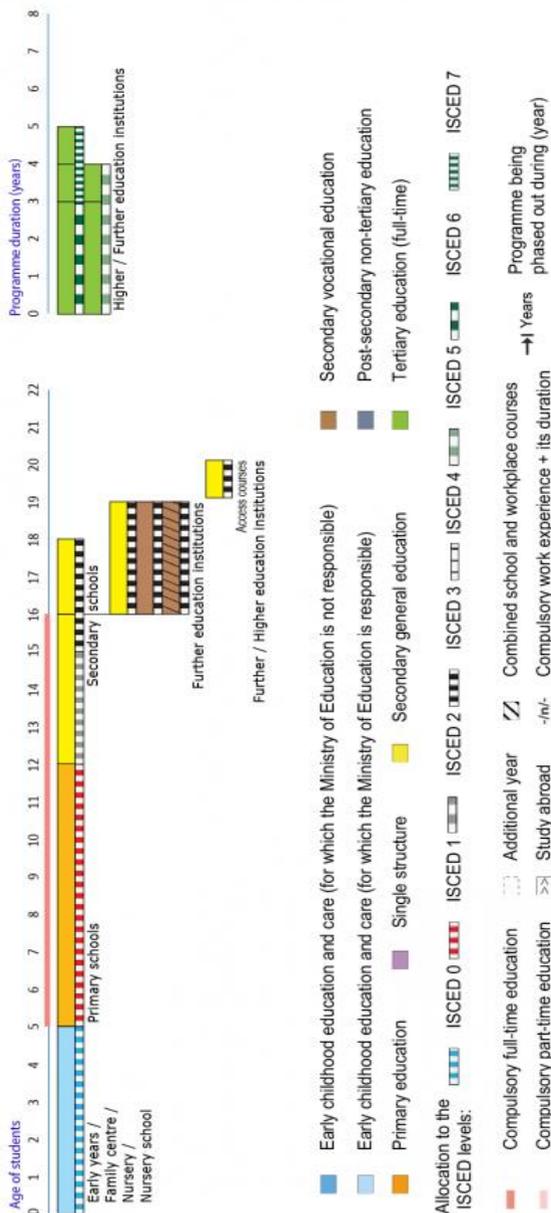
ANEXO M – Diagrama do sistema de ensino do Reino Unido (Irlanda)

Fonte: Eurydice 2016



ANEXO N – Diagrama do sistema de ensino do Reino Unido (Escócia)

Fonte: Eurydice 2016



ANEXO O – Diagrama do sistema de ensino da Suécia

Fonte: Eurydice 2016

