

Gilson Pôrto Jr.  
**Organizador**

# **PROCESSO DE BOLONHA E FORMAÇÃO**

Estudos Introdutórios e Visões Curriculares

**VOLUME I – ASPECTOS ESTRUTURANTES E HISTÓRICOS**



Gilson Pôrto Jr.  
(Org.)

**PROCESSO DE BOLONHA E  
FORMAÇÃO: estudos introdutórios e  
visões curriculares**

**VOLUME I – ASPECTOS ESTRUTURANTES E HISTÓRICOS**

EdUFT  
2021

**Diagramação/Projeto Gráfico:** Gilson Pôrto Jr.

**Arte de capa:** Fábio Ferreira.

**Revisão textual:** Gilson Porto Jr., Rayna Melo, Frankinaldo Pereira Lima

**Imagens:** Wirestock - Freepik.com

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



Todos os livros publicados pelo Selo OPAJE/EdUFT estão sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



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



<https://www.abeu.org.br/>

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças (Org.)

PROCESSO DE BOLONHA E FORMAÇÃO: estudos introdutórios e visões curriculares - Volume I: Aspectos estruturantes e históricos [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior; (Org.) – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

265 p. c/ilust.

ISBN – 978-85-60487-84-4

1. Bolonha. 2. Ensino. 3. Formação. 4. Políticas Públicas. I. Título. II. Série.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

O livro é resultado do “Projeto Implementação do Quadro de Qualificações Europeu na Formação e no Ensino de Comunicação Social e Jornalismo: Estudo das Estratégias de Aplicação em Portugal, aprovado por meio do CNPq/Edital Universal nº 14/2014 e posteriores atualizações. O livro contou com o apoio da *International Researchers Network for Bologna* (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Bolonha) (REBOL).

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**REITOR**  
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

**Pró-Reitor de Graduação**  
Prof. Dr. Eduardo Cezari

**VICE-REITOR**  
Prof. Dr. Marcelo Linerker Costa

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

**Pró-Reitor de Extensão e Cultura**  
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

**Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)**

Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior  
Dr. João Nunes da Silva  
Dr. José Lauro Martins  
Dr. Nelson Russo de Moraes  
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva  
Dra. Suzana Gigliolli Nunes

## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

### CONSELHO EDITORIAL

**PRESIDENTE**  
Prof. Dr. Francisco Gilson  
Rebouças Pôrto Junior

**Membros por área:**  
Lilliam Deisy Ghizoni  
Eder Ahmad Charaf Eddine  
**(Ciências Biológicas e da Saúde)**

João Nunes da Silva  
Ana Roseli Paes dos Santos  
Lidianne Salvatierra  
Wilson Rogério dos Santos  
**(Interdisciplinar)**

Alexandre Tadeu Rossini da Silva  
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo  
**(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)**

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior  
Thays Assunção Reis  
Vinicius Pinheiro Marques  
**(Ciências Sociais Aplicadas)**

Marcos Alexandre de Melo Santiago  
Tiago Groh de Mello Cesar  
William Douglas Guilherme  
Gustavo Cunha Araújo  
**(Ciências Humanas, Letras e Artes)**

SELO EDITORIAL OPAJE/EdUFT  
CONSELHO EDITORIAL

**PRESIDENTE**  
Prof. Dr. José Lauro Martins

**Membros:**

**Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
(UNESP), Brasil

**Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva**

Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

**Prof. Dr. Rogério Christofoleti**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

**Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista**

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do  
Amazonas, Brasil

**Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge**

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

**Prof. Dr. Fagno da Silva Soares**

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em  
História Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão  
(IFMA), Brasil

**Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro**

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

**Prof. Dr. José Manuel Pelóez**

Universidade do Minho, Portugal

**Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes**

Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do  
Ministério Público do Tocantins, CESAF/Ministério Público,  
Brasil

## SUMÁRIO

### VOL. 1 – ASPECTOS ESTRUTURANTES E HISTÓRICOS

#### **APRESENTAÇÃO**

**POR QUE COMPREENDER BOLONHA, OU À GUIA DE UMA APRESENTAÇÃO / 9**

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

**Capítulo 1 - ENQUADRAMENTO HISTÓRICO LEGAL DO PROCESSO DE BOLONHA E O SEU IMPACTO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS / 15**

Ana Souto e Melo

**Capítulo 2 - O QUE PODEMOS APRENDER COM BOLONHA: notas sobre a formação em comunicação e jornalismo na união europeia / 79**

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

**Capítulo 3 - PROCESSO DE BOLONHA: contexto histórico, características e influência na educação brasileira / 91**

Sinomar Soares de Carvalho Silva

**Capítulo 4 - GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES REGIONAIS EM LUTA NO PROCESSO DE BOLONHA / 115**

Paulo Roberto Albuquerque de Lima

**Capítulo 5 - ASPECTOS ESTRUTURANTES E CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DA UNIÃO EUROPEIA E SEUS IMPACTOS NA CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA / 131**

Carla Daniele dos Santos e Diêgo Araujo Silva

**Capítulo 6 - APROXIMAÇÕES ENTRE O MODELO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL / 155**

Almerinda Maria Skeff, Hudson Eygo e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

**Capítulo 7 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA / 179**

Ana Paula dos Santos

**Capítulo 8 - O PROCESSO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DO JORNALISTA NO ESTADO DO TOCANTINS / 199**

Alessandra Bonfim Bacelar de Abreu Adrian e Shara Alves de Rezende

**Capítulo 9 - NOTAS PRELIMINARES SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA ENTRE OS ANOS DE 2012-2015 À LUZ DA CONFERÊNCIA MINISTERIAL DE YEREVAN / 211**

Joselinda Maria Rodrigues

**GLOSSÁRIO / 239**

**SOBRE OS AUTORES / 259**

**ÍNDICE REMISSIVO / 262**



## PORQUE COMPREENDER BOLONHA, OU A GUIA DE UMA APRESENTAÇÃO

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

[...] a capacidade de as nações garantirem a própria sobrevivência é que determinará se a integração europeia poderá ter continuidade ou não. Uma nação só permitirá a integração quando estiver segura de que sua identidade nacional não será ameaçada [...].

Se uma nação sentir que só será capaz de sobreviver mediante uma correspondência direta com um Estado soberano e independente

[...] impedirá uma maior integração.

Olé Waever, *Identity, integration and security*, 1995.

Avolumam-se os estudos sobre o Processo de Bolonha no mundo e, já se percebe a importância para os processos formativos das propostas implementadas nos países da União Europeia. Mais do que colaborar com transformações curriculares, o Processo de Bolonha imprime uma identidade europeia, que permite aos países aderentes uma reorganização e atualização de seus processos e propostas formativas, na consolidação do que vem a ser um Espaço Europeu de Ensino Superior.

Trata-se de uma caminhada, repleta de intencionalidades, ora claramente indicada, mas por vezes, não compreendida pelos participantes e opositores. Mas como entender os impactos das mudanças implantadas a partir do vislumbre da Declaração de Sorbonne em 1998? Essa é uma pergunta motivante, que traz um si o desafio de compreender como dezenas de países – com suas centenas de instituições e milhares de professores, técnicos e acadêmicos – resolvem empreender uma mudança que não apenas reorganiza, mas cria novos elementos na formação.

Entendemos que, toda caminhada parte de uma intenção, de um plano de ação. Mas, qual(is) a(s) intencionalidade(s) presente no mudança denominada Processo de Bolonha (também chamada por alguns de Tratado de Bolonha)? Que motivações foram produzidas ao longo de quase duas décadas?. Essas são questões que perpassam os estudos e ensaios apresentados nesse volume. Eles são fruto de reflexões e estudos realizados em torno das questões propostas ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil) por meio do **Projeto Implementação do Quadro de Qualificações Europeu na Formação e no Ensino de Comunicação Social e Jornalismo: Estudo das Estratégias de Aplicação em Portugal**, aprovado por meio do Edital Universal nº 14/2014.

Essas questões foram estudadas e problematizadas junto aos mestrandos, ao longo do período entre 2014-2017, nas disciplinas dos cursos de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL) e Mestrado em Comunicação e Sociedade (PPGCOM) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Também foram discutidas em missões de pesquisa realizadas, graças ao apoio do CNPq, com pesquisadores e professores em universidades portuguesas. Todo esse movimento permitiu criar em 2015 a Rede Internacional de Pesquisadores sobre Bolonha (*International Researchers Network for*

*Bologna*) (Rebol)<sup>1</sup>, como instrumento facilitador e promotor de pesquisas, além de produzir, articular e socializar conhecimentos de pesquisadores de diferentes países, objetivando ampliar e aprofundar experiências em pesquisa com foco no Processo de Bolonha. Esta Rede, de abrangência interinstitucional e transnacional, investiga temas sobre o Processo de Bolonha e sua aplicabilidade nos processos de formação.

O presente livro é o resultado de algumas dessas reflexões, que não se esgotam em si, mas que criam novas problematizações. Participam nele pesquisadores que se debruçam sobre as nuances do Processo de Bolonha para entender seus vários momentos. Compreendemos esse primeiro volume como uma introdução, que pode servir de referência para futuros pesquisadores da temática.

No capítulo 1, temos o texto de Ana Souto e Melo, do Instituto Politécnico de Viseu, intitulado **ENQUADRAMENTO HISTÓRICO LEGAL DO PROCESSO DE BOLONHA E O SEU IMPACTO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS**. Nesse texto, a autora discute nuances na implantação de Bolonha em Portugal.

No capítulo 2, no texto intitulado **O QUE PODEMOS APRENDER COM BOLONHA: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E JORNALISMO NA UNIÃO EUROPEIA**, Francisco Gilson Rebouças Porto Junior apresenta aspectos do Processo de Bolonha – o sistema de ciclos, o *European Credit Transfer System* (ECTS) e o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – tendo como objetivo compreender como essas ações podem ser indicativos para a formação em Comunicação e Jornalismo no Brasil. Entende-se que, os processos apresentados são ilustrativos. Mas dão indícios de ser uma inovação pedagógico-curricular importante que se necessita compreender.

---

<sup>1</sup> Acessível no endereço: <http://ww2.uft.edu.br/index.php/pesquisa/redes-de-pesquisa/rede-internacional-de-pesquisadores-sobre-bolonha-rebol>.

No capítulo 3, no texto intitulado **PROCESSO DE BOLONHA: CONTEXTO HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, Sinomar Soares de Carvalho Silva apresenta as principais características do Processo de Bolonha. Destaque que apesar da amplitude das mudanças elas vieram na esteira de alterações que já estavam sendo processadas no continente europeu.

No capítulo 4, no texto intitulado **GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES REGIONAIS EM LUTA NO PROCESSO DE BOLONHA**, Paulo Roberto Albuquerque de Lima analisa os aspectos culturais como fatores de risco para o sucesso almejado pela União Europeia com o Processo de Bolonha.

No capítulo 5, no texto intitulado **ASPECTOS ESTRUTURANTES E CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DA UNIÃO EUROPEIA E SEUS IMPACTOS NA CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA**, Carla Daniele dos Santos e Diêgo Araujo Silva verificam as políticas socioeconômicas direcionadas ao continente europeu pós acordo de Maastricht e quais seus impactos na formulação de uma política comum de educação superior. Para isso, utilizam de pesquisa bibliográfica, buscando autores que retratam a condição histórica, geopolítica, social e econômica do continente, bem como pesquisa documental, analisando documentos referentes ao processo de Bolonha.

No capítulo 6, no texto intitulado **APROXIMAÇÕES ENTRE O MODELO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL**, Almerinda Maria Skeff, Hudson Eygo e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior apresentam algumas aproximações entre a formação em Psicologia no Brasil com a proposta do Processo de Bolonha, tendo como ponto de partida a compreensão acerca da sociedade informacional e as transformações ocorridas nela.

No capítulo 7, no texto intitulado **CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA**, Ana Paula dos Santos

utilizando autores como Giddens, Bauman e Hall discute a questão da identidade pós-bolonha.

No capítulo 8, no texto intitulado **O PROCESSO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DO JORNALISTA NO ESTADO DO TOCANTINS**, Alessandra Bonfim Bacelar de Abreu Adrian e Shara Alves de Rezende ensaiam a análise da especialização Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos (OPAJE-UFT), que aplica elementos do Processo de Bolonha em suas ações formativas.

E, por fim, no capítulo 9, no texto intitulado **NOTAS PRELIMINARES SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA ENTRE OS ANOS DE 2012-2015 À LUZ DA CONFERÊNCIA MINISTERIAL DE YEREVAN**, Joselinda Maria Rodrigues ensaia algumas notas preliminares sobre a Declaração de Yerevan (2015) como início de uma discussão.

Como indicado, esses estudos e ensaios não esgotam o tema. Podemos entendê-los como uma introdução ao tema, que no Brasil, ainda é desconhecido dos pesquisadores e acadêmicos. Convidamos você a ler, criticar e produzir mais conhecimento sobre essa temática.



# ENQUADRAMENTO HISTÓRICO LEGAL DO PROCESSO DE BOLONHA E O SEU IMPACTO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

---

Ana Souto e Melo

## 1. Introdução

A 19 de junho de 1999, os Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (ES) de vinte e nove países europeus assinaram a Declaração de Bolonha e concordaram sobre a importância da enunciação de propósitos comuns para o desenvolvimento coerente e coeso da Área Europeia de Ensino Superior (AEES). Na Declaração de Barcelona (2002), reafirmaram-se estes objetivos, reconhecendo-se a sua indispensabilidade para o alcance dos níveis de competitividade requeridos pela sociedade do conhecimento. Consagrou-se, ainda, o estabelecimento, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior e do Espaço Europeu de Investigação como os principais pilares da referida sociedade. Até à reunião de Yerevan, em 2015, aderiram à Declaração de Bolonha mais dezenove países, perfazendo um total de quarenta e oito nacionalidades diferentes. Esta adesão indicia que o Processo de Bolonha (PB) tem tido uma grande repercussão e expansão que não se limitou apenas aos países pertencentes à União Europeia (UE).

Segundo um relatório elaborado pelo Grupo de Acompanhamento do PB, Portugal faz parte do conjunto dos cinco estados-membros que estão mais avançados na concretização dos seus pressupostos e que cumpriram a maior parte dos critérios

estabelecidos internacionalmente para a sua execução (ALVES, 2009), informação corroborada no último relatório de implementação do PB nos vários países aderentes (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015). Um dos mais célebres objetivos do PB é a mudança de paradigma educacional. Contudo, e apesar de haver uma intenção governamental, que se traduziu numa decisão política, e a respectiva legislação promulgada, a ausência de estudos mais rigorosos sobre a implementação do PB nas instituições portuguesas não possibilita a confirmação da sua plena concretização, nomeadamente a mudança do paradigma educacional, uma vez que esta implica uma renovação pedagógico-didática ao nível das práticas docentes implementadas em sala de aula. Aliás, no supracitado Relatório de avaliação do impacto do PB na AEES é reafirmado que a implementação de estratégias de aprendizagem centradas no aluno, relacionadas com os resultados de aprendizagem, tem sido um dos aspectos de mais difícil concretização e que terá as devidas repercussões ao nível da implementação dos principais pressupostos de Bolonha na AEES. Ou seja, de uma maneira geral, embora seja confirmada a reformulação dos sistemas de ES ao nível legal, administrativo e estrutural, emerge a consciência de que, no que diz respeito a mudanças preconizadas para o ensino e aprendizagem, há ainda um longo caminho a percorrer.

Embora a mudança de paradigma educacional seja um assunto da nossa área de estudo, o presente trabalho de investigação cingir-se-á a uma reflexão sobre o impacto do PB nas políticas do sistema de ES português, ao nível histórico legal. Neste sentido, no presente capítulo, delinearemos alguns dos aspectos que marcaram o percurso histórico e processual da implementação do PB, fazendo referência aos diversos Encontros de reflexão efetivados pelos vários estados-membros desenvolvendo, ainda, as principais ideias traçadas e a sua repercussão no sistema de ES português.



## 2. Processo de Bolonha: uma visão Estratégia para o Desenvolvimento Europeu

Ao nível mundial e no âmbito da vertente económica, foram surgindo novos interesses relacionados com a incessável competitividade que configura a constituição de governações convergentes (AZEVEDO, 2007). Aliada à ideia das vantagens competitivas, imprime-se o objetivo de criar condições de sustentabilidade dos países, tanto ao nível ambiental como econômico, cultural e social, criando a base de fortalecimento de um crescimento constante e duradouro, que valorize e recupere todas as formas de capital humano, cultural e financeiro.

A globalização afirma-se, pois, sobre a crise do projeto desenvolvimentista e modernizador (GIDDENS, 2006), visto que os mercados nacionais passaram a depender, cada vez mais, dos mercados mundiais, tendo como consequência um projeto de desenvolvimento à escala global, denominado por globalização. Este projeto teve como principais pilares, por um lado, as vantagens da competitividade; por outro lado, a estratégia de liberalização (TEODORO, 2001). Com a atual expansão acelerada do liberalismo econômico, assiste-se a uma tendência para a criação de um efeito homogeneizador à escala planetária de um mundo interdependente e a um efeito de persistência da diferença, ou seja, um fechamento das especificidades de cada país sobre elas mesmas (AZEVEDO, 2007).

Apesar de o fenómeno da globalização, na atualidade, ter influenciado fortemente a economia e a política de vários países, ainda será cedo para avaliar as consequências que essa universalização irá gerar sobre as culturas nacionais. Contudo, já se pode perceber que a sociedade globalizada está a criar uma nova ética com novas formas de pensamento e novas maneiras de ver o mundo. Para além deste aspecto, é certo que o sucesso desta sociedade globalizada passará obrigatoriamente pela globalização da educação (LIMA, 2007), pois competir num mundo globalizado

pressupõe competir em todas as dimensões sociais, políticas e económicas e todas estas dimensões são lavradas no seio da educação.

Associado ao fenómeno da globalização na educação, surge o PB exigindo necessárias transformações dos sistemas de ES face aos desafios e oportunidades que emergem num contexto de crescente integração económica à escala europeia. A globalização, que começou por ser uma estratégia económica, chegou ao ES. Bolonha deve, pois, ser entendido como um desafio que surgiu da necessidade de se estabelecer até ao ano de 2010 uma AEES compatível, competitiva e atrativa.

No que concerne ao ES, no âmbito da globalização, perdura a perceção de um entendimento devidamente ajustado sobre as metas e as mudanças da sociedade. Isto porque sendo a globalização um fenómeno fundamentalmente económico, a ideia predominante é que o ES deve ser o motor das transformações exigidas pela nova economia de mercado (SOBRINHO, 2005b). Esta ideia foi sobejamente defendida nos vários Encontros dos estados-membros integrantes da AEES, no âmbito do PB, nomeadamente nos mais recentes (DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE-VIENA, 2010; DECLARAÇÃO DE BUCARESTE, 2012; DECLARAÇÃO DE YEREVAN, 2015) onde se reafirma que o ES é potenciador do desenvolvimento social e económico de qualquer sociedade, apelando-se, desta forma, a um ES que se constitua através da integração dos vários saberes para que, deste modo, seja possível promover o desenvolvimento global dos seres humanos com as competências necessárias para enfrentar a sociedade dita globalizada. Compreendendo-se, portanto, a responsabilidade da área educacional e de formação para o alcance deste objetivo (CONSELHO EUROPEU, 2002).

O PB tem sido alvo de muitas controvérsias discutindo-se, frequentemente, os potenciais perigos da uniformização e do aumento da competição com os outros países que, inicialmente,

dispõem de melhores meios a serviço da educação do que Portugal. Caso não alcancemos o nível de qualidade pretendido, não estaremos preparados para competir com outros países. É, contudo, visível que a ideia de uniformização tem vindo a dar lugar, cada vez mais, a um discurso marcado pela harmonização das políticas de ES, havendo um claro e manifesto apelo à consolidação de um projeto com objetivos comuns, mas que considere, com igual relevância, as diversas culturas que inclui.

O PB é uma realidade em todas as instituições de ES dos estados-membros e, no momento atual, parece constituir o único caminho a seguir. Pretendendo revolucionar todo o conceito de ES até aqui preconizado, este Processo é também uma clara demonstração de que os efeitos da globalização estão bem presentes nas atuais políticas educativas dos diferentes países que parecem convergir para o propósito de se proceder à reestruturação do ES no âmbito europeu. Esta reorganização, que envolveu os países da UE, apresenta-se como um requisito indispensável para se alcançarem níveis de competitividade social, cultural e económica.

O PB tem vindo a desenvolver-se e traduz-se num conjunto de acordos subscritos entre países da UE que visam, essencialmente, reforçar a ideia de coesão e de desenvolvimento europeu para o aumento progressivo da qualidade do conhecimento e, conseqüentemente, para o estabelecimento de uma área europeia mais atrativa e competitiva ampliando, desta forma, os valores necessários para a competitividade económica com países como os EUA ou o Japão (SIMÃO; SANTOS; COSTA 2004). Bolonha teve também como objetivo evitar a fuga de pessoas altamente qualificadas para outros países do mundo que oferecem melhores condições de trabalho e remunerações, bem como melhores perspectivas de empregabilidade. No caso português, a grave crise económica que assolou o país nos últimos anos perspectivou um efeito reverso, visto que, segundo resultados do Observatório de Emigração (2014) e de uma investigação (LOPES, 2015), a emigração

qualificada, em Portugal, tem aumentado significativamente na última década (87,5%). Os emigrantes qualificados são maioritariamente jovens (89,6%), com cursos pós-graduados (74,5%), em que cerca de 36% dos mesmos estavam desempregados.

Apesar de na Declaração de Budapeste-Viena (2010) ser reforçada a ideia do comprometimento de Bolonha com a empregabilidade pós-graduada, segundo o último Relatório de Implementação do PB (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015), o desemprego cresceu proporcionalmente para pessoas mais qualificadas, sendo também constatável que estas pessoas têm remunerações mais reduzidas do que as pessoas com menos qualificações. Este Relatório revelou, ainda, que em cerca de um terço dos países da AEES o emprego de pessoas com alto nível de qualificação é precário. O recente estudo, *Education and Training Monitor, 2015* (COMISSÃO EUROPEIA, 2015b) refere, por sua vez, que a taxa de desemprego entre diplomados está a contribuir para que a frequência no ES se tenha tornado menos atrativa para os jovens portugueses do que noutros países da Europa e que a percentagem de alunos que concluem este nível de ensino teve uma quebra significativa de cerca de 19% (de 2008 para 2011). Este estudo referiu, ainda, que as oportunidades de emprego têm vindo a crescer em pessoas com cursos profissionais ou que concluem o ensino secundário, relativamente aos licenciados em que as oportunidades de emprego têm estagnado, sendo que na Europa, cerca de 25% de jovens licenciados têm empregos que requerem qualificações inferiores. Perante estes resultados, entendemos que ainda há um caminho de esforços a percorrer e que é premente que os estados-membros se centrem na necessidade de ultrapassar esta dificuldade reversa a todo o sentido dado por Bolonha focada no aumento da empregabilidade das pessoas com formação superior.

O PB tem tido uma extraordinária repercussão (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015), aspecto que podemos antever que ainda está longe de findar. Este fato prende-se com a persistente

atualização e adaptação de um sistema que tem como objetivo principal uma maior articulação entre os estados-membros para a consecução dos seus objetivos estratégicos. Aliás, os objetivos que estão na base de todo o Processo têm vindo a ser ajustados ao longo de sensivelmente vinte e sete anos<sup>2</sup>, pois a concretização prática da inovação de paradigmas de ensino e aprendizagem que persistiram ao longo de décadas nos nossos sistemas de ensino e que fazem parte integrante de uma mentalidade enraizada por todos (quer formandos quer formadores) é um passo que “[...] pode bem levar o tempo de uma geração.” (FEYO DE AZEVEDO, 2004, p.1). Neste decurso, tem sido feito um esforço traduzido em iniciativas de reflexão e de discussão bem como, de produção de documentos onde são enunciados alguns princípios fundamentais na prossecução deste caminho e tomadas de decisão políticas no sentido de se convergir para uma dimensão europeia comum. Este desenvolvimento estratégico, no caso português, no nosso entender e indo ao encontro das ideias de Simão, Santos e Costa (2002, pp.16-20), deve considerar certos aspectos fundamentais como: a “Realização pessoal e profissional”, a “Liberdade de aprender”, o “Desenvolvimento e qualidade do ensino superior”, e a “Dimensão europeia da educação e espaço português do ensino superior”.

A “Realização pessoal e profissional dos portugueses” compreende uma visão mais humanista da educação, da ciência e da cultura, rejeitando a ideia de que o ES deve utilizar o ensino e aprendizagem com o único objetivo de atingir interesses económicos. A primeira função do ES será a de atender à realização pessoal e profissional dos indivíduos que o frequentam. É prioritário promover um tipo de política educacional assente na interligação dos cursos e programas de ensino, de modo a ser possível a obtenção de qualificações através da acumulação de unidades de crédito, que possibilitem uma formação que respeite os diferentes

---

<sup>2</sup> Desde a Magna Carta de 1988.

ritmos, interesses e expectativas individuais, promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

Quanto à “Liberdade de aprender” refere-se à possibilidade de escolha da instituição de ES pelo aluno, do curso que pretende frequentar, bem como pela liberdade de escolha de unidades curriculares que atendam às suas expectativas e desejos de formação profissional específica em determinada área do conhecimento. Esta oportunidade de escolha é, contudo, condicionada, muitas vezes, pela falta de informação disponível sobre as instituições de ES, sobre os cursos das mesmas e sobre as saídas profissionais que esses cursos oferecem. A possibilidade de escolha também é, por vezes, balizada pela existência de planos de estudo demasiado rígidos, sem disciplinas opcionais, bem como pela definição de um sistema de fixação de vagas por instituição e por curso (*numerus clausus*), que funciona em duas vertentes: uma que se relaciona com a fixação de um número máximo de vagas e uma outra que estipula um número mínimo de vagas a ocupar como condição absoluta para o curso funcionar.

Relativamente ao “Desenvolvimento e qualidade do ensino superior”, no sentido de superar a ausência de um plano estratégico de desenvolvimento que atenda às necessidades de formação que persistem ao nível local e regional, será necessário promover planos adequados ao contexto onde as instituições de ES são implementadas. Este princípio também apela para a implementação de sistemas de avaliação mais consistentes e organizados nas instituições de ES, que impulsionem a publicação dos resultados possibilitando, desta forma, uma aferição dos cursos e instituições mais transparente e rigorosa.

Finalmente, no que se refere à “Dimensão europeia da educação e espaço europeu do ensino superior”, pretende-se que o ES seja reforçado com programas de mobilidade, quer de docentes, quer de estudantes, para que se efetue uma política de cooperação

entre instituições internacionais e que se concretize o reconhecimento das qualificações.

Passamos a abordar, em seguida, aspectos relativos à gênese e evolução dos objetivos gerais que se evidenciaram decisivos no refinamento do PB, no contexto do crescimento europeu contemporâneo. Analisaremos, igualmente, o impacto do PB em Portugal relativamente a outros países intervenientes.

## **2.1 Ensino Superior: Adequação e Cooperação para a Competitividade**

O último quartel do século XX, nomeadamente após a queda do Muro de Berlim, em 9 de novembro de 1989, foi marcado por uma procura ostensiva de novos caminhos para a Europa, tanto ao nível político como ao nível social. Logo se percebeu a importância da criação de um espaço que fosse competitivo com o resto do mundo, devido à súbita e preponderante sociedade globalizada que estava a emergir. A referida procura culminou no Conselho Europeu de Chefes de Estado e de Governo, ocorrido em março de 2000, em Lisboa, que aprovou a Estratégia de Lisboa para 2010. Este Encontro teve como principal propósito estipular determinados objetivos estratégicos no sentido de fazer da Europa, até ao ano 2010, o “[...] espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.” (CONSELHO EUROPEU, 2000, p. 6).

Em 2002, através da apresentação, pelo Conselho Europeu, do “Programa pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e formação na Europa”, foram estipulados os objetivos estratégicos a alcançar até 2010, ao nível comunitário, no âmbito do desenvolvimento de políticas de educação e formação. Através do dito Programa, foram enunciados três objetivos estratégicos principais: 1. Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na UE; 2. Facilitar o acesso de

todos os sistemas de educação e formação; e, 3. Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação (CONSELHO EUROPEU, 2002).

Em 2005, procedeu-se à avaliação da Estratégia de Lisboa, tendo-se constatado que os resultados obtidos não tinham correspondido às expectativas inicialmente criadas. Neste sentido, o Conselho Europeu, no mesmo ano, convida a Comissão a apresentar o Programa Comunitário de Lisboa que, na sua essência, se fundamentou em três objetivos estratégicos essenciais: tornar a Europa um lugar mais atrativo para investir e trabalhar, afirmar o conhecimento e inovação como fatores de crescimento e criar mais e melhores empregos. Também foram estabelecidas orientações aos estados-membros, no sentido de os mesmos elaborarem os seus Programas Nacionais de Reforma para uma implementação mais eficaz da Estratégia de Lisboa.

Em Portugal, esse plano foi materializado, em 2005, através do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego. O objetivo deste Programa foi o de promover, até 2008, emprego e crescimento através da melhoria da qualificação dos territórios, pessoas, empresas e instituições, fazendo apelo ao reforço da atratividade económica, da coesão social e da qualidade ambiental (PORTUGUAL, RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS, nº183/2005).

Contudo, até se chegar à Estratégia de Lisboa houve um conjunto de acontecimentos que contribuíram para o despertar desta necessidade, nomeadamente para a sua concretização ao nível da formação superior, ou seja, para a implementação do PB. Concordando com a ideia de alguns autores (ANTUNES, 2008; FEYO DE AZEVEDO, 2004, novembro; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, 2004; SOBRINHO, 2005a, 2005b), pensamos que a Magna Carta das Universidades Europeias, subscrita pelos Reitores das Universidades Europeias, no ano de 1988, em Bolonha, por ocasião das comemorações dos novecentos anos da universidade europeia mais



antiga, está na gênese do PB. A Magna Carta (1988, p. 1) alerta para a necessidade de os povos e Estados despertarem para a noção de que as universidades devem assumir um papel preponderante no futuro da humanidade, numa “[...] sociedade que se transforma e se internacionaliza.” Este futuro irá depender, em grande parte, do desenvolvimento do conhecimento cultural, científico e técnico levado a cabo pela atribuição do protagonismo das universidades, leia-se ES, como foco principal gerador de conhecimento.

Perante os desafios e oportunidades que foram emergindo num contexto de crescente integração econômica da Europa à escala mundial, exigiram-se as necessárias transformações nos sistemas de ES. Na Declaração de Bolonha (1999, p. 8) foi evidenciada a necessidade da elevação da “[...] competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior [...]”, no sentido de se assegurar a desejada atratividade relativamente às outras partes do mundo, quer ao nível da formação, quer ao nível da empregabilidade. Na Declaração de Bolonha (1999), e mais tarde na Declaração de Salamanca (2001), afirma-se que o ES será, em última instância, a estrutura que terá um papel preponderante para o desenvolvimento do supracitado objetivo estratégico.

Não se poderá identificar a Declaração de Bolonha (1999) como sendo a gênese nem tão pouco a conclusão deste movimento europeu. Foi pois um “[...] importante ponto de viragem irreversível [...] de imenso alcance cultural, social e económico.” (FEYO DE AZEVEDO, 2004, p.4). Entendemos que este ponto de viragem estará associado ao fato de, na descrita Declaração, se apresentarem metas concretas de atuação, que traçam, nomeadamente, o ano de 2010 como previsto para a sua concretização, bem como as medidas necessárias a serem tomadas para a sua efetiva implementação.

Cabe, pois, ao ES cumprir com a responsabilidade de aumentar e de preparar, cada vez mais, os recursos humanos com a qualificação desejável para um mercado de trabalho competitivo. Isto poderá significar, por um lado, que o ES “[...] deve ser viveiro

dinâmico do espírito empreendedor.” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p. 44); por outro lado, deverá garantir que cada vez mais pessoas acedam ao ES. A este propósito, e no que diz respeito a Portugal, o Reitor da Universidade de Aveiro, Manuel Assunção, declarou que o ES português tem cumprido com a missão de facultar o acesso a um número crescente de alunos (NÓBREGA, 2010), objetivo este que já foi reconhecido pelo Conselho Europeu de Educação. O estudo *Education and Training Monitor, 2015* (COMISSÃO EUROPEIA, 2015b) refere, por sua vez, que o desafio atual dos estados-membros será o de convencer as instituições de ES e seus dirigentes a estarem atentos às necessidades do mercado de trabalho.

Constata-se, assim, um abandono, em parte, da tradicional vocação das universidades que se centrava na construção do conhecimento e na formação dos cidadãos, como sendo bens públicos, despojados de quaisquer interesses econômicos e sociais, baseado no modelo Humboldtiano<sup>3</sup> (NEAVE, 1998). O objetivo fundamental do ES passa a ser o de dotar os seus alunos de conhecimentos baseados na lei de mercado, defendendo-se a noção do saber útil como eixo unificador de toda a estruturação e organização dos cursos. Ou seja, pretende-se que os currículos dos programas de estudo sejam adequados às necessidades de mercado. Necessidades essas que serão aferidas através da cooperação interinstitucional com empregadores, estabelecendo-se, assim, orientações conjuntas em estreita ligação com a economia de mercado, que se constituiu como a base para a competitividade,

---

<sup>3</sup> Este modelo baseia-se na lei do mercado, em estreita ligação com a economia, tendo introduzido a noção do saber útil como eixo unificador de toda a estruturação e organização dos cursos. A produção do saber deixou de estar dirigida ao mundo académico, conciliando-se o conhecimento com a sua aplicação no mercado do trabalho.

inspirando-se no modelo de ES defendido pelos EUA (NEAVE, 1998). Ou seja, pretende-se que no final do curso, o diplomado seja capaz de mobilizar as competências necessárias para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, sendo indispensável que os programas de estudo proporcionem, através do equilíbrio entre teoria e prática, o desenvolvimento do empreendedorismo, da inovação, da criatividade e do pensamento crítico (DECLARAÇÃO DE BUCARESTE, 2012; DECLARAÇÃO DE YEREVAN, 2015).

É nesta lógica que, na atualidade, podemos verificar na maioria das instituições de ES dos estados-membros uma equilibrada incidência de cursos vocacionais (de cariz académico) e de cursos profissionais (de cariz profissionalizante), estes adequados às necessidades diretas de mercado, aparecendo como forma de garantir empregos para os indivíduos que os frequentam, aspecto que não se verificava antes do PB (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Contudo, segundo Sobrinho (2005b), o ES submerso pela dimensão económica, acabará por basear a sua ação na produtividade e no conhecimento de pronta aplicação prática, pelo que a sua função crítica social será colocada em causa. Opinião que questionamos, visto que, no âmbito de Bolonha, a dimensão crítica e de cidadania interveniente é parte integrante e indispensável na aplicação do conhecimento útil às necessidades profissionais, sendo que a mobilização adequada do conhecimento na resolução de problemas, pressupõe o alcance da vertente crítica como pré-requisito fundamental.

No desenvolvimento do PB, vão-se evidenciando sinais que estão na base da evolução do ES europeu, nomeadamente no seu papel como fator chave para a competitividade, justificando a sua pertinência e a sua qualidade, mais em função do bem público europeu do que do bem nacional. Neste sentido, será fundamental intensificar a cooperação académica entre as instituições à escala europeia e entre as instituições, docentes, alunos, funcionários e empregadores, à escala nacional, regional e local, de maneira a que

se apoiem mutuamente, a fim de melhorar a qualidade dos seus programas de formação e da adequação dos mesmos às necessidades de mercado locais (DECLARAÇÃO DE LOVAINA, 2009; DECLARAÇÃO DE PRAGA, 2001).

Na Declaração de Budapeste-Viena (2010) é referido que, até essa data, apesar de o PB ter impulsionado uma relevante cooperação transfronteiriça, ainda será necessário intensificar mais essa colaboração através de um envolvimento mais ativo de todos os intervenientes, nomeadamente das estruturas de tomada de decisão institucional. Esta ideia foi reiterada mais tarde na Declaração de Bucareste (2012), onde se apela ao alinhamento das políticas nacionais com os objetivos da AEES, e onde este aspecto é enunciado como sendo uma das linhas de ação estabelecidas pela Declaração de Yerevan (2015), a alcançar até ao ano de 2020.

No que se refere a Portugal, como estado-membro da UE, ao longo de todo o processo de redefinição e reformulação do ES, foram sendo criadas formas de implementação, nomeadamente através de legislação decretada. Com o Decreto-Lei nº42/2005 salienta-se, pela primeira vez na legislação portuguesa, a necessidade de se proceder a uma importante mudança no ES, acentuando-se, nomeadamente a reestruturação dos “[...] paradigmas de formação [...]” (preâmbulo), no sentido de se alcançar o objetivo estratégico delineado: tornar a AEES coerente, compatível, competitiva e atrativa para estudantes europeus e de outros países e promover “[...] a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados.” (preâmbulo).

A publicação do Decreto-Lei nº74/2006, por sua vez, regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, LEI Nº49/2005) relativas ao novo modelo de organização do ES no que respeita aos ciclos de estudo, procedendo-se, igualmente, à caracterização mais detalhada de cada um dos três ciclos no âmbito do PB. Começa, deste modo, a

dinamização de uma reforma do ES, que se esperava que chegasse a todas as instituições deste nível de ensino até ao ano de 2010.

## **2.2 A Investigação como Base para a Consolidação da Sociedade do Conhecimento**

A Europa do conhecimento é hoje amplamente considerada, por um lado, como fator insubstituível para o crescimento social e humano; por outro lado, afirma-se como componente indispensável para a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia, capaz de contribuir para a formação dos cidadãos mediante a aquisição das competências necessárias para enfrentarem os desafios da sociedade atual.

Na Declaração de Barcelona (2002), uma das dimensões evidenciadas como sendo estritamente necessária à prossecução dos objetivos delineados, para a implementação do PB, foi a dinamização da sociedade do conhecimento, através da implementação da Área Europeia de Investigação (AEI) e da AEES para a consolidação da mesma. Reforçou-se a ideia de que caso se viesse a concretizar este ambicioso objetivo, a Europa poder-se-ia afirmar competitivamente relativamente a outras partes do mundo, ao nível da formação oferecida no ES e, conseqüentemente, da produção de conhecimento. Ganhando voz enquanto espaço integrado e competitivo de educação e de ciência, a Europa assim poderia adquirir um maior protagonismo no quadro mundial do século XXI.

Podemos constatar que, ao longo dos últimos cinquenta anos, temos vindo a assistir a um aumento da produção de conhecimento incomparavelmente superior a qualquer outro período da história da humanidade. Para além disso, podemos considerar que a produção de conhecimento se mostra, hoje, mais voltada para o sentido da aplicação prática atribuindo-lhe, assim, um determinado fim ou utilidade (SOBRINHO, 2005b). Podemos inferir que o conhecimento produzido atualmente é mais dirigido para a

investigação aplicada, visando produzir soluções práticas para problemas específicos da sociedade, aspecto ressaltado, aliás, na Declaração de Lovaina (2009). Neste sentido, a criação intensa de informação, a par da massificação do ES, alimentou a ambição de se definirem níveis de qualidade de excelência nas instituições de formação e, em última instância, nos cursos que oferecem.

No âmbito das funções da universidade, a Magna Carta das Universidades Europeias (1988) apresenta como princípio fundamental a autonomia das mesmas. Essa autonomia diz também respeito à investigação que desenvolve, no sentido de dar resposta “[...] às necessidades do mundo contemporâneo.” (p. 6), ao conhecimento que produz, através da promoção do “[...] encontro privilegiado entre a investigação e a inovação [...]” (p. 7) e ao ensino que exerce, apelando para a necessidade de este ser indissociável da atividade de investigação.

Curiosamente, e a este propósito, vinte e um anos mais tarde, na Declaração de Lovaina (2009), apela-se para a necessidade da integração da investigação no ensino, afirmando-se esta integração como uma das bases para enfrentar a crise financeira e econômica que a Europa enfrenta na atualidade. Nesta Declaração foi reforçada a ideia de que a educação superior deve fundamentar-se em todos os seus níveis no estado da arte e na pesquisa, promovendo a inovação através do desenvolvimento de estudos no âmbito da ciência aplicada. Mais tarde, com a Declaração de Bucareste (2012), constata-se que a forma de garantir qualidade no ES passará por uma maior integração da investigação no ensino e aprendizagem, apelando-se, ainda, para a necessidade de o número de investigadores ter de aumentar significativamente, visto que esta será uma pré-condição necessária para a consolidação da AEES e AEI. Na Declaração de Yerevan (2015), o fortalecimento de ligações entre a AEES e AEI é definido como prioridade de ação a concretizar até ao ano de 2020.

No caso português, segundo os dados divulgados pela Associação de Bolseiros de Investigação Científica, o número de bolseiros tem diminuído de ano para ano. Paralelamente, o Conselho Europeu de Investigação selecionou cinco investigadores portugueses para a atribuição de bolsas no valor superior a um milhão de euros (DUARTE, 2012). Dados mais recentes demonstram que Portugal, em 2013, investiu em ciência cerca de 1,3% do PIB, reafirmando uma queda no investimento em investigação que vem desde 2010 (DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2015), ficando longe da média europeia, de cerca de 2%, e ainda mais distante de países como a Finlândia, Suécia ou Dinamarca, todos eles com um investimento em investigação acima dos 3% (FERREIRA; SILVA; FIRMINO, 2014).

### **2.3 Garantia e Certificação para a Qualidade**

A garantia da qualidade para a qualificação profissional dos cidadãos é um dos mais ambicionados objetivos traçados pelo PB. Na maioria dos sistemas universitários da Europa persistiu uma relevante tradição de autonomia que se traduziu, em alguns casos, na ausência de mecanismos externos de vigilância e de certificação dos cursos lecionados e, noutras situações, na inexistência da implementação de formas de controlo da qualidade académica à margem da inspeção governamental. Os modelos académicos desenvolvidos nos vários sistemas de ES, até ao PB, eram caracterizados por uma forte identidade local, advindo daí uma considerável diversidade de esquemas curriculares. Contudo, esta é uma situação que está a ser alterada com grande agilidade, pela consolidação crescente do processo comunitário europeu e a consequente procura da integração econômica e cultural da Europa, esta trazida, nomeadamente, pelo Processo de Bolonha.

A adoção de formas de garantia de qualidade académica e de sistemas de avaliação externa e de acreditação são instrumentos essenciais para a promoção de alguns aspectos como: a garantia da

qualidade na dimensão europeia, a confiança mútua entre as várias instituições e países, a implementação de uma política de transparência, afirmando-se, ainda, como um aspecto que salvaguarda e respeita a diversidade dos vários contextos nacionais (DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR, 2008).

Na Declaração de Lisboa (1997), foram determinados alguns aspectos fundamentais para a prossecução da avaliação a implementar na AEES, designadamente: a definição dos princípios fundamentais para a avaliação das instituições de ES e o reconhecimento das qualificações que possibilitam o acesso e a frequência do ES. Nesta Declaração foram, ainda, atribuídas competências às autoridades centrais e instituições de ES no sentido de se decidirem questões relacionadas com o reconhecimento dos cursos.

Em 2000, avançou-se para a criação da organização *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), derivada do *European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education* (1994/5). A ENQA, no ano de 2004 passou a denominar-se *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, permanecendo com as mesmas siglas da denominação anterior.

A ENQA assumiu um papel relevante no que diz respeito à promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade no ES, que, em colaboração com a *European University Association*, a *European Association of Institutions in Higher Education* e a *West European Student Information Bureau*, reuniu os principais organismos de acreditação governamentais e privados de todos os países da UE, possibilitando, assim, formas de diálogo e de interação entre as várias agências intervenientes. Esta ação teve como objetivos criar um conjunto de medidas, procedimentos e orientações relativas à certificação da qualidade, de se estabelecer um quadro comum de referência, de se ensaiarem sistemas adequados à certificação de qualidade (agências ou instituições) e de se difundirem boas práticas de avaliação.



Na Declaração de Salamanca (2001) e na Declaração de Praga (2001), apelou-se para o fato de a garantia da qualidade, que envolverá a acreditação e a certificação, ser um dos caminhos a percorrer para dar uma resposta adequada às atuais tendências de globalização. Assim, o sistema de fiscalização necessitará de ser definido com o total apoio das instituições de ES, de modo a disseminar as boas práticas e a aconselhar as entidades de acreditação sobre os procedimentos mais corretos, tendo em vista o estabelecimento de “[...] elevados de qualidade e facilitar a comparabilidade de qualificações em toda a Europa.” (DECLARAÇÃO DE PRAGA, 2001, p. 10).

No sentido de se medirem os graus de inovação e de qualidade dos modelos de formação implementados e de se compararem resultados entre os países da UE, entre si, e relativamente aos EUA e ao Japão, a Comissão Europeia implementou um conjunto de indicadores devidamente selecionados que constam na Carta de Progresso da Inovação, concretizada no Conselho Europeu de Nice, em 2001. Através da análise dos resultados daí provenientes, podemos constatar que os países da UE estavam muito aquém relativamente aos EUA e ao Japão no que se refere aos graus de qualificação profissional, à criação de conhecimento e consequente inovação, à transmissão e aplicação dos conhecimentos e ao financiamento. No que se refere especificamente a Portugal, consta na dita Carta que quase todos os indicadores nacionais eram inferiores aos da média europeia em mais de 20% (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002).

Em 2003 surge, com a Declaração de Berlim, o fortalecimento da importância atribuída às redes de aprendizagem e à existência de organismos que acompanhem e que certifiquem a qualidade exigida de todo o desenvolvimento e prossecução da AEES. Todos os países evidenciaram a necessidade de os sistemas nacionais virem a desenvolver estratégias de certificação comuns para garantir a qualidade no ES, nomeadamente pela incremento de ações

educativas orientadas de modo a acreditar, a consolidar e a certificar os estudos superiores e os graus acadêmicos. Foi ainda consagrada, na dita Declaração, a ideia de que cabe a cada instituição a responsabilidade de certificação e de promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais. Estes sistemas deverão contemplar os seguintes aspectos: a definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; a avaliação dos programas ou das instituições, incluindo a avaliação interna, a avaliação externa, a participação dos estudantes e a publicação dos respetivos resultados; a existência de um sistema de acreditação; a certificação ou procedimentos comparáveis e a participação internacional, cooperação e sistemas de rede.

Relativamente à publicação dos resultados decorrentes das avaliações implementadas nas várias instituições de ES, no Comunicado de Londres (2007) foi criada a *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR). Trata-se do culminar dos esforços para a promoção da cooperação europeia como forma de garantir a qualidade. A EQAR é uma ferramenta de divulgação da *web*, acessível a todo o público, que visa obter informações claras e objetivas sobre as várias agências de garantia da qualidade que operam na Europa. Este registo visa ajudar a melhorar a qualidade no ES europeu, promovendo uma maior mobilidade dos estudantes e o aumento de confiança entre instituições. Os resultados obtidos ficarão registados, de maneira a que possíveis alunos sejam devidamente informados antes de proceder às suas escolhas.

Na Declaração de Lovaina (2009), é enaltecido o fato de a adoção de diretrizes europeias para a qualidade dos cursos e sistemas de ES terem sido implementadas nos vários estados-membros com as suas próprias agências de certificação. Foram, assim, criados quadros de qualificações nacionais adequados à realidade de cada país, tendo por base os resultados de aprendizagem pretendidos e a carga total de trabalho estabelecida

para cada curso e unidade curricular. Esta ação teve como objetivos, por um lado, a garantia da qualidade e o reconhecimento baseado em dados comparáveis; por outro lado, o estabelecimento de indicadores adequados para descrever os diversos perfis de ES, instituições e programas de estudo.

Segundo um estudo apresentado pela Comissão Europeia (2010), os esforços efetuados para a garantia da qualidade do ES têm sido uma prioridade na maioria dos estados-membros. Como referido, “[...] embora seja discutível que a qualidade do ensino superior tenha melhorado relativamente à década anterior ao Processo de Bolonha, não há dúvida de que a garantia da qualidade tem sido alvo de uma grande evolução.” (p. 24). Contudo, o alcance da qualidade no ES ainda tem vindo a debate nos mais recentes encontros do PB, continuando a ser entendida como uma meta a conseguir, no sentido de se alcançarem níveis de qualidade de formação para todos, de se atraírem novos públicos além-fronteiras, de se reforçar o compromisso de todos os intervenientes na consecução da mesma e, conseqüentemente, de se aumentarem os níveis de empregabilidade (DECLARAÇÃO DE BUCARESTE, 2012). Nesta Declaração enaltece-se, ainda, o surgimento da *European Area of Recognition* (EAR), recomendando a utilização das suas diretrizes (Manual EAR – HEI) no reconhecimento das qualificações estrangeiras.

No que se refere à criação de agências de garantia da qualidade, vinte e dois países estabeleceram agências de garantia da qualidade, desde 2005. Até ao ano de 2010, cerca de 75% dos países intervenientes do PB possuía um sistema de auditoria externa com órgãos independentes. No entanto, apenas vinte e quatro países desenvolveram uma avaliação externa estabilizada, na qual não se inclui Portugal (COMISSÃO EUROPEIA, 2010). A este propósito, a Declaração de Bucareste (2012), apela para a inscrição na EQAR das Agências de Avaliação de Qualidade do ES da AEEs, no sentido de se perspectivarem funções de avaliação da qualidade devidamente

reconhecidas pelo mesmo organismo. Após a referida Declaração, apenas dois países se inscreveram na EQAR, nos quais se inclui Portugal.

Segundo os resultados mais recentes (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015), a garantia da qualidade no ES encontra-se em pleno alargamento e dinamismo, reconhecendo-se que o PB e o consequente desenvolvimento da AEES contribuíram significativamente para essa expansibilidade. Todavia, a questão que se coloca é se a garantia de qualidade estabelecida está a surtir os resultados desejados e, nesse campo, perspectiva-se a consciência de que ainda há muitos progressos a fazer, nomeadamente ao nível da participação dos alunos, aspecto menos positivo igualmente constatado no âmbito da Declaração de Yerevan (2015). No supracitado Relatório, no que diz respeito à participação de alunos, não se encontrou uma evidência positiva, ou seja, à medida que os sistemas são reorganizados, perspectiva-se uma diminuição da participação dos estudantes. Neste esforço e no que diz respeito à Agência de Avaliação e Acreditação do ES português, foi publicado, no *site* da mesma, o prazo para a candidatura a recrutamento de estudantes para participar nas comissões para a acreditação dos cursos. Esta diligência demonstra o esforço alcançado em Portugal para dar resposta ao apelo a uma maior participação dos alunos no processo de avaliação das instituições de ES, tomando em linha de conta, contudo, uma seleção prévia dos alunos a integrar nas equipas de avaliação. Na nossa perspectiva, esta seleção prévia de alunos é fundamental, visto que no âmbito da desejada implementação de qualidade nos sistemas de ES, será importante contar com o contributo de alunos conscientes da responsabilidade e do desafio facultados, bem como de alunos conhecedores de todo o processo.

Apesar da opinião unanimemente defendida de que a avaliação do ES é imprescindível para a consecução dos objetivos estratégicos delineados pelos países da UE, nomeadamente para a

melhoria da qualidade das instituições e dos cursos de formação por elas oferecidos, podemos constatar que em Portugal ainda haverá muito por fazer, nomeadamente no que se refere ao seu aprofundamento e aperfeiçoamento, apesar de a garantia de uma “[...] qualificação de alto nível [...]” (LEI Nº62/2007, art.2º) ser uma das missões do ES português e de esta ser frequentes vezes referenciada nos documentos que regulamentam as instituições.

A construção do sistema de avaliação do ES em Portugal tem-se prolongado ao longo de vários anos, desde a publicação da LBSE (LEI Nº46/86), passando pela Lei da Avaliação (LEI Nº38/94), até à publicação do Decreto-Lei nº205/98, que decretou a criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Entre o ano de 1995 e 2000, as disposições gerais legalmente previstas foram praticamente nulas, no que respeita à construção de uma rede de base de dados como forma de divulgação dos resultados da avaliação das várias instituições de formação superior e as consequências da avaliação implementadas pelo poder político e pelo poder académico (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002).

Perante a necessidade de se implementar uma mentalidade de regulação e de avaliação do ES, no mesmo ano da Declaração de Berlim (2003), é publicada em Portugal a Lei nº1/2003, que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Na dita Lei, são evidenciados os seguintes aspectos (art. 5º):

A redução ou suspensão do financiamento público quando as instituições não aplicarem as recomendações dadas pelas entidades competentes decorrentes das avaliações externas efetuadas; b) a suspensão do registo de cursos; c) a revogação do registo de cursos; c) a revogação do reconhecimento

de graus; [e, como última consequência] d) o encerramento das instituições.

O novo Regime Jurídico da Qualidade do Ensino Superior é regulamentado pela Lei nº38/2007, onde constam os Parâmetros de Avaliação da Qualidade, dos quais se destacam os que dizem respeito à atuação dos estabelecimentos de ES: "a) o ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e de avaliação dos estudantes; b) a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional." (art.4º). Na referida Lei são ainda consagrados como objetivos para a avaliação da qualidade no ES os seguintes aspectos: "a) proporcionar a melhoria da qualidade das instituições de Ensino Superior; b) a prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições de Ensino Superior; c) o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade." (art.5º).

A fim de dar seguimento ao que foi abordado na Declaração de Praga (2001), no que diz respeito à necessidade de se criarem determinados padrões de referência de qualidade no sentido de facilitar um processo de comparabilidade de cursos e instituições de formação para a sua divulgação, a Lei nº38/2007 refere que "[...] a avaliação externa pode conduzir à comparação entre estabelecimentos de ensino superior, unidades orgânicas, ciclos de estudos e à sua hierarquização relativa (*rankings*) em função de parâmetros a fixar pela própria agência." (art.22º). Neste sentido, podemos inferir que a qualidade assentará na independência de órgãos com determinadas competências científicas, de maneira a proceder a uma avaliação que permita verificar a ambicionada comparação de resultados, aspecto defendido na Declaração de Salamanca (2001) como sendo uma das razões para a promoção da qualidade, como, aliás, já se faz em Portugal nas escolas do Ensino Básico e Secundário.

Após a publicação da referida Lei, é instituída uma nova entidade, com o Decreto-Lei nº369/2007, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta entidade é membro associado da ENQA, desde 2009, com estatuto pleno, desde 2015, e tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade do ES através da avaliação e da acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudos.

O Decreto-Lei nº107/2008, por sua vez, regulamenta a “[...] elaboração, por cada instituição de ensino superior, de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha.” (preâmbulo), no sentido de o cidadão ser informado, garantindo, desta forma, a liberdade de escolha. A avaliação, quando bem desenvolvida, informa o público sobre os cursos a evitar e sobre os cursos que possam interessar, estimulando também as instituições a melhorar o seu desempenho.

A democratização do ES, em Portugal, tem tido reflexos evidentes no que se refere à dinamização científica e cultural entre os vários grupos sociais e nas diversas regiões geográficas. Contudo, este arrebatado ritmo de expansão quantitativa do ES, sem o devido acautelamento, “[...] afetou a qualidade de que é (deve ser) inerente à sua condição [, ou seja,] o binómio quantidade-qualidade desequilibrou-se exageradamente.” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p. 241-242). Este desequilíbrio é visível em vários aspectos como o número excessivo de instituições públicas e privadas e o inédito número de cursos que essas instituições lecionam, muitos deles sem saída profissional. Consequentemente, os alunos que os frequentam são levados a acreditar em algo que depressa se transforma numa desilusão, quando confrontados com o fato de não ter emprego.

Entre outros aspectos menos positivos da democratização do ES, em Portugal, verifica-se também a feroz carência de um relacionamento concertado entre as atividades de ensino e as atividades de investigação, colocando em causa a necessária atualização de conhecimentos para dar resposta às necessidades do

ensino atual. A condescendência no acesso ao ES em Portugal, nomeadamente através do acesso dos maiores de vinte e três anos, apenas com o nono ano de escolaridade, e a redução de exigências mínimas classificativas, traduzidas na entrada de alunos em alguns cursos e instituições de ES com classificações inferiores a dez valores (classificação mínima de aprovação), constitui outra consequência problemática. A crescente competitividade entre instituições, na procura de elevados números de alunos, tendo em vista o aumento do seu financiamento por parte do Estado, levou a que as turmas ultrapassassem o número de alunos permitido, sem condições físicas, e até humanas, para os receber. Em resumo, podemos constatar que, no decurso deste processo estonteante e algo desorganizado na oferta do ES, se foi formando a lógica de uma resposta demasiado fácil, sem apreensões de nível vocacional, de pertinência social ou de requisito qualitativo, dinâmica essa que deve ser devidamente acautelada e refletida, sob pena de através da mesma não se alcançarem os objetivos de qualidade pretendidos.

Esta constatação não significa, no entanto, que não haja instituições que tenham desenvolvido uma atividade de qualidade reconhecida até a nível internacional. Contudo, no meio da imensidão de instituições que no atual momento existe em Portugal, aquelas são uma minoria (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002). Esta constatação faz-nos questionar o tipo de formação e qualificação que estão a ser implementadas, no contexto da expectativa e da exigência requerida para a competitividade à escala mundial.

## **2.4 Compatibilidade como Suporte Comum de Qualificação para a Mobilidade Académica**

Um dos aspectos mais destacados no PB é a proposta de generalização de um sistema de créditos, os *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), com o objetivo de assegurar uma maior transparência e facilidade na compreensão e reconhecimento da equivalência académica dos resultados de



aprendizagem, entre várias instituições de ES. Este reconhecimento académico permite impulsionar um espaço europeu mais aberto, que estimule, por sua vez, a mobilidade dos estudantes, quer entre instituições dos próprios países, regiões e cidades, quer entre instituições de diferentes países.

Segundo o Guia de ECTS, publicado pela Comissão Europeia (2015a), os ECTS referem-se ao número de horas de trabalho global necessário para o aluno concluir com êxito determinada unidade curricular e/ou plano de estudos. Este Guia defende que o número estipulado de ECTS está intimamente associado aos resultados de aprendizagem pretendidos, bem como aos critérios de avaliação implementados, referindo, ainda, que uma aprendizagem centrada no aluno que tenha por base resultados de aprendizagem, só se concretizará, caso a obtenção de ECTS seja avaliada de uma forma coerente e transparente. Segundo o supracitado Guia, os ECTS são atribuídos tendo por base os resultados de aprendizagem, bem como a carga total de trabalho autónomo do aluno. Resultados mais recentes (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015) demonstram que a maioria dos países da AEES seguiu o dito padrão de atribuição de ECTS, sendo de destacar que cerca de sete países da AEES, nos quais se inclui Portugal, alocou os ECTS tendo por base a combinação do trabalho do aluno (horas de trabalho autónomo) com o trabalho do professor (horas de contacto). Esta combinação, segundo o supracitado estudo, não é compatível com o sistema de ECTS, visto que prejudica a desejada compatibilidade de formações e qualificações entre os vários sistemas de ES.

No seguimento da Declaração de Lisboa (1997), da Declaração de Bolonha (1999) e da Declaração de Berlim (2003), onde se estabeleceram objetivos de maneira a promover a transparência no ES, de forma a assegurar reconhecimentos mais equitativos e justos, de se simplificar o processo de reconhecimento académico e/ou profissional, de se enquadrar o sistema de ensino de origem do diploma, de se fornecer informação sobre a instituição

onde a habilitação foi obtida e de se contribuir para uma melhor integração no mercado de trabalho, aumentando a empregabilidade dos diplomados, implementou-se o Suplemento ao Diploma. Este documento foi instituído em Portugal pelo Decreto-Lei nº42/2005 (Capítulo V) e serve de complemento ao diploma que é conferido no final do programa de estudos. Nele constam determinadas informações, como a descrição do sistema de ensino do país de origem, a caracterização da instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada, o seu objetivo e informação detalhada sobre a formação real e os resultados obtidos.

Na Declaração de Bolonha (1999), o Suplemento ao Diploma é reconhecido como sendo um instrumento primordial no sentido de facilitar a mobilidade e o emprego dos diplomados. Nesta Declaração apela-se à valorização de todas as atividades, incluindo as atividades extracurriculares, que o aluno vai desenvolvendo no decorrer da sua formação superior. O Suplemento ao Diploma corresponde a uma concepção liberal e meritocrática de ensino, onde se promove a empregabilidade e a competitividade internacional dos cidadãos que estudam na AEES. Por sua vez, na Declaração de Berlim (2003), o Suplemento ao Diploma foi finalmente reconhecido como forma de assegurar a transparência e como instrumento facilitador para a mobilidade, providenciando informações complementares sobre toda e qualquer qualificação. Desta forma, podemos considerar o Suplemento ao Diploma como mais um dos instrumentos implementados com a função de assegurar a transparência nos sistemas de ES, tendo como objetivo fundamental reconhecer as aprendizagens não formais, igualmente importantes na formação do indivíduo.

Segundo os resultados do Relatório de avaliação do impacto do PB (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015), no que se refere à implementação do Suplemento ao Diploma, perspectivou-se uma melhoria relativamente a 2012. Contudo, há países que ainda não cumpriram com todos os requisitos, nomeadamente a emissão

do dito documento de forma gratuita, sem pedido e numa língua de ampla divulgação. Os resultados do Relatório apontam ainda para o fato de o Suplemento ao Diploma ainda não ser utilizado pelos empregadores com a afluência que se deseja.

A mobilidade durante a formação organiza-se, em Portugal, à volta de três aspectos fundamentais, instituídos pelo Decreto-Lei nº 42/2005: a) o reconhecimento académico mútuo, proveniente do Contrato de Estudos, entre as instituições e os estudantes, que permite que o período de estudos frequentado numa instituição de outro país substitua um período de estudos comparável na instituição de origem, embora o conteúdo do programa de estudos possa ser diferente. Através deste contrato, o aluno compromete-se a seguir um determinado programa de estudos no estrangeiro, sendo que a instituição de ES de origem, por sua vez, compromete-se a garantir o pleno reconhecimento académico dos créditos obtidos numa instituição estrangeira; e, por último, a instituição de acolhimento compromete-se a garantir as unidades curriculares definidas como parte integrante do programa de estudos do estudante; b) a utilização dos ECTS, através do Boletim de Registo Académico, que apresenta de forma clara, completa e compreensível para todos os intervenientes os resultados académicos do aluno; c) a informação, decorrente do chamado Guia Informativo do estabelecimento de ensino que tem como função esclarecer o estudante, docentes e pessoal administrativo sobre os estabelecimentos de ES frequentados, os programas de estudo, condições de acesso, duração, plano de estudos e respetivos conteúdos, cargas horárias, créditos, métodos de ensino e avaliação de conhecimentos e resultados académicos dos alunos.

Em Portugal, com a publicação do supracitado Decreto, são apresentados os princípios reguladores dos instrumentos para a criação da AEES, designadamente (Preâmbulo):

Estrutura de três ciclos no ES [...]; instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; organização curricular por unidade de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional; instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e após a formação.

Mais tarde, com a publicação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (LEI Nº62/2007), a promoção da mobilidade dos estudantes e diplomados é apresentada como uma das missões para este nível de ensino. Como podemos verificar, as medidas legalmente tomadas regem-se com o intuito de estabelecer bases para a mobilidade transnacional. Esta impulsiona, por um lado, o desenvolvimento das várias culturas nacionais, permitindo à sociedade europeia, em geral, beneficiar destes efeitos; por outro lado, permite que o indivíduo se adapte a novos contextos de trabalho, aspecto relevante na atualidade em que as perspectivas de emprego são limitadas e em que o mercado de trabalho exige, cada vez, uma maior flexibilidade e capacidade de adequação à mudança (DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR, 2005).

Nesta perspectiva, a Magna Carta das Universidades Europeias (1988) apela aos países da UE para a abolição das “[...] políticas geográficas [...]” (p. 9), afirmando-se “[...] a necessidade imperiosa do conhecimento recíproco e da interação das culturas [...]” (p. 9). Destaca-se, portanto, um encorajamento à mobilidade dos professores e alunos do ES, considerando “[...] uma política geral de equivalências em matéria de estatuto, de títulos, de exames [...]” (p. 14).

Por sua vez, a Declaração de Lisboa (1997), e tendo em consideração as Convenções do Conselho da Europa<sup>4</sup> e da UNESCO relativas ao reconhecimento académico na Europa, apresenta algumas linhas orientadoras respeitantes à mobilidade académica e à consequente equivalência das qualificações na AEES. As ditas linhas orientadoras vão no sentido de atribuir importância ao “[...] reconhecimento equitativo das qualificações [...]” (p. 7), pressupondo a ideia de harmonização de critérios formativos. Contudo, não deixa de ser curioso que simultaneamente é dada uma grande importância à diversidade oferecida pelos sistemas de ensino existentes na Europa. É referido que os diferentes sistemas de ensino representam “[...] uma riqueza excepcional que convém salvaguardar [...]” (para.3), apresentando-se como uma oportunidade de os estudantes poderem “[...] beneficiar plenamente dessa diversidade [...] através da possibilidade de prosseguirem a sua formação ou de realizarem um período de estudos nas instituições de ensino superior [...]” (p. 4) nos diferentes países europeus, aspecto igualmente reforçado na Declaração de Berlim (2003).

Por um lado, faz-se a apologia de um ensino que permita o desenvolvimento de uma cultura imparcial, que se mova sob determinadas diretrizes comuns a todos os países, que permita um controlo que faça a devida integração dos sistemas de ensino, segundo os objetivos e estratégias delineadas ao nível transnacional. Por outro lado, reconhece-se uma certa impotência relativamente à existência de tão grande diversidade de sistemas de ensino e da importância dessa diversidade para a formação dos alunos que têm oportunidade de a viver durante o seu percurso formativo de ES.

---

<sup>4</sup> A Convenção Europeia sobre Equivalências de Diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários (1953), a Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários (1956), a Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Académico de Qualificações Universitárias (1959), a Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas relativos ao Ensino Superior nas Estados da Região Europeia (1979) e a Convenção Europeia.

Segundo os dados provenientes do estudo recente, já por nós referenciado, elaborado pela Comissão Europeia, EACEA e Eurydice (2015) sobre o impacto do PB nos vários estados-membros, no que se refere à implementação do sistema de créditos, constatou-se, que este sistema introduziu uma maior transparência e reconhecimento mútuo dos diferentes sistemas e programas, já que cerca de 80% dos países constituintes do PB implementaram os ECTS como sistema que permite a creditação e ou transferência de créditos. Todavia, neste Relatório, constatou-se a manutenção de algumas especificidades: os programas de ensino curtos (com a duração de três anos) já não existem em mais de metade dos países aderentes a Bolonha, correspondendo a cerca de 5% dos alunos matriculados; no que diz respeito aos programas de estudo longos (com a duração de quatro ou mais anos), o Relatório revela que estes cursos ainda são oferecidos por cerca de dois terços dos países da AEES, correspondendo a cerca de 2% do total de alunos matriculados, que, no caso português, ainda se mantém com alguma prevalência, visto que cerca de 16% dos alunos matriculados frequentam cursos de longa duração, na atualidade.

No que se concerne ao número de ECTS atribuídos aos vários ciclos de estudos, os resultados provenientes do supracitado estudo apontam para a existência de uma maior disparidade entre os sistemas de ES dos vários estados-membros. Relativamente aos créditos atribuídos ao 1º Ciclo de estudos (Licenciatura), cerca de 58% dos países atribuíram 180 ECTS e 37% concederam 240 ECTS. Quanto aos créditos atribuídos ao 2º Ciclo de estudos, 65% dos países aderentes atribuíram 120 ECTS, e os restantes países, concederam 240 e 360 ECTS a este nível de ensino. Esta discrepância, entre os vários estados-membros, na atribuição de créditos a ciclos de estudos correspondentes ao mesmo nível, foi apontada, no dito Relatório, como sendo um dos aspectos que tem dificultado o devido reconhecimento das qualificações entre as várias instituições de ES da AEES, visto que não se compreende como se pode fazer

reconhecimento correspondente ao mesmo nível de ensino com tanta diferença nas horas atribuídas ao volume total de trabalho do estudante.

No sentido de acentuar a ideia já consagrada na Magna Carta e na Declaração de Lisboa, sobre a importância da realização de esforços vigorosos na abolição das barreiras entre os vários estados-membros, na Declaração de Sorbonne (1998) apela-se à necessidade da mobilidade de docentes, discentes e à cooperação entre os sistemas de ensino dos vários países, no sentido de construir uma “[...] atração potencial [...]” (p. 5) para alunos e a possibilidade de integração dos mesmos no mercado de trabalho internacional.

Para alcançar uma maior flexibilização do sistema de ES, é estabelecida a possibilidade da utilização de créditos, de modo a permitir a validação da sua formação por quem tivesse optado por conduzir a sua formação inicial ou contínua em diferentes universidades europeias ou desejasse adquirir os seus diplomas ao seu ritmo, ao longo da vida. Assim, foi comprovada a importância no que diz respeito à transparência internacional para os programas de formação e o reconhecimento do grau comum de competências reconvertíveis.

Na Declaração de Sorbonne (1998), os vários estados-membros comprometeram-se ainda na criação de “[...] um quadro comum de referência [...]” (para.14), que permitisse aperfeiçoar a legibilidade dos diplomas de forma a facultar a mobilidade dos estudantes, bem como as capacidades para a sua empregabilidade. Ou seja, foi feito um esboço do sistema de graus comuns para cursos superiores, nomeadamente para a obtenção do grau de licenciatura, mestrado e doutoramento.

A Declaração de Bolonha (1999), por sua vez, instituiu reorganizações nacionais no sentido de tornar os sistemas de ensino comparáveis, legíveis e creditados, que fomentem a mobilidade dos docentes e discentes na AEES, aspecto reforçado, mais tarde, na Declaração de Praga (2001). Na Declaração de Bolonha (1999), é

assumido o compromisso da implementação de medidas de certificação da qualidade ao nível institucional, nacional e europeu, sendo para isso imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação, ou seja, será necessário adotar um sistema de graus de acessível leitura e comparação.

Reconhecendo a sua grande importância aos níveis académico, social, político e sócio económico, os créditos podem ser igualmente adquiridos em contextos de ensino não superior, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas instituições de acolhimento. Este aspecto foi reforçado na Declaração de Salamanca (2001), considerando-se que os ECTS devem ser utilizados pelas universidades não só para a transferência de créditos, mas também no sentido de validar a sua acumulação.

A Declaração de Salamanca (2001) destaca, ainda, dois tipos de mobilidade: a mobilidade horizontal, em que o estudante permanece numa universidade de acolhimento por um ou dois semestres e depois regressa à instituição de origem para completar o grau; e a mobilidade vertical, em que o estudante termina um período de estudos numa primeira instituição e depois vai para uma segunda instituição para continuar os seus estudos. Realça-se a ideia de que “[...] as barreiras administrativas e estruturais e os obstáculos à mobilidade devem ser, finalmente, removidos [...]” (Tese 6).

Partindo do reconhecimento de um problema transversal a muitos países europeus, o da existência de ciclos de estudo demasiado longos, onde imperam as elevadas taxas de abandono e de insucesso escolar, o Seminário de Helsínquia (2001) apela para a necessidade de se criarem bases comuns que permitam o planeamento de programas de estudo que possam ser contabilizados caso os alunos interrompam a frequência, reforçando-se, desta forma, a ideia desenvolvida na Declaração de Sorbonne (1998). Neste sentido, de dar resposta à necessidade de uma maior transparência e comparabilidade das qualificações do ES,



será indispensável definir alguns critérios comuns para os ciclos de formação.

Por conseguinte, um ano após as supracitadas Convenções, no Conselho Europeu de Barcelona (2002), foi constituído o Programa de Trabalho e Formação para 2010 e apelou-se a necessidade de se estabelecer, até 2006, a adoção de um Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Aspecto que foi retomado na Declaração de Berlim (2003) onde se reafirmou o interesse num sistema europeu de ES baseado na diversidade dos perfis académicos para cada ciclo de estudos, enunciando as competências e as saídas profissionais correspondentes. O dito quadro comunitário comum único de qualificações foi instituído pela Comissão Europeia em 2004, pela Diretiva nº2241/2004.

Em 2005, foi constituído, pela Comissão Europeia, a par da Declaração de Bergen, um instrumento legal, a Diretiva nº 36/2005, que vincula os estados-membros no que respeita ao reconhecimento das qualificações profissionais no domínio das profissões regulamentadas, no sentido de se concretizar o tão ambicionado Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). É objetivo desta Diretiva estabelecer (art.1º):

As regras segundo as quais um Estado-Membro que subordina o acesso a uma profissão regulamentada ou o respetivo exercício no seu território à posse de determinadas qualificações profissionais reconhece, para o acesso a essa profissão e para o seu exercício, as qualificações profissionais adquiridas noutro ou em vários outros Estados-Membros que permitem ao seu titular nele exercer a profissão.

Em resposta ao desafio proposto pela referida Diretiva, o grupo *Joint Quality Initiative Informal Group* (JQI), do qual fizeram parte membros pertencentes a diferentes entidades de avaliação/acreditação, apresentaram descritores generalizados de qualificação, denominados por “Descritores de Dublin”, que foram, mais tarde, divulgados pela Comissão Europeia (2006, dezembro 18). Para além dos resultados de um programa de estudos, envolvendo a totalidade da formação, os ditos “descritores” tiveram em conta a multiplicidade de necessidades individuais, académicas e de mercado de trabalho, de maneira a que o primeiro e segundo ciclos tivessem diferentes orientações, vários perfis de formação, que a diversidade implique descritores generalizados de qualificação e que o desenho curricular possua uma definição clara de competências, conhecimentos, atitudes e valores a adquirir (DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR, 2010).

Os “Descritores de Dublin” evidenciam-se, pois, através de cinco grupos de capacidades e habilidades comuns aos dois primeiros ciclos de estudo, consideradas como eixos fundamentais a desenvolver nos diplomados, são elas: o conhecimento e a capacidade de compreensão, a aplicação de conhecimentos e compreensão, a realização de julgamento /tomada de decisões, a comunicação, e as competências de autoaprendizagem. Por sua vez, os ditos eixos compreendem graus de dificuldade e complexidade crescentes, com o avançar do nível de estudos.

O QEQ acabou por ser adotado formalmente em 2008, pela Diretiva nº3662/07 instituída pelo Parlamento e Conselho Europeu (2007) sendo estabelecido o ano 2010 como a data específica recomendada até à qual os países deveriam relacionar os respetivos sistemas nacionais de qualificação com o referido quadro. O QEQ classifica os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países tendo por base uma referência europeia comum, onde constam oito níveis que abrangem a escala completa de qualificações, desde o básico (Nível 1), até ao doutoramento (Nível

8). Esta escala é apresentada de acordo com conhecimentos, aptidões e atitudes a adquirir no final de cada nível. Os oito níveis são descritos em termos de resultados de aprendizagem, aspecto que possibilitará a convergência dos diversos sistemas de ES europeus e, em última instância, permitirá uma maior cooperação entre as instituições para que se estabeleça a desejada mobilidade.

Dentro dos diversos objetivos e funções do QEQ destacamos a promoção para a confiança mútua entre os vários países envolvidos, o estabelecimento de um ponto de referência neutro para todos os tipos de sistemas de qualificação, baseado nos resultados da aprendizagem, o seu funcionamento como um instrumento de tradução para a comparação das qualificações e como ponto de referência para a qualidade e o fornecimento de uma referência para o desenvolvimento das qualificações ao nível setorial e nacional.

No âmbito da UE, foi aprovada, a 23 de abril de 2008, a Recomendação do Parlamento e Conselho Europeu, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a aprendizagem ao longo da vida, onde os estados-membros são, igualmente, convidados a estabelecer correspondência entre os sistemas nacionais de qualificação com o QEQ. Os ditos quadros servirão para ajudar os Estados, instituições de ES, empregadores e cidadãos, a comparar as qualificações atribuídas pelos diferentes sistemas europeus de educação e formação, bem como a perceber qual a pertinência das ditas qualificações para atender às necessidades do mercado de trabalho. Permitirão, ainda, aos estabelecimentos de ensino e de formação comparar o perfil e o conteúdo dos seus programas e assegurar a respectiva qualidade. Trata-se, pois, de um instrumento indispensável ao desenvolvimento de um mercado europeu de emprego (PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO, 2008).

Quanto ao sistema nacional de qualificações, pode-se verificar que, na maioria dos países intervenientes, tem havido uma

crescente correspondência entre os ciclos de formação e os níveis de qualificação, decorrentes do QEQ, sendo que, cerca de trinta e dois países da AEES (mais 10 países relativamente ao ano de 2012) adaptaram as descrições do dito quadro comum às suas características e necessidades específicas, embora dez a quinze países tenham afirmado não ter ainda esse quadro (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015). O seu objetivo não cumpre, apenas, a função de saber qual o nível de aprendizagem dos alunos, mas também a função de detectar quais as necessidades do país ao nível do mercado de trabalho (COMISSÃO EUROPEIA, 2010). O Relatório do impacto do PB na AEES de 2015 refere, ainda, que apenas metade dos Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ) implementados incluem níveis correspondentes a todos os níveis de ensino (do Ensino Básico ao Superior) e que a outra metade dos países relaciona o QNQ apenas ao ES, aspecto que no nosso entender dificulta ainda mais a relação que se quer mais estreita entre ES com os outros níveis de ensino e, por outro lado, impede a acreditação da aprendizagem informal.

Em Portugal o Quadro Nacional de Qualificações é apresentado através da publicação da Portaria nº782/2009, no sentido de se reconhecer, validar e certificar “[...] as competências obtidas por vias formais, não formais e informais.” estabelecendo, desta forma, “[...] um quadro que [comparasse] essas competências, independentemente do modo como foram adquiridas.” (preâmbulo). Convém, ainda, ressaltar que o sistema de ES português no âmbito do reconhecimento de qualificações conta ainda com o Centro de Informação de Reconhecimento Nacional Académico português, denominado por NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*), fundado no âmbito da Comissão Europeia, em 1984.

Apesar de todos os esforços, os resultados emergentes do Relatório (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015) demonstram que o impacto de todas estas ferramentas na prática

institucional tem-se mostrado insuficiente no âmbito do reconhecimento das qualificações, referindo-se, designadamente, à falta de informação e sensibilização dos alunos e dos académicos para esse reconhecimento, que consideram esta atividade técnica fora das suas competências de docência.

A par da criação de um quadro europeu comum de qualificações, surge a Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade (PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO, 2006). A dita Carta faz parte integrante do plano de ação a favor da mobilidade de 2000<sup>5</sup> incidindo, em especial, nos aspectos relativos à qualidade da mobilidade, de acordo com a proposta do já referenciado grupo de peritos, JQI, constituído na sequência da primeira recomendação. Assim, “[...] este documento deverá contribuir para que os participantes tenham uma experiência positiva, tanto no país de acolhimento como no respectivo país de origem, uma vez regressados.” (PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO, 2006, RECOMENDAÇÃO, N°961/2006, Anexo, Introdução). São, desta forma, anunciadas determinadas orientações no âmbito das ações de mobilidade para fins de aprendizagem formal e não formal, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes. No seu âmbito de aplicação, as ditas orientações devem ser adaptadas em função da duração da mobilidade, das especificidades das atividades educativas e das necessidades dos participantes.

A Declaração de Lovaina (2009) refere-se aos planos de comparabilidade e compatibilidade, já implementados pelos vários sistemas de ES, como um passo que tem proporcionado aos alunos uma mais fácil mobilidade. A dita Declaração refere que a transnacionalização da educação deverá ser orientada através das normas europeias e diretrizes para a garantia da qualidade aplicáveis na AEE e estar em consonância com as orientações da

---

<sup>5</sup> Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, de 14 de dezembro de 2000, relativa ao Plano de Ação a favor da mobilidade (Jornal Oficial da União Europeia de 23.12.2000, p.4).

UNESCO/OCDE para a qualidade da prestação *cross-fronteiras* do ES, denominado por *Europass*. Pretende-se, ainda, que em 2020 cerca de 20% dos formandos tenham tido um período de formação no estrangeiro.

Em Portugal existem alguns programas que promovem a mobilidade de estudantes, docentes, pessoal administrativo e investigadores. De entre estes programas, destaca-se o Programa Erasmus, através do qual centenas de estudantes estrangeiros frequentam o ES português todos os anos (COSTA, 2001). Este programa diz respeito ao ES e faz parte do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que inclui também a formação profissional de nível superior que era abrangida pelo Programa Leonardo Da Vinci. O Programa Erasmus tem como objetivos operacionais prioritários melhorar, reforçar, desenvolver e assegurar a qualidade dos seguintes aspectos: a mobilidade, sendo que esta deverá atingir três milhões de pessoas até ao presente ano; o aumento do número de ações de colaboração entre estabelecimentos de ES e destes com as empresas; a transparência e a compatibilidade entre as qualificações obtidas; as práticas inovadoras e sua transferência entre países; e o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras (DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR, 2010).

Pode-se constatar que a política europeia e a evolução dos programas tem sido um importante catalisador para o desenvolvimento da ação nacional para a mobilidade estudantil. Contudo, e segundo os dados provenientes do estudo desenvolvido pela Comissão Europeia (2010), as medidas financeiras têm sido o maior entrave para a mobilidade, nomeadamente dos países com recursos mais escassos, como é o caso de Portugal. Poucos países estabeleceram a mobilidade como parte integrante da sua estratégia para o desenvolvimento do ES. Apesar de a mobilidade ser de grande importância no âmbito da AEES, é um assunto analisado de forma tendencialmente superficial e a informação sobre a sua

realidade é escassa. A maioria dos países, cerca de vinte e cinco, nos quais se inclui Portugal, colhe com alguma regularidade dados sobre algumas mas não todas as principais formas de mobilidade (COMISSÃO EUROPEIA, 2010). Neste sentido, na Declaração de Budapeste-Viena (2010) apela-se para um esforço maior no incentivo à mobilidade nos três ciclos de estudos. Na Declaração de Bucareste (2012), por sua vez, constata-se de que há problemas no que se refere ao reconhecimento de qualificações dos QNQ e da respectiva compatibilização ao QEQ, solicitando ao Conselho da Europa e Comissão Europeia para fazerem esforços nesse sentido, enaltecendo a ideia da “Mobilidade para uma melhor aprendizagem estratégica” como elemento essencial para garantir a qualidade, empregabilidade e expansão da colaboração transfronteiriça no âmbito da AEES. Na Declaração de Yerevan (2015), estabelece-se como prioridades de ação até 2020, o reconhecimento automático dos diplomas e a promoção da mobilidade internacional.

Resultados mais recentes (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015) demonstram a persistente dificuldade na implementação da mobilidade. O Relatório refere que apesar de haver um maior incentivo à mobilidade, mais de metade das instituições de ES da AEES não tem ainda uma estratégia de mobilidade devidamente definida referindo, ainda, que apesar de ser uma tendência crescente, apenas uma minoria dos alunos beneficia dessa experiência (cerca de 5% dos alunos da AEES), apresentando o seu financiamento como continuando a ser o principal obstáculo para a sua concretização.

## **2.5 Ensino Superior e a Educação e Formação ao Longo da Vida**

Num mundo que se desenvolve a um ritmo acelerado, em que o saber, o conhecimento, a empregabilidade e as formas de vida sofrem uma mutação constante, será necessário preparar os cidadãos para a aquisição de competências no âmbito da adaptabilidade a novos contextos profissionais e vivenciais. Neste

sentido, será fundamental a promoção de uma mentalidade aberta, que impulse a aquisição de um conhecimento devidamente contextualizado e que dê uma resposta efetiva às necessidades sentidas em determinado tempo e determinado espaço, estimulando os cidadãos para a “[...] busca de novos rumos do futuro [...]” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p. 385).

Por um lado, assiste-se ao reconhecimento de que é estritamente necessário o desenvolvimento de competências de modo contínuo e permanente ao longo da vida. O conhecimento passa a ser considerado como uma base transmutável, contínua e para sempre inacabada, situando a educação e a formação perante grandes desafios, que passam pela preparação das novas gerações para se orientarem criativamente perante esta constante mudança. Por outro lado, mediante a necessidade de se constituir um capital social que represente a qualidade e a quantidade de recursos humanos, imprescindível para o efetivo crescimento econômico, deseja-se que as instituições de ES patrocinem um investimento em capital humano que prepare os países para a competitividade internacional e que impulse o alargamento dos índices de empregabilidade dos cidadãos, quer ao nível nacional, quer ao nível internacional. Esta perspectiva relaciona-se com a Teoria do Capital Humano, na medida em que associa a educação e a formação ao aumento da capacidade produtiva, enfatizado, contudo, a sua importância como base fundamental na constituição do Capital Social.

Neste sentido, os novos conceitos de educação, de formação e de aprendizagem ultrapassam um dever, de cariz meramente individual, passando a assumir-se como uma responsabilidade global alargada a todos os cidadãos. Esta questão de interdependência desenvolve novos significados educacionais, abrindo um caminho para questões como a solidariedade, o humanismo e a civildade, como aspectos fundamentais para a sobrevivência do indivíduo em sociedade. Eleva-se, deste modo, um



conceito de cidadania que responsabiliza o indivíduo para a participação ativa e para a vida coletiva, que só será uma realidade efetiva se existir o dito Capital Social. Desenvolve-se, assim, a ideia de que o útil não será apenas o que convém ao indivíduo como ser individual, mas sobretudo o que o torna solidário com o mundo à sua volta fortalecendo uma democracia verdadeiramente participativa.

A educação e formação ao longo da vida têm-se vindo a afirmar como necessidades fundamentais para o favorecimento da continuidade da aprendizagem e da formação, contribuindo, em última instância, para a democratização da educação. Neste sentido, será indispensável assumir-se um renovado espírito que abandone estereótipos do saber como património exclusivo das instituições de formação e que permita a dinamização de múltiplas hipóteses para a sua construção. Ou seja, o que está subjacente a esta ideia não se reduz apenas à “[...] acreditação profissional de cursos académicos, mas também ao reconhecimento académico de competências profissionais.” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p. 369) adquiridas ao longo da vida e em contextos externos ao ensino formal. Perante esta nova realidade, as instituições de ES veem-se no esforço de adequar a organização das suas ofertas formativas desenvolvendo uma nova prática metodológica, científica e pedagógica que responda às necessidades e expectativas dos novos públicos.

A educação e formação ao longo da vida têm-se mostrado, nos encontros entre os estados-membros que estiveram na base do PB, fundamentais para a concretização dos ambicionados objetivos estratégicos. A Magna Carta das Universidades Europeias (1988, p.3) alerta para a necessidade de o conhecimento poder ser acessível a toda a sociedade que o procura, em qualquer altura da vida, e que se deve fazer “[...] um considerável esforço de formação permanente [...]”.

Onze anos mais tarde, com a Declaração de Bolonha (1999), persiste o reconhecimento do importante contributo do ES para a

concretização da aprendizagem ao longo da vida, fazendo-se apelo às estruturas de qualificação que contemplem uma margem de percursos de aprendizagem tão flexível quanto possível, onde o trabalho do aluno se desenvolva através de sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal (do tipo tutorial), estágios, projetos, estudo, avaliação. Há, ainda, o aumento do nível de oportunidades de todos os cidadãos, de acordo com as suas aspirações e capacidades, a fim de lhes permitir seguir percursos de formação superior de acordo com os seus interesses ao longo da vida, reforçando-se, uma vez mais, a ideia de que as aprendizagens ao longo da vida, adquiridas fora do contexto de ES, devem ser, igualmente, reconhecidas pelas respectivas instituições de formação.

Por sua vez, a Declaração de Praga (2001, p.14) refere o seguinte a propósito da importância da aprendizagem ao longo da vida:

A aprendizagem ao longo da vida é um elemento essencial da Área Europeia do Ensino Superior. Na Europa do futuro, construída sobre uma sociedade e economia baseada no conhecimento, as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios de competitividade e o uso de novas tecnologias, bem como para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida.

Faz-se, por conseguinte, a apologia da implementação de uma formação permanente como um requisito indispensável para alcançar os desejáveis níveis de competitividade. Este aspecto é igualmente ressaltado mais tarde na Declaração de Berlim (2003). No âmbito desta Declaração, sublinha-se “[...] o importante

contributo do ensino superior na concretização da aprendizagem ao longo da vida.” (para.44), reforçando-se a ideia de que estão em curso reformas ao nível das legislações nacionais a fim de concretizar este objetivo. Estas reformas traduzem-se, nomeadamente, na reformulação dos percursos de formação de maneira a torná-los cada vez mais flexíveis, permitindo agilizar, tanto quanto possível, a formação de todos os cidadãos que a procurem.

Na Declaração de Lovaina (2009), reforça-se o incentivo à aprendizagem ao longo da vida de maneira a promover o aproveitamento das capacidades dos cidadãos. A aprendizagem ao longo da vida é concebida, desta forma, como parte integrante dos sistemas de ensino, estando sujeita ao princípio da responsabilidade pública, através da implementação de programas de aprendizagem flexíveis (estudos a tempo parcial), de uma maior acessibilidade, da oportunidade para a ampliação do conhecimento, no sentido da aquisição de novas habilidades, competências e de enriquecimento pessoal, garantindo ainda uma maior qualidade na oferta e na transparência para as possíveis saídas para o mercado de trabalho.

Na Declaração de Bucareste (2012), por sua vez, defende-se a aprendizagem ao longo da vida como um fator determinante no atendimento às necessidades de um mercado de trabalho em constante mutação e em que as instituições de formação têm um papel fundamental na transferência de conhecimento, através do desenvolvimento contínuo de competências, por um lado; e ao reforço do conhecimento adquirido, por outro lado.

No que diz respeito a Portugal, segundo o Relatório da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, será necessário “[...] assumir que a lógica da articulação entre os sistemas educativo e formativo deve orientar-se por objetivos básicos essenciais que expressem uma vontade inequívoca de aprofundar a ligação [...] entre um e outro.» (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p. 372). No âmbito da descrita necessidade, a presidência portuguesa da UE elegeu a aprendizagem ao longo da

vida como um dos programas essenciais de reforço para a competitividade europeia, salientando a importância do seu contributo para o alargamento dos índices de empregabilidade dos cidadãos. A Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, constituída pela Resolução nº15/96 do Conselho de Ministros, refletiu sobre os níveis educativos e de qualificação da população portuguesa, no sentido de os confrontar com os desafios que a mudança atual exige. Da referida reflexão resultou a Carta Magna da Educação e Formação ao longo da Vida, que inclui alguns princípios a serem implementados indispensáveis para o progresso.

A educação e formação ao longo da vida, considerada pela Lei nº62/2007 como uma das missões do ES, inclui, de forma integrada, dois conceitos fundamentais: o conceito de educação e o conceito de formação. Apesar de se perspectivar a aglutinação entre estes dois conceitos, interessará refletir sobre o seu significado particular.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (LEI Nº57/78) refere-se à educação como sendo potenciadora da “[...] plena expansão da personalidade humana [, do] reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [e deverá] favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.” (art. 26º, ponto 2). Na Constituição da República Portuguesa (2004), o termo Educação aparece associado à ideia de contributo para a igualdade de oportunidades, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática do indivíduo na sociedade. A LBSE (LEI Nº49/2005), por sua vez, refere que através do sistema de ensino se concretiza o direito à educação, sendo que está se manifesta através da “[...] garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (LBSE, art.1º, ponto 2). É referido, ainda, no art.2º, ponto 5, que:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Na LBSE podemos constatar que o termo “formação” aparece constantemente associado ao termo “profissional”, sendo que no que diz respeito à formação profissional a mesma Lei refere que “[...] para além de complementar a preparação para a vida ativa [...], visa uma interligação dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais [...]” (art.22º, ponto1), favorecendo a “[...] preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.” (art.9º, alínea f).

Neste sentido, será importante destacar o significado do binómio educação/formação ao longo da vida. Na Magna Carta da Educação e Formação ao Longo da Vida apela-se para o desenvolvimento de um projeto unitário que ofereça mecanismos de articulação entre os dois significados conduzindo a uma “[...] lógica de participação na garantia de uma educação permanente para todos os portugueses [...]” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p.372). No caso português, verificamos que a Constituição da República de 1933 não contemplava sequer o direito à educação de todos os portugueses, que apenas foi consagrada com a publicação da Lei nº5/73, de 25 de julho, acolhida e fortalecida com a Constituição de 1976. A par desse esforço, desenvolveu-se uma aspiração ao progresso e à modernidade, quando Portugal assumiu propósitos comuns com os outros países da UE. Essa aspiração exigiu uma constante capacidade de adaptação a novos contextos, a novas

perspectivas, a novas necessidades e a novas realidades decorrentes do ritmo vertiginoso trazido pela mudança. O desafio passou, pois, a ser o de preparar o indivíduo para a incerteza profissional, ou seja, muni-lo da capacidade de adaptação a novas situações profissionais, que serão uma constante no percurso da vida, sendo necessário criar esforços no sentido da articulação entre educação e formação, que se mostram como situações contínuas e interdependentes.

Na atualidade, o Sistema Educativo português, em qualquer dos níveis de ensino, do Pré-Escolar ao ES, não separa estes dois conceitos, educação e formação, perspectivando-os numa lógica de harmonização. Ainda assim, parece-nos claro que a educação apela mais à formação do cidadão como ser individual e social, ou seja, a aspectos que definem a lógica do Capital Social. A formação, por sua vez, apela mais à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, munindo-o de determinadas competências profissionais para singrar no mundo do trabalho, aspectos ligados à lógica do Capital Humano. Todavia, é igualmente, evidente a tendência para promover uma articulação entre os dois conceitos “[...] passando essa articulação pelo princípio da transferibilidade e pela preocupação de aliar a progressão escolar com uma qualificação profissional, e vice-versa.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 28).

Na realidade, não há uma fronteira que defina concretamente onde começa um ou acaba o outro conceito. Questionamo-nos sobre como será possível que, nos dias de hoje, um indivíduo seja parte ativa e interveniente na sociedade, caso não possua competências profissionais. Por outro lado, como poderá um indivíduo singrar no mundo de trabalho sem ter adquirido competências básicas de cidadania e de integração social? As competências profissionais abrangem as de cidadania e vice-versa. Talvez por esta interdependência, de relação contínua e de articulação entre educação e formação, seja tão comum encontrar documentação que se refere apenas à educação ao longo da vida, à formação ao longo da vida, ou à educação e formação ao longo da

vida. A este propósito, na Declaração de Budapeste-Viena (2010), nas suas linhas de ação, apela-se para que as instituições ofereçam aos seus alunos a oportunidade de adquirirem conhecimentos, habilidades e competências que promovam as suas carreiras e vidas de forma democrática, bem como o seu desenvolvimento pessoal, de forma integrada e global. Na Declaração de Bucareste (2012), por sua vez, afirma-se que os diplomados precisam de combinar competências transversais, aptidões multidisciplinares com o conhecimento específico, de modo a contribuir para as necessidades mais amplas da sociedade e mercado de trabalho.

A capacidade de adaptação só será uma realidade efetiva se se fundir com uma estrutura formativa “[...] cuja duração se confunda com o tempo das suas vidas [...]” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p. 374). Despontando assim a noção de educação e formação ao longo da vida, que na sua base “[...] exige uma continuidade e uma coerência de ações, só possíveis quando a educação e a formação assumem uma ligação sistémica.” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002, p. 374). Com a publicação do Decreto-Lei nº42/2005, onde são estabelecidos os princípios reguladores para a criação da AEES, desenvolve-se o interesse em reformular o ES de modo a que a formação oferecida se centre na globalidade da atividade e nas competências a adquirir “[...] projetando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos.” (preâmbulo). Através da Lei nº49/2005 é consagrada a criação de condições nas instituições de ES que facilitem e flexibilizem o ingresso no ES a todos os cidadãos, que a ele não tiveram acesso na idade de referência. Esta nova ideologia foi reforçada e solidificada, mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei nº64/2006, que regulamenta o acesso aos maiores de vinte e três anos ao ES, possibilitando a admissão de alunos ao ES que não possuem como habilitação académica o curso do ensino secundário ou curso de natureza equivalente.

O Relatório, já citado, sobre o impacto do PB na AEES (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015) realça a aprendizagem ao longo da vida como essencial para ultrapassar a grave crise econômica e financeira dos países europeus, apelando para o desenvolvimento de mais dispositivos para a aprendizagem permanente. Embora, este seja um objetivo reconhecido por todas as instituições de ES da AEES como sendo necessário implementar, segundo o dito Relatório, não está ainda legislado nem bem definido em termos operacionais, nomeadamente ao nível do seu financiamento.

O estudo *Education and Training Monitor, 2015* (COMISSÃO EUROPEIA, 2015b) considera que o desafio atual dos estados-membros será o de convencer as instituições de ES, por lado, a estarem atentas às necessidades do mercado de trabalho; por outro lado, a mentalizarem-se de que as competências e qualificações adquiridas não são relevantes para sempre num mundo em constante mutação, impulsionando a formação ao longo da vida, em especial, na população adulta. Na atualidade, cerca de 10,7% dos europeus (entre 25 e 64 anos) participam em ações de formação, descendo para 4,4% para os que têm níveis de escolaridade mais baixos. Em Portugal, em 2011 a afluência de adultos a programas de formação continuada foi de 11,5%, descendo, no ano de 2014, para 9,6%, estando longe da meta a alcançar de 15% definida pela EU na estratégia para 2020. Perante os resultados apresentados, podemos constatar que apesar das descritas iniciativas regulamentares implementadas no sistema de ES português, a formação ao longo da vida, que proporcione uma formação adequada aos públicos com um novo perfil, mais diversificado, ainda não se concretizou como se desejava. Hoje, o ES mantém uma realidade discente de crescente heterogeneidade, que traz implicações também ao nível da dimensão social.



## 1.6 A Dimensão Social: Consolidação da Democratização na Formação

Com o PB, verificou-se uma sensibilização dos estados-membros para a necessidade de aumentar a competitividade, equilibrando-a com o objetivo de melhorar as características sociais da AEES. Visa-se o reforço da coesão e da redução das desigualdades sociais, tanto ao nível nacional como ao nível europeu, sendo delineado, nomeadamente através da Declaração de Bolonha (1999), um esforço conjunto no sentido da democratização da educação e, consequentemente, da sociedade. Nesta Declaração, e em algumas das que a sucederam<sup>6</sup>, verifica-se um apelo à dimensão social no sentido de a formação e de o ES atenderem a questões relacionadas com o humanismo, a liberdade e a democracia. A Declaração de Glasgow (2005) apela a que as universidades deem maior atenção à dimensão social como compromisso fundamental, desenvolvendo políticas que incrementem a ampliação das oportunidades de acesso e apoio a grupos desfavorecidos da sociedade, mas foi, finalmente, na Declaração de Londres (2007) que foi dada especial atenção a esta dimensão, sendo definida como objetivo a alcançar. Na Declaração de Lovaina (2009), evidencia-se a importância das condições para que todos os cidadãos possam concluir os seus cursos através de incentivos (Bolsas de Estudo), indispensáveis para a igualdade de oportunidades e para que se efetue a democratização da sociedade, do ensino e da formação.

Segundo os dados provenientes do estudo desenvolvido pela Comissão Europeia (2010), já referenciado, a dimensão social no ES representa ainda um grande desafio a concretizar num futuro próximo, visto que é entendida de modo distinto de país para país e que são poucos os países que a implementaram nos seus sistemas de ES, fixando metas específicas a alcançar. As medidas mais comuns dinamizadas pelo universo dos países participantes, no referido

---

<sup>6</sup> Declaração de Barcelona (2002), Declaração de Bergen (2005) e Declaração de Londres (2007).

estudo, foram apoios financeiros e percursos alternativos para o acesso e admissão de novos públicos, como é o caso do sistema de admissão de alunos maiores de vinte e três anos em Portugal.

Na Declaração de Budapeste-Viena (2010), afirma-se o comprometimento de trabalhar no sentido de se perspectivar uma maior e mais eficaz inclusão de todos os que fazem parte do ES, dando-lhes as devidas condições, designadamente, no aumento de esforços na dimensão social a fim de proporcionar a igualdade de oportunidades, prestando especial atenção aos grupos desfavorecidos. Na Declaração de Bucareste (2012), por sua vez, perspectiva-se o alargamento do acesso ao ES como condição prévia para o progresso social e económico dos países, enaltecendo a possibilidade de se proporcionarem mais e melhores oportunidades de acesso e de sucesso no ES, dando, desta forma, uma resposta capaz para a agregação da diversidade dos estudantes que deve retratar e representar a variedade existente na população europeia, através de serviços de aconselhamento e orientação, através da implementação de programas flexíveis e através do reconhecimento da aprendizagem prévia. Nesta linha de ação, na Declaração de Yerevan (2015) estabelecem-se como prioridades o reforço do pensamento crítico e tolerante, a igualdade de género no acesso e frequência no ES, o desenvolvimento de valores democráticos e cívicos de cidadania europeia e mundial, o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas, fazendo referência, ainda, ao fato de as condições económicas dos estudantes não poderem condicionar a possibilidade de frequência do ES de todos os alunos que o queiram fazer.

Segundo resultados mais recentes (COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE, 2015), embora se constatem alguns progressos, o estudo demonstra claramente que o objetivo de proporcionar a igualdade de oportunidades no acesso ao ES está longe de ser alcançado. Em todos os países, filhos de pessoas sem formação superior, têm menos hipóteses de frequentar o ES, apesar do

compromisso, firmado na Declaração de Lovaina (2009), de definir metas mensuráveis para alargar a frequência de grupos de pessoas mais desfavorecidas, até 2010. Apenas sete países da AEES não cobram propinas aos alunos e há uma grande diferença no valor das bolsas atribuídas.

No momento atual, temos vindo a assistir em Portugal a uma contestação quase generalizada por parte dos estudantes do ES que reclamam do Ministério da Educação e Ciência mais apoios financeiros para assegurar a sua continuidade no ES. Com o novo regime para a atribuição de bolsas, consagrado pelo Despacho nº14474/2010, há uma acentuada diminuição no que se refere à atribuição de bolsas, aspecto que tem levado muitos estudantes a abandonar os seus estudos, colocando, definitivamente, em causa um dos objetivos consignados pelo PB: consolidar a democratização do ES através do aumento da dimensão social.

### **3. Considerações Finais**

Embora seja constatável que o PB tenha tido uma extraordinária repercussão nos vários países aderentes, estudos mais recentes, por nós analisados, sobre o seu impacto, apontam para uma clara e mais bem conseguida implementação do Processo ao nível estrutural e administrativo, do que ao nível da sua concretização prática, corroborando com Sampaio da Nóvoa (2009) que referiu que no PB existe muita “cosmética” e pouca mudança efetiva. Na realidade, embora se tenha perspectivado um comprometimento pelos responsáveis dos estados-membros na implementação do PB nos sistemas de ES, nem sempre as políticas implementadas ao nível nacional são as mais adequadas no alcance dos objetivos de harmonização e de consolidação defendidos no âmbito deste Processo, visto que nem sempre impera esse sentido de convergência nas vontades dos dirigentes políticos.

Indo ao encontro das ideias defendidas por António Teodoro (2003), que refere que as políticas delineadas ao nível supranacional

têm sido filtradas pela vontade política nacional, propiciando o desenvolvimento de diferentes interpretações e da implementação de normas que podem diferir das consagradas ao nível internacional, segundo a nossa perspectiva, vemos que essas interpretações são filtradas pelo sistema político e educacional de cada país, filtradas por cada instituição do ES e, em última instância, filtradas por cada docente, sendo que o que se traduz na prática pode reverter em situações completamente distintas das preconizadas pelo PB e esta questão constituirá seguramente um importante motivo de reflexão de todos os intervenientes: dirigentes, docentes e alunos.

O PB implica uma mudança a fundo de renovação efetiva nos sistemas de ES, afirmou-se com esse propósito, mas o persistente desconhecimento dos potenciais pressupostos de Bolonha e a continuada existência, por parte quer de académicos e das próprias instituições, das mais diversas interpretações muitas vezes adversas ao sentido dado por Bolonha, na nossa opinião, tem posto em causa a operacionalização das suas principais premissas, persistindo a demonstração clara de que ainda há um longo caminho a percorrer.

## Referências

ALVES, C. O. Quarenta e oito países discutem Processo de Bolonha já concretizado em Portugal. *O Público*, Lisboa, Portugal, 28 abr. 2009. Disponível em:

[http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/quarenta-e-oito-paises-discutem-processo-de-bolonha-ja-concretizado-em-portugal\\_1377158](http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/quarenta-e-oito-paises-discutem-processo-de-bolonha-ja-concretizado-em-portugal_1377158). Acesso em: 22 mar. 2010.

ANTUNES, F. *A nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina, 2008.

AZEVEDO, J. *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

COMISSÃO EUROPEIA. Diretiva nº2241/2004, de 17 de dezembro de 2004. Quadro comum de qualificações definido pela Comissão Europeia, Bruxelas.

COMISSÃO EUROPEIA. Diretiva nº36/2005, de 7 de setembro de 2005. Qualificações Profissionais no domínio das Profissões Regulamentadas, Bruxelas.

COMISSÃO EUROPEIA. Diretiva nº3662/2007, de 29 de janeiro de 2007. Definição do Quadro Europeu de Qualificações, Bruxelas.

COMISSÃO EUROPEIA. Recomendações do parlamento europeu e do conselho relativas à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, 962/CE, Bruxelas, 18 dez. 2006. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pt:PDF>. Acesso em: 7 jan. 2011.

COMISSÃO EUROPEIA. *Focus on higher education in Europe 2010. The impact of the bologna process*. 2010. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf). Acesso em: 10 nov. 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. *ECTS Users' Guide – 2015*. 2015a. Disponível em [http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf). Acesso em: 9 de out. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. *Education and Training Monitor 2015*. 2015b. Disponível em [http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf). Acesso em: 11 nov. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA; EACEA; EURYDICE (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1015-relatorio-eurydice-the-european-higher-education-area-in-2015-bologna-process-implementation-report>. Acesso em: 7 out. 2015.

CONSELHO EUROPEU (2000). *Conclusões da presidência do conselho europeu de Lisboa, reunidos em 23 e 24 de março*. Disponível em [http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl\\_Presid\\_C\\_Europeu](http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl_Presid_C_Europeu). Acesso em: 22 fev. 2008.

CONSELHO EUROPEU. Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 142/01, Bruxelas, 14 junho. 2002. Disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=255&fileName=PROG\\_TRAB2010\\_JOCE.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=255&fileName=PROG_TRAB2010_JOCE.pdf). Acesso em: 12 set. 2010.

COSTA, Z. Universidade é um mundo. *Jornal de Notícias*, p.13, Lisboa, Portugal, 13 set. 2010.

DECLARAÇÃO DE BARCELONA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Viena de 10 a 12 de março de 2010.

DECLARAÇÃO DE BERGEN: Convenção dos Ministros da Educação Europeus reunidos em Bergen de 19 e 20 de maio de 2005.

DECLARAÇÃO DE BERLIM: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Berlim a 19 de setembro de 2003.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999.

DECLARAÇÃO DE BUCARESTE: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bucareste de 26 e 27 de abril de 2012.

DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE-VIENA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Viena de 10 a 12 de março de 2010.

DECLARAÇÃO DE GLASGOW: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Glasgow de 31 de março a 2 de abril de 2005.

DECLARAÇÃO DE LISBOA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lisboa a 11 de abril de 1997.

DECLARAÇÃO DE LONDRES: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Londres a 18 de maio de 2007.

DECLARAÇÃO DE LOVAINA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lovaina a 28 e 29 de maio de 2009.

DECLARAÇÃO DE PRAGA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Praga a 19 de maio de 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Salamanca a 29 e 30 de março de 2001.

DECLARAÇÃO DE SOBORNNE: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Sorbonne a 25 de maio de 1998.

DECLARAÇÃO DE YEREVAN: Declaração de Yerevan: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos na Roménia de 14 a 15 de maio de 2015.

DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2005). *O Processo de Bolonha*. Disponível em <http://www.dges.metes.pt/Bolonha/Bolonha/Processo+Bolonha/O+Processo+de+Bolonha>. Acesso em: 20 jan. 2008.

DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2008). *Estratégia de Lisboa*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>. Acesso em: 12 mai. 2010.

DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2010). *Programa Erasmus*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Mobilidade/Erasmus/>. Acesso em: 23 nov. 2010.

DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2015). *Inquérito ao potencial científico e tecnológico nacional – IPCTN13*. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/206/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=11&fileName=Publicacao\\_IPCTN13\\_Principais\\_Resultados.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/206/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=11&fileName=Publicacao_IPCTN13_Principais_Resultados.pdf). Acesso em: 16 out. 2015.

DUARTE, A. Investigação nacional ganha bolsas milionárias. *Jornal Diário Económico*, p.18, Lisboa, Portugal, 29 jan. 2012.



FERREIRA, N.; SILVA, S.; FIRMINO, T. Investigadores não sabem para onde vai a ciência portuguesa. *O Público*, Lisboa, Portugal, 18 jan. 2014. Disponível em <http://www.publico.pt/ciencia/noticia/ciencia-em-tempos-de-cri-se-1620237>. Acesso em: 16 out. 2015.

FEYO DE AZEVEDO, S. Os novos paradigmas de formação no espaço do ensino superior e as actividades profissionais. In: SEMINÁRIO – REFLEXOS DA DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Coimbra, 13 nov. 2004. Disponível em [http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs\\_SFA\\_Publica\\_Conferences/SFA\\_OP\\_20050601\\_Bolonha\\_Forum\\_CNPL.pdf](http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20050601_Bolonha_Forum_CNPL.pdf). Acesso em: 3 dez. 2009.

GIDDENS, A. *O Mundo na era da globalização*. 6ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 2006. (Trabalho original em inglês, publicado em 1999).

LIMA, L. C. Schooling for Critical Education: the reinvention of schools as democratic organizations. In: TORRES, C. A. e TEODORO, A. (Eds.). *Critique and utopia: new developments in the sociology of education in the twenty-first century*. 2007. p. 11-24. Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=XN3P0j54XesC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Schooling+for+Critical+Education:+the+reinvention+of+schools+as+democratic+organizations&ots=YME6PyVGkT&sig=2jVJLRXBxMjtXBeWCkeu0v16rRs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Schooling%20for%20Critical%20Education%3A%20the%20reinvention%20of%20schools%20as%20democratic%20organizations&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=XN3P0j54XesC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Schooling+for+Critical+Education:+the+reinvention+of+schools+as+democratic+organizations&ots=YME6PyVGkT&sig=2jVJLRXBxMjtXBeWCkeu0v16rRs&redir_esc=y#v=onepage&q=Schooling%20for%20Critical%20Education%3A%20the%20reinvention%20of%20schools%20as%20democratic%20organizations&f=false). Acesso em: 3 dez. 2009.

LOPES, J. T. Quanto custa a emigração qualificada (e outros factos para acabar de vez com a hipocrisia). *O Público*, Lisboa, Portugal, 9 set. 2015. Disponível em [. Acesso em: 9 out. 2015.](#)

MAGNA CARTA DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS: Convenção dos Reitores das Universidades Europeias reunidos em Bolonha a 18 de setembro de 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Transição da formação inicial para a vida activa: exame temático no âmbito da OCDE. Relatório Nacional.* Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

NEAVE, G. (1998). *Modelos de éxito. Los sistemas de cuatro países han influido en la educación superior del mundo entero? Qué han aportado?* Disponível em [http://www.unesco.org/courier/1998\\_09/sp/dossier/txt12.htm](http://www.unesco.org/courier/1998_09/sp/dossier/txt12.htm). Acesso em: 29 mar.2010.

NÓBREGA, T. Universidades garantem maior competitividade. *Jornal de Notícias*, Lisboa, Portugal, p.6, 23 set. 2010.

OBSERVATÓRIO DA EMIGRAÇÃO (2014). *Emigração portuguesa: relatório estatístico 2014.* Disponível em [http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/?newsId=3924&fileName=OEm\\_EmigracaoPortuguesa2014\\_RelatorioEst.pdf](http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/?newsId=3924&fileName=OEm_EmigracaoPortuguesa2014_RelatorioEst.pdf). Acesso em: 9 out. 2015.

PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO. Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho relativas à mobilidade transnacional na comunidade para fins de educação e de formação: Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade. *Jornal Oficial da União Europeia n°L394*, Bruxelas, 30 dez. 2006. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0961:PT:HTML>. Acesso em: 28 out. 2010.

PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO. *Quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.* *Jornal Oficial*,

C111, Bruxelas, 6 mai. 2008. Disponível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/ lifelong\\_learning/c11104\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/ lifelong_learning/c11104_pt.htm). Acesso em: 28 out. 2010.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº205/98, de 11 de julho de 1998. Criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei Constitucional 1/2004, de 24 de julho de 2004. Constituição da República Portuguesa (6ª revisão constitucional). Disponível em [http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/legis\\_alra2004\\_crp.pdf](http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/legis_alra2004_crp.pdf). Acesso em: 13 abr. 2010.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº42/2005, de 22 de fevereiro de 2005. Princípios reguladores para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior em Portugal, Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº64/2006, de 21 de março de 2006. Acesso dos maiores de 23 anos ao Sistema de Ensino Superior Português. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março de 2006. Alterações relativas ao novo modelo de organização do Ensino Superior promovidas pelo Processo de Bolonha em Portugal. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº369/2007, de 5 de novembro de 2007. Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Portugal. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº396/2007, 31 de dezembro de 2007. Catálogo Novas Oportunidades. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de junho de 2008. Relatório Anual acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Portaria nº782/2009, de 23 de julho de 2009. Quadro Nacional de Qualificações Português. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Despacho Normativo nº14474/2010, de 16 de setembro de 2010. Regulamentação da Atribuição de Bolsas de Estudo a Alunos do Ensino Superior em Portugal. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei nº5/73, de 25 de julho de 1973. Regulamentação das Bases Educacionais Portuguesas. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei nº57/78, de 9 de março de 1978. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei nº46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei nº38/94, de 21 de novembro de 1994. Lei da Avaliação do Ensino Superior Português. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei nº1/2003, de 6 de janeiro de 2003. Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior Português. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei nº49/2005, de 30 de agosto de 2005. Segunda Alteração à Lei de Bases do Ensino Básico Português. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros nº183/2005, de 20 de outubro de 2005. Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego 2005/2008. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/955D4EFD-5E99-409F-868B-1A78993C6033/620/PNACE20052008.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2009.

PORTUGAL. Lei nº38/2007, de 16 de agosto de 2007. Aprova o Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

PORTUGAL. Lei nº62/2007, de 10 de setembro de 2007. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

SAMPAIO DA NÓVOA. A. Ensino superior devia voltar ao ministério da educação. [28 abr. 2009]. *Diário Económico*. Entrevista concedida a Manuel Queirós. Disponível em [http://economico.sapo.pt/noticias/ensino-superior-deveria-voltar-ao-ministerio-da-educacao\\_9097.html](http://economico.sapo.pt/noticias/ensino-superior-deveria-voltar-ao-ministerio-da-educacao_9097.html). Acesso em: 11 mar. 2011.

SEMINÁRIO DE HELSÍNQUIA: Seminário sobre o Grau de Licenciatura dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Helsínquia a 16 e 17 de fevereiro de 2001.

SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. *Ensino superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2002.

SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. *Bolonha: agenda para a excelência*. 2004. Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos\\_Constitucionais/GC16/Ministerios/MCIES/Comunicacao/Publicacoes/20041011\\_MCIES\\_Pub\\_Bolonha.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos_Constitucionais/GC16/Ministerios/MCIES/Comunicacao/Publicacoes/20041011_MCIES_Pub_Bolonha.htm). Acesso em: 21 fev. 2008.

SOBRINHO, J. D. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Livraria do Psicólogo, 2005a.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Brasil, 28, 2005b. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci_arttext). Acesso em: 23 mai. 2010.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 131-161.

TEODORO, A. *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

## O QUE PODEMOS APRENDER COM BOLONHA: notas sobre a formação em Comunicação e Jornalismo na União Europeia<sup>7</sup>

---

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

### Introdução

Nos últimos anos bastante tem sido apresentado no Brasil sobre o Processo de Bolonha (PÔRTO JUNIOR, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2016a, 2016b, 2016c; CRUZ; PÔRTO JUNIOR, 2015; PÔRTO JUNIOR; MORAES, BARBOSA, 2015; PÔRTO JUNIOR; BARBOSA, 2015; PÔRTO JUNIOR; JARDIM, 2017). Como processo formativo, o movimento ocorrido na União Europeia desde 1998 é considerado uma das maiores transformações pedagógico-formativas iniciadas no século XX.

Com ênfase clara à internacionalização dos processos formativos em todas as áreas, o Processo de Bolonha tem sido definido como expressão da atualização de posturas e ações, revolucionando o que era realizado nas universidades. Dessa forma, se imprimiu nos processos de formação outros olhares que resultou no desenvolvimento de competências e habilidades mais multiculturais, alinhados com as tecnologias e com a mobilidade de novos a(u)tores de processos de formação. Tudo isso tem

---

<sup>7</sup> Trabalho apresentado no XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte, realizado de 24 a 26 de maio de 2017.

contribuído para a transformação de práticas formativo-pedagógicas.

Nesse artigo, apresentam-se alguns aspectos dessas transformações desencadeadas pelo Processo de Bolonha, com foco nas práticas formativas e nos currículos, tendo os cursos de Comunicação Social e Jornalismo como casos ilustrativos.

### **Detalhamento do corpus e dos procedimentos de pesquisa**

A pesquisa relatada neste artigo é de cunho qualitativo e interpretativo. A análise efetuada neste trabalho teve como objeto compreender processos que envolvem possíveis impactos de Bolonha nas competências formativas e nos currículos, quer na relação com as disciplinas, quer com outros docentes, quer com discentes e/ou universidades e até com o mercado de trabalho, tendo a Comunicação Social e o Jornalismo como caso ilustrativo (PÔRTO JR.,2012, 2014, 2016c).

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

### **O que podemos aprender: resultados de uma caminhada**

O Processo de Bolonha pode ser considerado um universo, devido às inúmeras articulações necessárias para sua consolidação como política formativa. Essas articulações são complexas, múltiplas e por vezes antagônicas, envolvendo atores e instituições que já



realizam processos de formação por décadas. Esse movimento torna o Processo de Bolonha um objeto de pesquisa em constante atualização.

Diante disso, se opta por focar em elementos que podem servir de parâmetros para a reorganização de processos formativos e currículos no Brasil. Destaque-se que, as pesquisas realizadas (um doutoramento, um pós-doutoramento (UnB), um segundo pós-doutoramento em andamento (Unesp) e a pesquisa “Implementação do quadro de qualificações europeu na formação e no ensino de Comunicação Social e Jornalismo: estudo das estratégias de aplicação em Portugal”, Edital Universal CNPq nº 14/2014) tiveram como foco os cursos de Comunicação e Jornalismo.

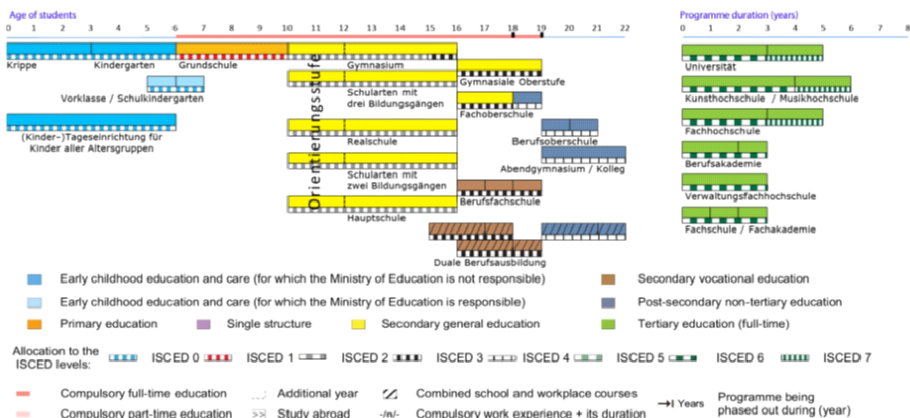
Assim, se opta por centrar os resultados em quatro eixos, a saber: a) O sistema de ciclos; b) *European Credit Transfer System* (ECTS); e c) Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

### **O sistema de ciclos**

A *mudança da estrutura do ensino superior* é um dos elementos que se pode aprender com Bolonha. A mudança para um sistema de ciclos na União Europeia envolveu, conforme expresso pela Declaração de Bolonha, a criação de dois (posteriormente ampliado para três) ciclos de formação, sendo um no âmbito da graduação, e dois na pós-graduação.

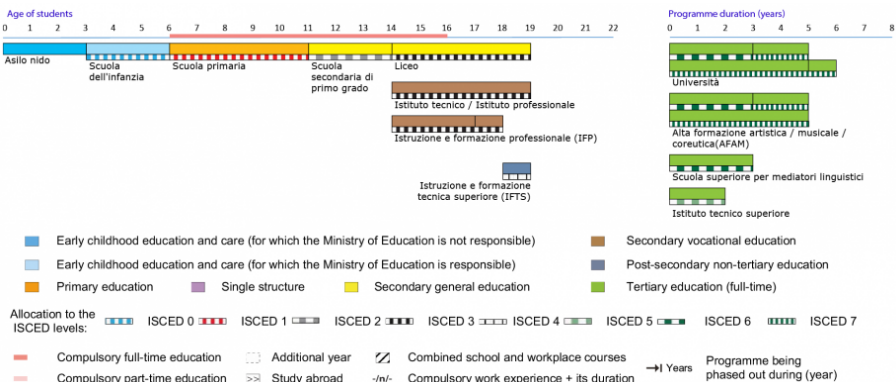
O primeiro ciclo (equivalente a graduação no Brasil), em média três anos, com claras orientações generalistas, permite ao egresso em qualquer área (excetuando-se Engenharias e Medicina) uma formação mínima para a continuidade de estudos pós-graduados ou sua inserção qualificada no mercado de trabalho. O segundo ciclo conduziria o egresso a estudos pós-graduados em âmbito de cursos de mestrado e, um terceiro ciclo aos estudos de doutoramento. Na maioria dos países membros de Bolonha, esse ciclo é composto de dois anos para o curso de mestrado e de três anos para o processo de doutoramento.

Figura 1 - Sistema de Ciclos: Alemanha



Fonte: Eurydice 2016

Figura 2 - Sistema de Ciclos: Itália



Fonte: Eurydice 2016

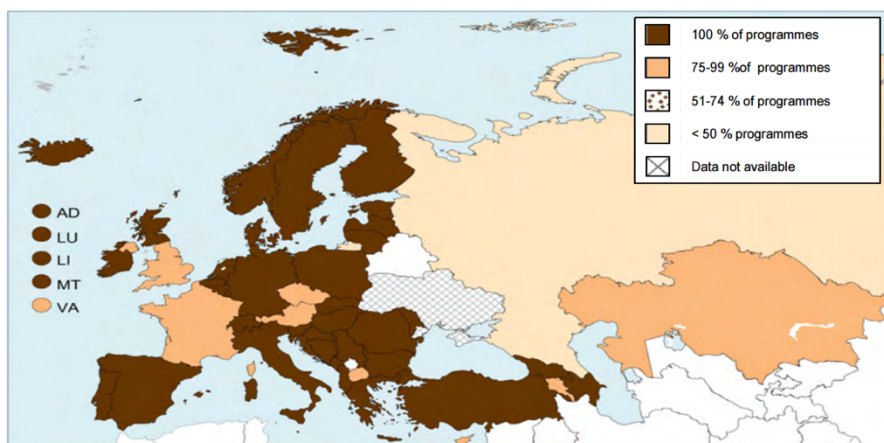
O sistema de ciclos, apesar de diferir em elementos intermediários em cada país, devido às especificidades nacionais, garante a aproximação dos sistemas educacionais e o aproveitamento de estudos (PÔRTO JUNIOR, 2012).

## O European Credit Transfer System (ECTS)

Outro elemento importante que se pode aprender é o *European Credit Transfer System* (ECTS) ou Sistema Europeu de Transferência de Créditos. O sistema ETCS foi adotado em 1999<sup>8</sup> como base para a acreditação de títulos, visando a aproximação das estruturas curriculares entre os países. Com isso se procura garantir padrões mínimos de qualidade formativa entre os sistemas, avaliando-se o crédito<sup>9</sup>.

Na figura a seguir é indicado o nível de aplicação do sistema ECTS na União Europeia:

Figura 3 – Utilização do Sistema ECTS para acumulação e transferência dos elementos de estudo ciclo 2013/2014



Fonte: EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015.

<sup>8</sup> Inicialmente o sistema foi lançado em 1989 como um projeto piloto no âmbito do Programa Erasmus, visando facilitar o processo de reconhecimento dos períodos de estudo realizados em outras instituições e/ou países, com vistas ao aproveitamento dos créditos.

<sup>9</sup> O crédito é a unidade de trabalho e, em média, corresponde a 25-30 horas de trabalho. São atribuídos créditos a todos os componentes curriculares/educacionais de um programa de estudos (unidades curriculares, módulos, estágios, projetos, etc.). Com os créditos é possível perceber a quantidade de trabalho requerido em cada atividade.

A figura 3 aponta para um elemento importante: a própria União Europeia tem aprendido com seu processo. O esforço que os países têm feito para que um sistema de créditos ECTS seja utilizado é real. O objetivo tem sido que os componentes de todos os programas de educação superior de primeiro e segundo ciclos sejam aproximados e que se permita a transferência e a acumulação de créditos. Em uma boa parte dos países, a utilização já chega a 100% dos programas.

Mas não para aí: um segundo nível de aprimoramento tem se concentrado em aproveitar os resultados de aprendizagem. Esse é um aprendizado relativamente novo no Brasil e que poderia ser bastante profícuo.

### **O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)**

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) surge em uma primeira versão em 1999, sendo apenas em 2005 consolidado. O QEQ tem por objeto aproximar, traduzir, equivaler, a formação de nível superior oferecida nos países europeus. Trata-se de uma metaquadro, isto é, um “quadro de quadros de competências”, por assim dizer. O QEQ engloba todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

O QEQ possui oito níveis de referência que englobam desde o ensino básico até o doutoramento. Para cada nível de aprendizagem são descritos os conhecimentos, aptidões e competências que se espera que o estudante tenha alcançado ao concluir cada etapa. Esses descritores englobam o conhecimento adquirido no ensino formal, não formal e informal.

A Figura 4, a seguir, apresenta o QEQ:

Figura 4: Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ)

## O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

### INDICADORES DE DEFINIÇÃO DOS NÍVEIS DO QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES (QEQ)

|   |  | CONHECIMENTOS  | APTIDÕES   | COMPETÊNCIA  |
|---|--|--|--|--|
| Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações. |  | No âmbito do QEQ, descrevem se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.                           | No âmbito do QEQ, descrevem se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos). | No âmbito do QEQ, descreve se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.   |
| NÍVEL 1   | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 1: | ➤ Conhecimentos gerais básicos   | ➤ Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples   | ➤ Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado   |
| NÍVEL 2   | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 2: | ➤ Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo                                    | ➤ Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples                                  | ➤ Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia  |
| NÍVEL 3   | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 3: | ➤ Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho | ➤ Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas                           | ➤ Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho<br>➤ Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas  |
| NÍVEL 4   | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 4: | ➤ Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho          | ➤ Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho  | ➤ Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração<br>➤ Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho |

|                        |  |   |   |   |
|------------------------|--|---|---|---|
| NÍVEL 5 <sup>***</sup> | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5: | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis</li> <li>Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros</li> </ul>  |
| NÍVEL 6 <sup>***</sup> | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 6: | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis</li> <li>Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo</li> </ul>                     |
| NÍVEL 7 <sup>***</sup> | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 7: | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação</li> <li>Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas</li> <li>Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas</li> </ul>                    |
| NÍVEL 8 <sup>***</sup> | Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 8: | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área de investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação</li> </ul> |

Fonte: Comissão Europeia (s.d)

O QEQ permite a consolidação da política de mobilidade e de reconhecimento de aprendizagem na União Europeia. Significa isso que, como quadro, os países são envolvidos em uma política de homogeneização de práticas e competências? De forma alguma. Como atestam Pôrto Junior; Jardim (2017, p. 105),

Alguns países, como por exemplo o caso da Estônia e de Portugal, adotaram como quadro nacional diretamente os níveis e descritores do QEQ. A acelerada implantação de QNQs pelos países membros revelou que era sentida a necessidade de que as qualificações em todos os níveis fossem harmonizadas e revela que a ideia de um

metaquadro foi amplamente aceita (CEDEFOP, 2014). Até outubro de 2014, 28 países tinham legalizado seus quadros, sendo que a Croácia, a Iugoslávia, a Romênia e a Suíça foram os países que mais recentemente concluíram o processo de implantação.

De fato, cada país tem aprendido com as diferenças. Não surgem como dificultadores – apesar de causarem! – mas são encarados como possibilidades de ação e aproximação entre currículos.

### **Considerações finais**

Bolonha evoca o que mais se sonha, por diversos estratos políticos, na União Europeia: a unificação. As mudanças continentais ocasionadas pelo Processo de Bolonha, longe de ser uma visão consensual, são um exemplo de que é possível e necessário diminuir ‘as fronteiras’ e ampliar as aproximações. A formação universitária e a construção do conhecimento têm sido bons exemplos de que é possível o diálogo, mas não fácil.

Os três elementos explicitados nesse trabalho – Sistema de ciclos, *European Credit Transfer System* (ECTS) e o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – são apenas alguns dos elementos que Bolonha tem a oferecer como inovação pedagógico-curricular.

Mas cabe destacar: a construção mais importante exercitada por Bolonha, e principalmente nos cursos de Comunicação e Jornalismo, foi a cultura da modernização. Dezenas de universidades e sistemas educativos foram atualizados com dinâmicas mais inclusivas, que permitiram uma maior mobilidade. Essa é uma conquista inegável do Processo de Bolonha.

Agregue-se a isso, ainda, a questão dos indicativos propiciados. 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, gerando novos formatos.

## Referências

COMISSÃO EUROPEIA. **Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida**. Luxemburgo, s.d. Disponível em: <[https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_pt.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

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.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

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

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

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Formatos e perspectivas na formação em Comunicação Social/Jornalismo na União Europeia.



**ESFERAS - Revista Interprogramas de Pós-graduação em Comunicação do Centro Oeste**, v. 2, p. 51-60, 2013.

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

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Formação na União Europeia com o despertar de Bolonha: entre a globalização e a internacionalização. **Revista Querubim**, v. 2, p. 109-125, 2014b.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 6, p. 13-24, 2015a.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças; MORAES, Nelson Russo de; SILVA, Rodrigo Barbosa. Notas sobre as políticas de formação pós-bolonha: o caso da implementação do sistema ETCS. **Revista Conexão: Comunicação e Cultura**, v. 14, p. 167-184, 2015.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças; MORAES, Nelson Russo de; OLIVEIRA, Daniela Barbosa. O currículo em Comunicação Social/Jornalismo: a formação Pós-Bolonha e a construção permanente de competências e habilidades. **Espacios (Caracas)**, v. 36, p. 1-16, 2015.

CRUZ, Inocência A. N.; PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. O processo de Bolonha e o espaço europeu de ensino superior: notas introdutórias sobre o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e os Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ). **Revista Humanidades e Inovação**, v. 2, p. 59-68, 2015.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Formando Jornalistas: Acertos e Redirecionamentos na Formação em Comunicação Social/Jornalismo** in: XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte. Boa Vista (RR): Intercom, 2016a. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/norte2016/resumos/R49-0126-1.pdf>. Acessado em: 12 jan.2016.

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

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

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças; JARDIM, Ana L. P. . O Quadro Europeu de Qualificações: avanços e críticas ao modelo das competências. In: Cristina Pinto Albuquerque; Albertina Lima Oliveira; Ana Maria Seixas; António Gomes Ferreira; Clara Cruz Santos; Maria Paula Paixão; Rui Paquete Paixão. (Org.). **O Ensino Superior Pós Bolonha. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança**. 1ed.Coimbra,: Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2017, v. 1, p. 99-110.

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

## PROCESSO DE BOLONHA: contexto histórico, características e influência na educação brasileira

---

Sinomar Soares de Carvalho Silva

Neste artigo iremos apresentar as principais características do Processo de Bolonha. Dizemos as principais porque não nos interessa apenas o listar de características, consideramos mais importante demonstrar que apesar da amplitude das mudanças elas vieram na esteira de alterações que já estavam sendo processadas no continente europeu. Portanto, não podemos analisar estas alterações de maneira isolada de um contexto histórico.

O primeiro dado que precisamos conhecer é que diferentemente do Brasil<sup>10</sup>, não há na constituição dos países europeus a educação como um direito, portanto há uma abertura maior para o mercado ver suas demandas atendidas. Outro dado importante é a união jurídico-formal dos estados europeus, que abriu o caminho para a unificação de processos formativos. Lima, Azevedo e Catani (2008) apontam que esta união foi iniciada em 1957 com a assinatura do Tratado de Roma e a criação da Comunidade Econômica Europeia<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> A Constituição Federal de 1988 trata da educação entre os artigos 205 e 214 declarando-a gratuita, plural e com liberdade para se ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento.

<sup>11</sup> A Comunidade Econômica Europeia - CEE foi criada em 1957 por meio da assinatura do Tratado de Roma. Os primeiros signatários foram Alemanha Ocidental, França, Itália, Bélgica, Holanda e Luxemburgo. O tratado estabeleceu políticas econômicas comuns que envolviam aspectos alfandegários e de agricultura, além do movimento de mão de obra e transportes entre os países do bloco. A intenção da criação do bloco era fortalecer a economia de um

De acordo com Pôrto Júnior (2012) a ideia de uma Europa unida vem desde o século XIV com Pierre Dubois ao defender a criação dos Estados Unidos da Europa, passando por Immanuel Kant, Victor Hugo, Winston Churchill até a assinatura em 1992 do Tratado de Maastricht<sup>12</sup> (Tratado da União Europeia) que criou metas de livre movimento nos países do bloco.

Enquanto os movimentos de unificação europeia trafegavam do campo das ideias para a assinatura de tratados, os modelos educacionais continuavam distantes. As universidades europeias não foram criadas com intenções de internacionalização, mas como expressões de comunidades, estados, cidades, representantes de uma cultura local e não global. Eram, portanto, apenas mais uma expressão da heterogeneidade que marca o continente (LIMA, OLIVEIRA e CATANI, 2008). Antes do início do Processo de Bolonha algumas dessas universidades ainda exibiam modelos de educação com influências marcantes do ensino medieval. Em alguns países havia até cem tipos de qualificações acadêmicas, a melhor palavra para definir é mesmo diversidade (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Em paralelo com a assinatura do Tratado de Maastricht em 1992 e a criação da União Europeia, alguns países do continente passaram a ser governados por gestões neoliberais que promovem uma intensa agenda de reformas mudando a trajetória da educação do Estado Providência<sup>13</sup>, que buscava primeiro satisfazer

---

continente arrasado por duas guerras num curto espaço de tempo e estreitar relações entre os inimigos históricos Alemanha e França (PREVIDELLI, 2011).

<sup>12</sup> Em Fevereiro de 1992 na cidade de Maastricht, Países Baixos, foi assinado o tratado que criou efetivamente a União Europeia, estabelecendo as bases para uma moeda única, o Euro. A assinatura também compreendia uma política externa e de segurança comuns. Outros pilares do tratado compreendiam assuntos de cooperação judicial, agricultura, meio ambiente e demais políticas de proteção dos cidadãos (KALLAS, 2014).

<sup>13</sup> Outros autores como Seibel (2005), Lobato e Sochaczewski (2014) e Esping-Andersen (1991) utilizam o termo em inglês Welfare State para denominar o estado do bem estar social. Esta expressão não deve ser entendida como uma simples intervenção do Estado na economia e em outras áreas que a iniciativa privada poderia atuar livremente, mas a percepção correta é a de que o acesso à saúde, educação e segurança são direitos dos cidadãos.

expectativas sociais e apenas de forma acessória os anseios do mercado, para um Estado voltado a dar respostas ao mercado de trabalho fornecendo-lhe mão de obra qualificada (FERREIRA, 2006).

Em meio aos processos de unificação, dos novos governos e dos efeitos da globalização, Pôrto Júnior (2012, p. 55) aponta que alguns especialistas observaram avizinhar-se uma crise no continente e dentre suas causas as principais eram:

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 lideranças.

Portanto, os desejos por uma Europa unificada, as reformas propostas pelos governos neoliberais e as mudanças provocadas pelos efeitos da globalização formaram o cenário ideal para a construção de um processo de confluência de práticas formativas, foi a educação comum a resposta encontrada pelos governos para combater a crise iminente. Aproximar os processos formativos foi considerado o melhor cenário para resolver problemas de

empregabilidade, mobilidade e fortalecimento das economias do continente (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Contudo, apesar dos efeitos da globalização serem determinantes para a discussão do processo de união das práticas formativas esta palavra não foi bem aceita no meio acadêmico para se referir às reformas no ensino. Para minimizar resistências a palavra globalização foi sendo gradualmente substituída por internacionalização, termo mais aceito pela academia (PÔRTO JÚNIOR, 2017).

Silva (2013) citando Dias Sobrinho (2005) revela que há uma diferença entre a internacionalização aceita pela academia e a internacionalização proposta por Bolonha, que estaria mais alinhada com uma transnacionalização da educação. Este processo seria estimulado pela competitividade e pelo lucro. A internacionalização aceita pela academia seria caracterizada pelo valor universal do conhecimento que geraria cooperação entre estudantes, docentes e instituições.

Para corroborar a ideia de transnacionalização da educação, Silva (2013, p. 8) aponta que representantes do mercado se tornaram membros consultivos do Processo de Bolonha em 2005, citando o exemplo da "União de Confederações Industriais e de Empregadores da Europa (Unice). Assim, não só se confirma o caráter transnacional desta reforma educativa, mas também se revelam contradições entre os interesses que a conduzem".

A declaração que criou as bases para o processo foi formulada em 1998 quando os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram em Paris, na França, a Declaração de Sorbonne<sup>14</sup> onde intentavam criar um Espaço Europeu

---

<sup>14</sup> O tratado de Sorbonne, 1998, declara que a União Europeia não é composta apenas pelo Euro, os bancos e a economia, mas também deve ser uma Europa do conhecimento e as universidades têm papel fundamental nesse processo. Os ministros reconhecem que os percursos profissionais estão a mudar e o aprendizado ao longo da vida será uma obrigação. Nesta declaração também já é mencionada o ensino por ciclos, o uso de créditos e é dado ênfase na mobilidade para reforçar a cooperação, respeitando as diferenças (GE3S, 1998).

de Educação Superior – EEES. Ao final do documento outros países da União Europeia são convocados a juntarem-se em torno de uma educação comum e ao longo da vida, condição obrigatória da modernidade.

No ano seguinte na cidade de Bolonha, Itália, ministros da educação de vinte e nove países<sup>15</sup> assinaram a Declaração de Bolonha com o compromisso de até 2010 criar um espaço de educação comum na Europa com vistas a atrair interesses de outras nações e melhorar os níveis de competitividade do continente (PÔRTO JÚNIOR, 2012). Este caráter de salvador da empregabilidade e de problemas econômicos dado à educação provocou críticas ao processo, como apontam Wielewicki e Oliveira (2010, p. 10). Segundo os autores este caráter “dá margem para interpretar o Processo de Bolonha como uma comoditização da educação superior, que estaria tendo um tratamento como bem (e não como direito) capaz de auxiliar na restauração da competitividade europeia”. Outros autores demonstram preocupação com a autonomia dos estados nacionais. Morgado (2009, p. 08) observa que:

Resta saber até que ponto a existência de referenciais educativos comuns, definidos no âmbito da globalização supranacional e das relações de interdependência que se estabelecem entre os diferentes países, não contribuirá para fazer prevalecer imperativos de teor mais globalizante à custa da debilidade das territorialidades nacionais, regionais e locais, avivando ainda mais a

---

<sup>15</sup> Os primeiros 29 países a assinarem o Protocolo de Bolonha foram: 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 (PÔRTO JÚNIOR, 2017).

crise que se vem instalando nos sistemas de ensino nacionais.

Esta preocupação parece encontrar eco na percepção de que o Processo de Bolonha tem uma dupla centralização política, o que tende a diminuir os debates em espaços locais onde efetivamente as mudanças serão sentidas, como no interior das universidades. No âmbito transnacional as discussões são delineadas pelos países membros, representados pelos ministros da educação, e nos âmbitos locais os governos chamam para si as estratégias de adoção e adaptação das condicionantes globais. Assim, as universidades passam a ser ambientes de implementação, o que prejudica o caráter reflexivo da academia (LIMA, OLIVEIRA e CATANI, 2008).

Apesar das críticas, as alterações começaram a ser efetuadas. Uma das noções básicas do Processo de Bolonha é a de *lifelong learning*, que busca associar as habilidades que os indivíduos trazem de variados espaços para compor sua formação. Assim, o aluno pode aprender na sala de aula, em laboratórios ou mesmo em trabalhos de campo que farão parte de sua carga horária de estudos. Esta nova percepção também causa mudanças nos processos avaliativos a medida que o aluno é ator de sua aprendizagem, sua autonomia torna-se um dos componentes da formação (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Este novo modelo pedagógico tem o intuito de ajudar o aluno a desenvolver-se continuamente. Castells (2005, p. 27) defende que a educação na sociedade do conhecimento deve ensinar o aluno a “aprender a aprender, ao longo da vida, preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma a — e com o objectivo de — aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional”.

Mas este conceito ainda é pouco tangível, o Processo de Bolonha provocou alterações legais, administrativas, estruturais e



pedagógicas no ensino superior europeu. A seguir serão explicitados os quatro pilares iniciais deste processo que já estavam presentes na declaração de 1999 e foram o ponto de partida para as alterações processadas nos anos seguinte. O mais marcante em termos de uma visibilidade palpável é a mudança no tempo da formação.

De forma semelhante ao Brasil, a Europa formava seus bacharéis e licenciados em quatro, cinco ou seis anos. Com o Processo de Bolonha esse tempo foi encurtado para três anos em alguns países, como Portugal, e para quatro anos na Espanha. Essa primeira parte da formação é chamada de primeiro ciclo e foi pensada para preparar de forma mais rápida para o mercado de trabalho e conseqüentemente reduzir os custos do ensino superior. As pós-graduações passaram a ter um ano em nível de mestrado, sendo o segundo ciclo e três anos em nível de doutorado, sendo nomeado de terceiro ciclo (SILVA, 2013).

Este processo de redução do tempo para a formação provoca críticas relacionadas a uma possível sobrecarga de trabalho sobre alunos e professores. Se não existir uma verdadeira integração interdisciplinar o processo pode exigir a transmissão dos mesmos conteúdos ao aluno, mas em um período reduzido ou conteúdos que os docentes consideram importantes podem ser retirados dos currículos para que o tempo de integralização seja cumprido (SILVA, 2013).

Um possível distanciamento entre a graduação e a pós-graduação também é apontada como derivação do processo. Na Rússia, signatária de Bolonha desde 2003, Lukina e Vartanova (2017, p. 168) apontam que algumas instituições não obterão credenciamento para oferecer um curso de pós-graduação porque:

After a jump to the European Bologna process and transition to the two-level educational system, many schools may now not be able to gain accreditation for a

master's-level degree program. Only institutions that meet adequate intellectual, infrastructural, and human resource requirements will earn master's-level accreditation. For many schools that means not only a reduction of college entrants, but a related decrease in teaching staff.<sup>16</sup>

Em Portugal também há um cenário de distanciamento entre a graduação no primeiro ciclo e a pós-graduação, não propriamente relacionada a questões estruturais, mas de cultura de pesquisa. Um estudo realizado por Moraes e Pôrto Júnior (2017) em quatro universidades portuguesas mostra que há uma percepção de que a investigação pertence aos ciclos de mestrado e doutorado. Para estimular a iniciação científica há programas de bolsas, mas o baixo valor e a quantidade não são atrativos.

O menor tempo de formação também é encarado como inibidor da criação de uma cultura de pesquisa. Mesmo as investigações existentes no primeiro ciclo são aquelas voltadas para a preparação para o mercado de trabalho. Esses problemas, contudo, não são diretamente ligados à Bolonha, mas à demanda por bens e produtos, principalmente a partir da década de 1980, o que aumentou a necessidade de profissionais com novas qualificações para desenvolver estes produtos (MORAES e PÔRTO JÚNIOR, 2017).

As organizações são geridas e baseadas em competitividade, e o primeiro ciclo vai preparar a Europa para essa competitividade. Assim, há um jogo de forças dentro do primeiro ciclo entre pesquisar ou preparar para o mercado, o que vemos é

---

<sup>16</sup> Tradução livre: "Depois de um salto para o processo europeu de Bolonha e a transição para o sistema educacional de dois níveis, muitas escolas agora não poderão obter credenciamento para um programa de mestrado. Somente as instituições que atendam requisitos adequados de intelectuais, infraestruturas e recursos humanos obterão credenciamento de mestrado. Para muitas escolas, isso significa não apenas uma redução dos participantes da faculdade, mas uma redução relacionada na equipe docente".

que as organizações estão ocupando um campo maior neste embate. Mesmo quando falamos de produção de conhecimento e investigação no Processo de Bolonha, estamos, em grande medida, falando de conhecimento de aplicação prática, para a solução de problemas cotidianos (MORAES e PÔRTO JÚNIOR, 2017).

Outro pilar do Processo de Bolonha é o sistema de títulos homologáveis a nível europeu. Este sistema permite o reconhecimento dos títulos em todo o espaço europeu e conseqüentemente busca estimular o fluxo de profissionais, o que seria positivo para a circulação do conhecimento. Esta etapa despertou preocupações em relação à possibilidade do espaço europeu ser submetido às três línguas mais faladas no continente, o inglês, francês e alemão, sempre em nome da livre circulação e do bem comum. Esta etapa ainda não está plenamente desenvolvida porque no caminho algumas barreiras se apresentaram, como o próprio idioma, a cultura e as dificuldades de reconhecimento dos conteúdos (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Para permitir uma aproximação maior dos currículos e por consequência das práticas formativas foi criado um sistema de créditos, o *European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*<sup>17</sup>, que já se encontra bem desenvolvido nos países signatários de Bolonha. Outra função para a utilização do sistema de créditos seria aumentar a transparência e a facilidade no reconhecimento da equivalência acadêmica e dos resultados da aprendizagem. Os ECTS referem-se ao número de horas necessárias para o aluno concluir uma unidade curricular e/ou plano de estudo. Os créditos são atribuídos ao trabalho prático, seminários, projetos e tempo de estudo autônomo. Para aumentar a transparência no uso e atribuição dos ECTS foi instituído, em 2003, o suplemento ao diploma. Este documento tem o intuito de assegurar um reconhecimento mais equitativo dos créditos (MELO, 2017).

---

<sup>17</sup> Tradução livre: Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

As informações que fazem parte do suplemento ao diploma, segundo Lopes (2017, p. 32) mostram uma “descrição do sistema de ensino do país de origem, a caracterização da instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada, o seu objetivo e informação detalhada sobre a formação real e os resultados obtidos”. O uso do suplemento ao diploma é visto dentro do Processo de Bolonha como mais um instrumento para permitir a mobilidade a medida que traz informações sobre toda e qualquer qualificação obtida pelo aluno, inclusive as aprendizagens não formais. Considerar aprendizagens não formais pode ajudar o aluno no mercado de trabalho.

O último pilar que destacaremos do Processo de Bolonha é a mobilidade de estudantes e docentes, pensada para aumentar as possibilidades de trocas de experiência. Mas este pilar não está bem desenvolvido em função de restrições de financiamento e na dificuldade de reconhecer habilidades e competências prévias dos estudantes. Outro ponto que tem dificultado a mobilidade são as questões relativas à imigração e a dificuldade dos governos em facilitar vistos de trabalho e residência para estudantes e investigadores. Portanto, são barreiras estruturais que por vezes impendem a plena evolução do processo de Bolonha (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

O Processo de Bolonha é avaliado bianualmente. Entre os anos de 2001 e 2018 foram realizados nove encontros que promoveram mudanças e adequações no processo, cada encontro tem uma importância em sua evolução. Estes encontros alargaram as intenções do processo adicionando caráter mais social, porém na maioria dos casos este trabalho é feito sem a participação da universidade e dos alunos. Pôrto Júnior (2012) aponta que este pode ser o motivo do não atingimento das metas estabelecidas até 2010. Um dos objetivos mais complexos e que ainda não foi alcançado é a mudança no paradigma educacional. Melo (2017, p. 04) aponta que:

A implementação de estratégias de aprendizagem centradas no aluno, relacionadas com os resultados de aprendizagem, tem sido um dos aspetos de mais difícil de concretização e que terá as devidas repercussões ao nível da implementação dos principais pressupostos de Bolonha na AEES [*Área europeia de ensino superior*]. Ou seja, de uma maneira geral, embora seja confirmada a reformulação dos sistemas de ES [*Ensino superior*] ao nível legal, administrativo e estrutural, emerge a consciência de que no que diz respeito a mudanças preconizadas para o ensino e aprendizagem, há ainda um longo caminho a percorrer.

Portanto, as avaliações concordam que o processo promoveu alterações significativas no ensino superior, mas não em todos os seus âmbitos. Conforme demonstramos acima, a formação superior na Europa antes do Processo de Bolonha era caracterizada pela diversidade de práticas.

Em Portugal o ensino de Jornalismo é recente e teve seu percurso bastante controverso em função da configuração do país no fim da década de 1970. O baixo consumo de jornais era influenciado pela alta taxa de analfabetismo e pelos anos de uma ditadura que instituiu uma política de limitada liberdade de expressão. Havia um sentimento de que os jornalistas pouco poderiam fazer para mudar a realidade, o que diminuía seu valor profissional. Depois de inúmeras tentativas de se criar o curso de Jornalismo em Portugal, em 1979 a Universidade Nova de Lisboa criou o Curso Superior de Comunicação Social (licenciatura) (TEIXEIRA, 2012).

Em meados da década de 1980, sob a orientação do professor Nelson Traquina, é criado o primeiro mestrado, oferecido na Universidade Nova de Lisboa com uma área de especialização em Estudos de Mídia e Jornalismo. Os cursos criados até o final da década de 1980 ainda inseriam o Jornalismo dentro da grande área da Comunicação. O primeiro curso específico na área foi criado apenas em 1993 quando a Universidade de Coimbra instituiu o Curso de Jornalismo da Faculdade de Letras (PINTO, 2004).

O nascer tardio do ensino superior em Jornalismo gerou intensos debates e críticas sobre qual modelo de jornalista deveria ser formado. Os cursos iniciais eram generalistas e teóricos, acusados de serem pouco afeitos à prática jornalística. Ao longo das décadas inúmeros cursos foram sendo criados. Pôrto Júnior (2012) aponta que os 27 cursos existentes antes do Processo de Bolonha em Portugal eram divididos em três grupos: os que tinham currículos mais teóricos; outros mais voltados para linguagem e para as técnicas; e um terceiro grupo formado por cursos de currículos mais equilibrados.

Antes da implantação do Processo de Bolonha alguns cursos estavam promovendo alterações para atualizar os currículos com as tecnologias emergentes, mas Bolonha ressignificou a formação em Jornalismo, interrompendo estas alterações para colocar em prática as decisões tomadas no âmbito global do processo (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Na tese Pôrto Júnior (2012) foi realizado um estudo de caso de quatro universidades portuguesas que mesmo após as modificações de Bolonha, têm entre as alterações mais sentidas as realizadas no campo operacional, como a diminuição dos ciclos que promoveu a supressão de disciplinas para conseguir integralizar o curso no tempo. Dessa forma, as mudanças foram nos valores formativos, mas não na prática docente.

Todas estas fragilidades do processo são apontadas pelas agências de acreditação, que são mecanismos para a busca e

garantia da qualidade dos preceitos de Bolonha. Antes do processo, em alguns sistemas de ensino da Europa persistia uma tradição de autonomia que por vezes deixava ausentes instrumentos externos de verificação da qualidade. Com a implantação das agências de acreditação é possível aferir a qualidade em toda a dimensão europeia (MELO, 2017).

No ano seguinte à declaração de Bolonha foi criada a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA<sup>18</sup>, que em 2004 passou a denominar-se *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, permanecendo com a sigla ENQA<sup>19</sup>. Esta agência promove o diálogo entre as várias agências de acreditação dos países signatários de Bolonha. A interlocução foi necessária para que os países promovessem um conjunto de medidas relativas à certificação e à qualidade que serviriam de base para a criação de um conjunto de referência e difusão de boas práticas de avaliação (MELO, 2017). Assim, os signatários de Bolonha precisam estabelecer suas agências de acreditação para garantir que as decisões serão implantadas.

Depois de realizadas as avaliações estas são publicadas pela *European Quality Assurance Register for Higher Education* – EQAR<sup>20</sup>. Trata-se de uma ferramenta disponível na internet para conjugar todas as informações sobre as agências de qualidade. Este movimento visa a melhorar a qualidade e competitividade no ensino superior. Medindo-se a qualidade é possível também aumentar a confiança mútua entre as várias instituições, o que é essencial para a mobilidade, uma vez que os alunos podem ter acesso aos índices das universidades e podem escolher o melhor local para realizar seu intercâmbio (MELO, 2017).

Percebe-se que o Processo de Bolonha realizou as mudanças que estavam ao alcance das tratativas políticas, de

---

<sup>18</sup> Tradução livre: Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior.

<sup>19</sup> Tradução livre: Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior.

<sup>20</sup> Tradução livre: Registo Europeu de Garantia de Qualidade para o Ensino Superior.

regulamentação e estrutura. Agora o processo volta-se para um ambiente que Nóvoa (1999) chama de complexo e imprevisível, que é a sala de aula e os saberes docentes. Pôrto Júnior (2012) mostra que são os professores os primeiros a assumirem os papéis de inovadores, fazendo de suas salas verdadeiros “laboratórios pedagógicos” como forma de atender demandas socialmente emergentes. O Processo de Bolonha precisa desses agentes para efetivamente alterar suas práticas formativas mais complexas.

As alterações na educação europeia começaram com a reunião de ministros da educação de quatro países que buscavam respostas para uma crise anunciada em razão das alterações nas demandas do mercado e da globalização. O Relatório de Implantação do processo publicado em 2015 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 05) demonstra que:

Over the last three years, 47 countries, more than 4 000 higher education institutions and numerous stakeholder organisations have continued to adapt their higher education systems, making them more compatible, modernising degree structures and strengthening their quality assurance mechanisms<sup>21</sup>.

Portanto, os números deste processo o transformam em paradigma, mesmo com os estudos mostrando que efetivamente na sala de aula as mudanças não chegaram ao mesmo nível de desenvolvimento. Esta reforma educacional está em consonância com os objetivos iniciais de recolocar a Europa no contexto mundial por meio de uma educação que reforce a garantia da qualidade e

---

<sup>21</sup> Tradução livre: “Nos últimos três anos, 47 países, mais de 4 000 instituições de ensino superior e numerosas organizações de partes interessadas continuaram a adaptar seus sistemas de ensino superior, tornando-os mais compatíveis, modernizando as estruturas de licenciamento e fortalecendo seus mecanismos de garantia de qualidade”.



facilite o reconhecimento de títulos e qualificações dos estudantes. Esta busca pela qualidade e pelo reconhecimento tem a intenção de reforçar a competitividade europeia e manter a atratividade pelas universidades do continente. Na esteira desse processo podemos identificar outras iniciativas que guardam semelhança com as alterações na Europa, como a busca de cooperação educacional entre os países integrantes dos BRICS<sup>22</sup>.

Em 2013 na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, os ministros da educação dos países que fazem parte dos BRICS discutiram pela primeira vez as potencialidades de cooperação do bloco. Em 2014 na VI Cúpula realizada em Fortaleza, Brasil, foi reafirmado os compromissos de debaterem formas de estreitar as relações em termos educacionais (UNESCO, 2014).

As discussões continuaram com reuniões no Brasil, em 2015. Estas reuniões culminaram na assinatura da Carta de Brasília. No documento os países do bloco buscam desenvolver metodologias conjuntas para apuração de indicadores de qualidade. Estes indicadores devem buscar a melhoria da equidade, inclusão e qualidade dos sistemas educacionais. Os países também se comprometeram a compartilhar as melhores práticas de avaliação (BRASIL, 2014).

Para os integrantes dos BRICS a educação profissional é a responsável por responder às demandas do mercado, por isso os países propuseram a criação de um grupo de trabalho para trocar experiências sobre o formato. A Carta de Brasília, assim como Bolonha, reforça o compromisso de aumentar a qualidade na

---

<sup>22</sup> Os BRICS são formados por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. A sigla foi lançada em 2001 quando o mundo passava por uma leve recessão e estes países comportavam 42% da população mundial e tinham alto potencial econômico no longo prazo. Os integrantes dos BRICS possuem um caráter heterogêneo em termos históricos e econômicos, contudo continuam a buscar parcerias econômicas, culturais e mais recentemente educacionais (BRANCO, 2015).

formação por meio de uma educação ao longo da vida. Em relação ao ensino superior, o documento reforça que será dada uma ênfase especial à mobilidade na pós-graduação por meio da criação da Rede Universitária dos BRICS, que é, com efeito, a iniciativa mais sólida de cooperação do bloco (BRASIL, 2015).

Em dezembro de 2015 o MEC lançou o edital para a Rede Universitária dos BRICS. O documento aponta que o objetivo é selecionar 12 universidades públicas ou privadas por meio de programas de pós-graduação, com nota igual ou superior a seis na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para desenvolver atividades de ensino e pesquisa em língua inglesa com a utilização de tecnologias de informação presenciais e a distância. Outro objetivo é promover o intercâmbio de docentes e estudantes que realizem pesquisas nas áreas temáticas<sup>23</sup> escolhidas como chave para os países do bloco (BRASIL, 2015). Das 12 universidades selecionadas 11 são públicas e há apenas um representante da Região Norte, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA.

Ao observarmos as iniciativas em cooperação educacional dos BRICS percebemos que há semelhança com o Processo de Bolonha. Porém, a influência das alterações na Europa não está claramente visível. Efetivamente as alterações nos BRICS objetivam, assim como Bolonha, fortalecer o bloco frente aos desafios da globalização e as novas exigências do mercado consumidor e produtivo. Estas iniciativas são fruto da percepção de que o Estado-nação isolado não tem mais força para influenciar as dinâmicas da globalização, por isso a cooperação é a resposta encontrada. Mas o Processo de Bolonha sempre estará nos debates sobre reformas no

---

<sup>23</sup> As áreas consideradas chaves para o estudo e cooperação dos BRICS são Energia; Ciência da computação e segurança da informação; Estudos dos BRICS, em cursos de Relações Internacionais, Ciência Política ou Ciências Sociais; Ecologia e mudanças climáticas; Recursos hídricos e tratamento da poluição; Economia.

ensino superior em decorrência de sua amplitude e das alterações que promoveu.

Alguns estudos (BARRETO, 2013; ROCHA E VAIDERGORN, 2011; LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008) buscam apontar semelhanças e influências do Processo de Bolonha nas reformas e criação recente de universidades por ocasião do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni<sup>24</sup>.

Estas pesquisas, em sua maioria, usam como exemplo as alterações na Universidade Federal da Bahia – UFBA e a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Com a adesão ao Reuni a UFBA decidiu implantar os Bacharelados Interdisciplinares – BI’s aumentando as possibilidades de formação. O Reitor à época, Naomar de Almeida Filho (2007, p. 01) defendeu os BI’s como forma de:

Aproveitar a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é predominante no mundo. Articulação e compatibilidade não significam submissão. Portanto, nem Harvard nem Bolonha, e sim a Universidade Nova. De todo modo, se não transformarmos radicalmente nosso modelo de educação superior, o Brasil pode ficar isolado no que se refere a formação profissional, científica e cultural. Nesse caso, seremos, em 2010, o único país com algum grau de desenvolvimento

---

<sup>24</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, foi instituído por meio do Decreto Nº 6.096 de abril de 2007. A face mais visível do programa foi a ampliação da estrutura física das instituições, mas o Reuni previa ainda a ampliação e a permanência no ensino superior por meio de algumas dimensões, como a reestruturação acadêmico curricular, renovação pedagógica com a atualização das metodologias, promoção de mobilidade intra e interinstitucional (BRASIL, 2007).

industrial a conservar um sistema de educação universitária do século XIX. Como os outros países já se encontram no terceiro milênio, isso será intolerável para o projeto de desenvolvimento da nação brasileira.

A partir de 2009 a UFBA passou a oferecer os BI's. Esta modalidade é dividida em três ciclos, assim como Bolonha. O primeiro ciclo propicia uma formação geral. A partir do segundo ciclo o curso se torna mais específico e o aluno pode escolher uma área de estudo. No terceiro o aluno dedica-se à pós-graduação *stricto sensu*. Dentro da formação, o aluno pode optar por realizar o primeiro ciclo em Bacharelados Interdisciplinares e em seguida cursar uma graduação tradicional, mas a UFBA reserva apenas 20% das vagas dos cursos tradicionais para alunos oriundos dos BI's. Esta trava engessa a progressão do aluno que precisa passar por dois processos seletivos se optar pelo ingresso em uma graduação tradicional no segundo ciclo. Desta forma, a UFBA está apenas parcialmente organizada por meio de ciclos, não há uma fluidez plena (BARRETO, 2017).

Outro exemplo de aproximação com o Processo de Bolonha é o caso da UFSB, que foi criada em 2011 sob a tutoria da UFBA. A instituição é totalmente organizada em ciclos, sendo o primeiro mais geral, um segundo específico e profissionalizante e o terceiro dedicado à pós-graduação. Os bacharelados contam com carga horária de até 3.200 horas (BRASIL, 2016). No Projeto Pedagógico do Bacharelado em Artes é feita uma menção direta ao modelo de créditos utilizados por Bolonha (BRASIL, 2016, P. 38):

A UFSB adota um regime de creditação compatível com o European Credit Transfer System (ECTS), vigente no Espaço Europeu de Ensino Superior, com dois objetivos

principais: 1 Acolher com respeito e flexibilidade diferentes tipos de aquisição de Conhecimentos e habilidades: formais, não – formais e informais, apresentados pelo estudante e devidamente atestados por um docente orientador e pelo Colegiado de Curso; 2. Permitir e valorizar a mobilidade internacional dos estudantes da UFSB, favorecendo o reconhecimento de diplomas e certificados. O ECTS define sua creditação da seguinte maneira: ano acadêmico = 60 créditos; semestre = 30 créditos; trimestre = 20 créditos. Como a UFSB tem regime quadrimestral, cada quadrimestre corresponderá a 20 créditos.

Como vimos, estes modelos brasileiros se aproximam de algumas práticas europeias, mas são percentuais menores no universo de instituições de ensino superior. O Processo de Bolonha prevê mais do que o regime de ciclos, busca a adoção de práticas administrativas e formativas conjuntas que promovam confiança e plena mobilidade entre as universidades, que estão no âmbito de implantação das políticas, o que apontamos acima ser um dos focos de críticas ao processo.

As alterações na Europa são analisadas por meio de encontros bianuais, que resultam em decisões baseadas no trabalho de agências de acreditação especialmente desenvolvidas para perseguir os objetivos propostos. Há uma integração maior na Europa e a educação é apenas mais uma face. As alterações na formação em ensino superior no continente europeu podem ser caracterizadas como iniciativas de Estado e não de governos.

De maneira divergente, não há no Brasil uma política unificada de educação superior. As inúmeras leis, decretos e

portarias de governos vão delineando o ensino superior e o transformando em um intrincado processo que impede a visão de uma unicidade. Assim, estas e outras iniciativas<sup>25</sup> são vistas como isoladas e sem uma conexão fluída entre si, transformando-se apenas em mais experiências educativas no complexo sistema de ensino superior.

## Referências

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. **A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14018/1/Cláudia Barreto Dissertação A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14018/1/Cláudia%20Barreto%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20A%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFBA%20a%20partir%20do%20Reuni%20e%20seus%20nexos%20com%20o%20Processo%20de%20Bologna.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso nº 1, de 2016. Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Projeto Pedagógico de Curso. n. 1**. Disponível em: <<http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/UFSB-PPC-BI-Artes-2016.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conheça as dimensões do Reuni**. 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Carta de Belém**. 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/Carta de Belem.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/Carta%20de%20Belem.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2018.

---

<sup>25</sup> Para mais informações sobre a aproximação das práticas formativas brasileiras com Bolonha ver: SIEBIGER, 2013

\_\_\_\_\_. **Edital nº 03, de 09 de dezembro de 2015.** Edital de seleção de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras para a universidade em rede do Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do sul). Edital. Brasília, DF, Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/10122015-Edital-Versao-Final-BRICS.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.** Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FERREIRA, José Brites. **Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha.** Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 01, p.229-242, jun. 2006. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10317/9580>>. Acesso em: 02 out. 2017.

KALLAS, Fernanda Marcos. **Direito da União Europeia e Direito da Integração.** Texto & Contextos, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 74-86, jan./jun. 2014.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [s.l.], v. 13, n. 1, p.7-36, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772008000100002>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002)>. Acesso em: 02 out. 2017.

LUKINA Maria, VARTANOVA, Elena. **Journalism Education in Russia: How the Academy and Media Collide, Cooperate, and Coexist**. In: GOODMAN, Robyn S.; STEYN, Elanie. *Global Journalism Education In the 21st Century: Challenges and Innovations*. Austin: Wjec, 2017. Cap. 7. p. 155-174. Disponível em: <<https://knightcenter.utexas.edu/books/GlobalJournalism.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 25, n. 1, p.11-20, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

MELO, Ana Souto e. **Enquadramento histórico legal do processo de bolonha e o seu impacto no sistema de ensino superior português**. Revista Observatório, [s.l.], v. 3, n. 6, p.75-141, 1 out. 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p75>. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4239>>. Acesso em: 03 out. 2017.

PINTO, Manuel. **O ensino e a formação na área do jornalismo em Portugal: "crise de crescimento" e notas programáticas**. Comunicação e Sociedade, Braga, v. 5, p.49-62, jan. 2004. Semestral. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1245>>. Acesso em: 04 jan. 2018

PREVIDELLI, Maria de Fatima Silva do Carmo. **A Comunidade Econômica Européia e a economia portuguesa, 1986-2005**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, A Comunidade



Econômica Européia e A Economia Portuguesa, 1986-2005, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-01112011-134913/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social**. 2012. 614 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>>. Acesso em: 16 maio 2016

\_\_\_\_\_. **Processo de Bolonha: História, formação e ensino na União Europeia**. Porto Alegre: Fi, 2017. 429 p. (Comunicação, Jornalismo e Educação). Disponível em: <<https://www.editorafi.org/2150paje>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. MORAES, Nelson Russo de. **Formando pesquisadores pós-Bolonha em Portugal: relações entre a formação de graduação e o campo da pesquisa/investigação**. *Revista Observatório*, [s.l.], v. 3, n. 6, p.202-228, 1 out. 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p202>. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4240>>. Acesso em: 03 out. 2017.

ROCHA, Cíntia Lins; VAIDERGORN, José. **Processo de Bolonha: a criação de um espaço europeu de ensino superior e possíveis influências nas universidades brasileiras**. 2011. Disponível em: <<seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/.../3248> acesso em 18 out 2015>. Acesso em: 02 out. 2017.

SILVA, Luciana Leandro da. **A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal.** Educação & Sociedade, [s.l.], v. 34, n. 122, p.247-263, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302013000100014>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100014&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TEIXEIRA, Patrícia Oliveira. **O ensino do jornalismo em Portugal: breve história e panorama curricular, ao virar da primeira década do século XXI.** Estudos em Jornalismo e Mídia, [s.l.], v. 9, n. 2, p.407-424, 3 dez. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2012v9n2p407>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n2p407>>. Acesso em: 04 out. 2017.

UNESCO. **BRICS Construir a educação para o futuro: Prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional.** 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229602por.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Internacionalização da educação superior: a Europa no centro da questão.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [s.l.], v. 18, n. 67, p.215-234, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362010010700001>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext\\_pr&pid=S0104-40362010010700001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0104-40362010010700001)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

## GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES REGIONAIS EM LUTA NO PROCESSO DE BOLONHA

---

Paulo Roberto Albuquerque de Lima

### 1. Introdução: forçando a amizade

*“Los pueblos e y los países com cultura semejantes se estan uniendo”*, escreveu Samuel Huntington. E um dos exemplos a ilustrar a previsão/constatação do autor americano, que veio a público ao final dos anos 90 pela obra *O choque das Civilizações*, é o que acontece com a Europa. A união entre os povos do velho continente faz parte do ideário de melhor aproveitamento da proximidade geográfica entre os países; do enorme tráfego humano que está para além das fronteiras nacionais; de proteção mútua, que tenta substituir uma realidade de interesses divergentes e guerras internas; e principalmente, para fazer frente ao enorme peso político-econômico internacional de outros territórios, com destaque para os Estados Unidos da América. Tecnicamente, mais do que em outros momentos, a Europa se une em busca dos tais pontos de interseção.

A esmagadora maioria dos povos considerados europeus é composta de nativos, ou seja: a raiz das nações é ali mesmo, no continente. É a raça caucasiana, na definição do filósofo Christoph Meiners, dada no século XVIII, e denota um tipo físico assemelhado que independe da cor da pele (Wikipedia). Apesar do traço histórico em comum há muitas nações e grupos étnicos que foram se

formando no correr dos tempos até os nossos dias. Neste caldeirão de etnias, só que em proporção bem menor, há ainda os povos de outras origens (em torno de 4%, segundo Wikipedia) que atualmente moram no velho continente. Está fácil de entender por que há na Europa uma quantidade bem considerável de culturas que ficaram se sobrepondo umas às outras nestes séculos de muita história, conflitos entre oriente e ocidente, guerra fria, cristianismo e islamismo.

A União Europeia pode ser descrita como um sonho de unificação, que data da primeira metade do século XX. O objetivo inicial era conter as guerras entre os países vizinhos, a exemplo da segunda Grande Guerra, que teve como palco Alemanha, Itália, Inglaterra, Polônia, França e, posteriormente expandiu-se para outros lugares e até outros continentes.

A partir de 1950, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço começa a unir econômica e politicamente os países europeus, tendo em vista assegurar uma paz duradoura. Os seis países fundadores são a Alemanha, a Bélgica, a França, a Itália, o Luxemburgo e os Países Baixos. Os anos 50 são dominados pela guerra fria entre o bloco de Leste e o Ocidente. Em 1956, o movimento de protesto contra o regime comunista na Hungria é reprimido pelos tanques soviéticos. No ano seguinte, em 1957, a União Soviética lança o primeiro satélite artificial (o Sputnik 1), liderando a "corrida espacial". Ainda em 1957, o Tratado de Roma institui a Comunidade Econômica Europeia (CEE) ou "Mercado Comum". ([http://europa.eu/about-eu/eu-history/index\\_pt.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_pt.htm) acesso em 11/06/2016)

No início da década de 90 os países da Europa, depois da queda do muro de Berlim, aproximaram-se mais ainda, o que acabou por frutificar uma das primeiras modificações importantes da atualidade: o Mercado Único. A partir daí começam a circular livremente mercadorias, serviços, pessoas e capital. A moeda foi unificada, mas o grande sonho, a extinção das fronteiras, ainda está longe de virar realidade, se é que um dia isto acontecerá. É neste contexto de tentativas que iremos nos reportar a um dos momentos singulares da estratégia de aproximação/unificação dos povos europeus, o Processo de Bolonha, que visa estabelecer um padrão de formação para o ensino superior e pós-graduação em países do Velho Continente.

Este artigo destaca o esforço de uma boa parcela dos estados europeus no Processo de Bolonha, que existe desde o final dos anos 80 e que sintetiza o esforço comum desses países para sincronizar a formação técnica e científica de seus nacionais, com o foco não nas dificuldades técnicas para sua implantação, que se mostram em boa parte superadas, mas nas resistências culturais a que está sujeito o tratado.

A força-tarefa pelo sucesso do Processo de Bolonha chama a atenção do mundo, a exemplo do pesquisador brasileiro Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior, que no País é pioneiro na pesquisa sobre o tema estabelecendo um recorte sobre a formação de jornalistas nas universidades portuguesas, com tese doutoral defendida junto à UFBA. "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 praticadas nas raízes da universidade" (PÔRTO, 2012).

Apesar da vistosidade e importância do Processo de Bolonha para a ciência quanto à complexidade da unificação e à dinâmica empregada pelos países signatários na luta para ajustarem currículos

de formação, a abordagem que propomos neste trabalho leva em consideração mais os aspectos culturais que, como iremos observar, são fatores de risco para o sucesso almejado pela União Europeia, que tem como meta final a extinção completa das fronteiras nacionais com vistas à transformação do velho continente em apenas uma unidade político-administrativa. O próprio Processo de Bolonha já dá mostras bem claras dos percalços ante à variedade cultural e interesses paroquias.

## 2. Europa: estados unidos, mas nem tanto!

O ser humano tem direito social e natural de ter uma pátria e uma nacionalidade. Ter pátria e nacionalidade não é princípio, é direito, como ensina Mijail Bakunin.

La patria y la nacionalidad son, como la individualidad, hechos naturales y sociales, fisiológicos e históricos al mismo tiempo; ninguno de ellos es un principio. (<https://mariocancel.wordpress.com/2010/03/30/nacionalismo-y-anarquismo-patria-y-nacionalidad/acceso-em-11/06/2016>).

Por este aspecto, e considerando a longevidade da ‘velha senhora’ Europa em seus múltiplos momentos de enlace e desenlace quanto à formação de sua população antiga e atual, convém retirar a trave nos olhos dos que imaginam ser possível, num estalar de dedos, riscar do mapa conceitos arraigados em nações tão díspares e donas de fazeres culturais variados. Não é um processo fácil, mesmo considerando que não se está falando aqui em eliminar as nacionalidades ou as pátrias, objetivamente.

Nem o processo de Bolonha nem os que pensam os Estados Unidos da Europa como entidade político-administrativa expõem a solução final (unificação integral) como a meta principal. Mas para

quem sabe ler, um pingo é uma letra. Só para ter-se uma amostra da dificuldade, neste primeiro semestre de 2016 a Inglaterra com o seu Reino Unido, uma das signatárias do Processo de Bolonha, decidiu em votação tipo plebiscito se retirar da União Europeia. Os ingleses têm outros interesses, eles querem garantir uma condição de independência de seu sistema financeiro e não pagar direitos sociais aos trabalhadores estrangeiros nas mesmas condições da mão de obra local. Bom lembrar que a Inglaterra nunca aderiu à moeda única europeia, o Euro.

Pós-votação que repercutiu na economia local e mundial, já se ouve falar em novo plebiscito, para tentar um recuo. Mas o quadro é de difícil compreensão, e não há muitos entendidos no assunto que se arrisquem a fazer um prognóstico. O que pode pender na balança em favor da Europa unificada é justamente o risco de a Inglaterra perder os benefícios de programas como o de Bolonha, por exemplo, que garante intercâmbio educacional com todos os benefícios que isto traz por meio da interação e do sistema de investigação acadêmica. Com o resultado da votação a sorte foi lançada, apesar dos perigos que ameaçam a grande ilha europeia.

Um estudo publicado pela entidade Open Europe em março de 2015 afirma que todos os principais setores de exportação britânicos seriam inicialmente prejudicados e que o país perderia 2,2% de seu PIB até 2030 caso não fechasse tratados comerciais com a UE. "Dos bens exportados pela Grã-Bretanha à UE, 35% estariam sujeitos a impostos superiores a 4%", afirma a análise, elaborada com base em pesquisas e entrevistas com empresários e associações de comerciantes. O setor financeiro, que atrai cerca de 50% dos investimentos estrangeiros

diretos no país, ficaria "particularmente vulnerável"(BBC PORTUGUESA, acesso em 12/06/2016)

A racionalidade e o pragmatismo não prevaleceram no caso inglês. E as outras nações como se comportarão? O que está realmente em jogo é economia e política ou há fatores socioculturais em questão? Estão em choque não só os interesses diretos e objetivos, como aparecem claramente no caso inglês, mas há outros elementos, tais como os que definem os componentes culturais que garantem a autonomia e o orgulho das nações.

Norbert Elias entende, e deixa isto bem claro na sua obra O processo Civilizador (1994), que além das questões econômicas ou mesmo de aquisição ou manutenção de poder, que de certa forma redundam sempre em questões de dinheiro, usa-se a força para se chegar às transformações sociais. Aliás, Elias defende que a utilização destas ferramentas tem sempre mudanças sociais como objeto final. O autor tem dúvida sobre se tais processos, que no caso dele os batizou de "civilizadores", acontecem por fazer parte de um plano claro e definido ou se vão se dando de forma irracional. Mas, por fim, aduz que independentemente da conclusão a que se chegue sobre as condicionantes os resultados virão invariavelmente dentro de "um princípio de ordem".

Distribuir civilização só é boa política para quem domina, especialmente porque estes que se dizem civilizadores se colocam acima do bem e do mal e se vangloriam de serem possuidores da 'luz' da sabedoria. Quem civiliza impõe sua vontade e ignora a vontade alheia. Há erros crassos que nem mesmo a evolução histórica consegue corrigir, a exemplo do processo colonizador nas Américas, quando os próprios europeus fizeram-se 'civilizadores' em detrimento do que já existia entre as nações nativas. Um extrato do texto de Bakunin acaba por expor uma das dificuldades enfrentadas pelos teóricos da unificação ampla e irrestrita europeia.



Una patria representa el derecho incuestionable y sagrado de cada hombre, de cada grupo humano, asociación, comuna, región y nación a vivir, sentir, pensar, desear y actuar a su propio modo; y esta manera de vivir y de sentir es siempre el resultado indiscutible de un largo desarrollo histórico. (<https://mariocancel.wordpress.com/2010/03/30/nacionalismo-y-anarquismo-patria-y-nacionalidad/>acesso em 11/06/2016).

Mesmo no contexto educacional, aqui destacado pelo Processo de Bolonha, a tarefa é hercúlea como se vê na tese do professor Gilson Pôrto (2012), quando ele destaca os desafios político-sociais para Bolonha se efetivar em todos os espaços e culturas. No caso estudado pelo pesquisador brasileiro, aparece o sistema de homologação dos títulos, ou, "o reconhecimento dos títulos em todo o espaço europeu" (p. 62). Na verdade, para que os profissionais possam circular livremente com seus diplomas, e, principalmente, para deles fazerem uso, implica outras realidades como "homogeneização linguística, cultural e de conteúdos, **de cunho globalizante** (grifo nosso)" (p. 62).

A globalização, mesmo sendo estudada em contextos amplamente favoráveis como no caso educacional e científico, ainda traz consigo alguns ranços que remetem à dominação e interesses capitalistas, causando sempre um pavor a mais nos que dispõem de menor condição para impor-se em situação de confronto. Os países com menor peso na Europa, fazendo parte do contexto de Bolonha, submetem suas populações às línguas predominantes (alemão, inglês e francês), e isto não significa apenas falar ou entender outra língua, que até pode ser objeto de boa defesa dentro de um contexto de ampliação dos conhecimentos; a questão que emerge é a importação forçada de outros tantos valores embutidos nesta

adaptação. Não se justifica facilmente, sem mais explicações, que se vai abrir mão de conhecimentos empíricos e históricos comuns e soberanos da nação em nome de um projeto unificador.

### 3. Nações: relações culturais e políticas

As nações constroem suas identidades e depois disso têm medo de serem extintas. Este é um sentimento natural e legítimo. É preciso reconhecer que existem barreiras e elas não são de fácil superação. O problema maior é que o capitalismo não quer conhecer fronteiras, não aceita as barreiras construídas natural ou artificialmente pelo homem individualmente ou pelas nações.

Neste processo de unificação europeia, e também no Processo de Bolonha, há um elemento de dominação e subjugação embutido nas estratégias nitidamente capitalistas e que geram o clima de instabilidade que coloca em risco o sucesso do projeto. Para o bem ou para o mal há princípios universais que justificam o sentimento ou noção de nacionalismo.

El nacionalismo no es un principio humano universal. Es un hecho histórico y local que, como todos los hechos reales e inofensivos, tiene derecho a exigir general aceptación. Cada pueblo y hasta la más pequeña unidad étnica o tradicional tiene su propio carácter, su específico modo de existencia, su propia manera de hablar, de sentir, de pensar y de actuar; y esta idiosincrasia constituye la esencia de la nacionalidad, resultado de toda la vida histórica y suma total de las condiciones vitales de ese pueblo. (Mijail Bakunin).

*(<https://mariocancel.wordpress.com/2010/03/30/nacionalismo>)*

*-y-anarquismo-patria-y-  
nacionalidad/acesso em  
11/06/2016).*

É obvio que o nacionalismo tem sido responsável por atrocidades desumanas, especialmente quando colocado a serviço de intenções dominantes. Mas a história da humanidade reconhece o nacionalismo e o chancela até para explicar a sobrevivência de culturas plurais em um mundo cada vez mais conectado entre si. Há, na unificação europeia, valores perfeitamente assimiláveis pelo povo em geral, afinal, quem em sã consciência poderia estar contra um processo, como o de Bolonha, por exemplo, que plasticamente promete (e entrega) sujeitos com conhecimentos técnico e científico em um curto espaço de tempo e com a possibilidade de migrar entre nações em busca de melhor colocação no mercado de trabalho?

É na esteira desta verdade formal que Bolonha caminha, apesar das dificuldades pontuais. Mas a questão continua justamente no ambiente que ainda não foi devidamente tocado ou esclarecido, que é a proteção das culturais singulares de tantas nações diferentes. Os povos resistentes pensam em si mesmos. E não devem ser condenados por isso, afinal, basta um rápido olhar pela história da humanidade para encontrar tantos exemplos quanto se queira de dominação e subjugação de culturas e nações inteiras. A humanidade é desumana. E o capitalismo não faz compadres.

Há um trecho interessante no texto de Mijail Bakunin falando em dignidade da nação assim como dos indivíduos que a compõem; que deve estar assentada na responsabilidade e na aceitação dos atos, tanto dos seus quanto dos outros. Esta é a tradução que se faz da negociação. Ou seja, nada deve ser imposto especialmente quando se trata de interesses gerais, nacionais ou internacionais.

¿No son muy estúpidas todas esas  
lamentaciones de un muchachote

quejándose con lágrimas en los ojos de que alguien lo ha corrompido y le ha puesto en el mal camino? Y lo que es impropio en el caso de un muchacho está ciertamente fuera de lugar en el caso de una nación, cuyo mismo sentimiento de autoestima debería excluir cualquier intento de cargar a otros con la culpa de sus propios errores. (Mijail Bakunin).

*(<https://mariocancel.wordpress.com/2010/03/30/nacionalismo-y-anarquismo-patria-y-nacionalidad/> acesso em 11/06/2016).*

Ou seja, não devem ser encarados como exagero quaisquer cuidados que estejam sendo tomados neste instante pelas partes envolvidas no processo de unificação europeia. No arremate deste mesmo texto o autor, utópico, clama pela supremacia da justiça humana acima dos interesses nacionais. Diz que o princípio da nacionalidade é falso e inventado por déspotas em período recente com o objetivo de mobilizar exércitos e gente em favor de suas causas e conquistas. Na verdade, para o autor, a nacionalidade não é um princípio, e sim um direito legítimo. Ainda assim, em sendo direito, as pequenas nações precisam demonstrar firmeza para fazer valer esta garantia. Não se concebe renúncia à negociação sem ao menos buscar entendimento com os concorrentes ou adversários. A maior dificuldade no caso europeu é construir uma pista por onde possam circular conceitos e ações prevaletentes e de aceitação generalizada, considerando sempre que neste processo não há equidade entre as nações europeias e nem uma ágora para discutir todos os processos. Se não há oportunidade de fala igual sequer para os países, quem dirá para os indivíduos.

Manuel Castells tem uma passagem interessante em sua obra 'A era da informação', que por ora encontra relação com as

abordagens propostas aqui ao jogar luzes sobre um dos fatores que mais influem em nossos questionamentos: a identidade e o poder. Castells se detém por alguns trechos no tema 'poder e identidade' levando em consideração que nesta 'nova era', informação é poder. Para o eminente professor, são três as formas e origens de construção de identidade.

1º Identidade legitimadora – introduzida pelas instituições dominantes da sociedade visando expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.

2º Identidade de resistência – criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica na dominação, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade ou mesmo opostos a estes.

3º Identidade de projeto – quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 1999)

Há, a nosso ver, um misto de todas elas no caso estudado, pois ambas estão em plena negociação e em busca de autoafirmação. Os atores sociais em **condições menores** lutam desesperadamente na resistência **contra os dominantes** que têm, certamente, um projeto para uma **nova identidade**.

É neste espaço que está localizada a luta, surda, mas ferrenha, pela manutenção de determinados valores culturais, religiosos, folclóricos, educacionais e de entendimento de vida. E é neste território que também podem ser entabuladas determinadas trocas que, se já acontecem de forma espontânea e natural, terão de ser referendadas pelas autoridades que pensam e trabalham pela unificação, seja em que estágio for.

Aqui se faz importante focar um dos autores mais respeitados sobre a importância da negociação no campo cultural. É o reconhecimento de que estão mais do que vivas as culturas híbridas, que têm forte vínculo com a globalização, segundo Norbert Elias (*O processo Civilizador*, 1994). Para ele as 'trocas' são facilitadas pela expansão das comunicações, mas não podem ser entendidas como homogêneas. E isto é perfeitamente compreensível, haja vista que os países com maior desenvolvimento econômico e social acabam por se sobrepôr aos que têm menos condições.

Os termos e o conceito de culturas híbridas não podem ser ignorados, e nem a apropriação do global pelo local devem ser reduzidos à mera conjectura. Percebe-se, sim, o estabelecimento de uma coexistência; e que nessa fundição acaba por gerar um novo produto diferente tanto da manifestação global quanto da local. O movimento denominado de *Bubble up*, que define a apropriação de culturas marginais, populares, em direção ao topo da ordem de consumo e produção de cultura industrializada é um claro exemplo disso. Não se está tratando aqui de culturas marginais e nem só de manifestações populares. As culturas em questão fazem parte de um acumulado de milhares de anos que respondem ao modo vida, de pensamento e comportamento de nações que existem desde o início da civilização.

#### **4. Conclusão: Bolonha, um buraco no muro**

Os dias atuais têm sido muito desafiadores para quem pensa em um futuro bom, harmônico entre os seres humanos, com

desenvolvimento estável e que reconheça os pontos de equilíbrio que precisam ser estabelecidos entre as necessidades humanas e sociais e as exigências do meio ambiente. Na verdade, os dias atuais mais desanimam do que sugerem melhoras.

O homem não consegue avançar nas causas que realmente importam, e que são muitas. Mas poderíamos reduzir estas causas a um entendimento singelo de que progresso, ciência, dinheiro, poder só têm sentido se forem tornar a nossa rápida passagem pela terra uma grande benfeitoria.

Todos os processos, inclusive o de Bolonha, tal como está concebido e se desenvolvendo, só fazem aumentar as disparidades e as preocupações já existentes. Os relatórios apontados no estudo do Professor Doutor Gilson Porto revelam que mesmo no que se propõe de forma inequívoca: fazer circular conhecimento, equilibrar e distribuir formação e diplomas; o processo de Bolonha falha. Lá, observa-se que em 2012 vários países, tais como Alemanha, Bélgica, Eslovênia e Suécia "criaram mecanismos de monitoramento para mensurar o grau de aceitabilidade e utilidade do Suplemento do Diploma" (p. 185), além de outros que duvidam da eficiência dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos à duras penas há quase três décadas.

Mas isto não acontece por obra acaso e nem é deliberado ante a frieza dos resultados ou avaliações do projeto de Bolonha. Isto sintetiza o medo que o homem tem das mudanças. O que se busca hodiernamente é um oxigênio a mais que garanta mais vida neste tubo de ensaio; que ajude na manutenção da ordem considerada ideal por quem está no poder; que flua na perpetuação do *status quo* que só justifica a existência de dominantes e dominados; que impeça, por fim, a evolução da sociedade.

Não há como mudar uma ordem social porque ela é extensão do ser humano. E este comanda e determina aquela.

A Europa unida é pura ilusão. Não passa da união monetária, e olhe lá se até isto permanecerá. O que deu certo nos Estados

Unidos da América, não se deu sem derramamento de muito sangue e numa época distante e diferente em todos os sentidos. Mas na União Soviética, por exemplo, deu no que deu.

Bolonha é uma tentativa. Uma boa tentativa, diga-se de passagem, muito embora ainda tenha que explicar quantas escolas foram guindadas à condição de excelência nestes anos todos e se o nivelamento não está acontecendo por baixo.

Bolonha pode até resultar em avanços no campo da ciência e da educação formal, embora não se saiba ainda quantos anos serão necessários para que isto seja uma realidade e se torne exemplo para os outros continentes.

Uma lástima que educação e conhecimento empírico sejam um pormenor na hora em que se decide sobre política externa, cidadania, cultura, nacionalidade, religiosidade ou poder.

*as colectividades culturales están reemplazando los bloques de la guerra fría y las líneas divisorias entre civilizaciones se están convirtiendo en las líneas centrales de conflito en la política global. (HUNTINGTON)*

## Referências

BAKUNIN, Mijail.  
(<https://mariocancel.wordpress.com/2010/03/30/nacionalismo-y-anarquismo-patria-y-nacionalidad/>), acesso em 11/06/2016

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Terra, 1999.



**ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1994.

**ELIAS, N. O processo civilizador: Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

**HUNTINGTON, Samuel P. El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial.** 1ª ed. 4ª reimp.- Buenos Aires: Paidós, 2001.

**PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social / Jornalismo em Portugal.** Salvador: UFBA / Faculdade de Comunicação, 2012.

**SILVA, Manuel Carlos. Ensino superior, desigualdades sociais e processo de Bolonha: do velho ao novo elitismo na 'sociedade do conhecimento' .** Travessias, 2010

([www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M.../Manuel Carlos Silva - Intervencao.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M.../Manuel_Carlos_Silva_-_Intervencao.pdf). Acesso em 10 de junho de 2016, às 17h)

**VASCONCELOS, Edjar Dias de.**  
<http://www.webartigos.com/artigos/a-origem-e-evolucao-dos-povos-indo-europeus-esse-artigo-e-muito-bom-todos-os-professores-precisam-de-ler/95040/>  
([https://pt.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%A7a\\_caucasiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%A7a_caucasiana), acesso em 11/06/2016, às 13h27)

**VASCONCELOS, Edjar Dias de.**  
([https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupos\\_étnicos\\_da\\_Europa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupos_étnicos_da_Europa)), acesso em 11/06/2016, às 11h15)

VASCONCELOS, Edjar Dias de. [http://europa.eu/about-eu/eu-history/index\\_pt.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_pt.htm) acesso em 11/06/2016, às 13h42)  
[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160220 ue grabretanha referendo mb](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160220_ue_grabretanha_referendo_mb) acesso em 12/06/2016, as 07h23)

## ASPECTOS ESTRUTURANTES E CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DA UNIÃO EUROPÉIA E SEUS IMPACTOS NA CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA

---

Carla Daniele dos Santos  
Diêgo Araujo Silva

### Introdução

O processo de Bolonha, instituído na Europa a partir do tratado assinado em 1999 na cidade italiana, pretende ser um modelo de unificação do ensino superior europeu no intuito de promover os estímulos necessários para que o continente consiga se colocar em pé de igualdade com outras potências educacionais ao redor do mundo. Ademais, pauta sua proposta na intenção de proporcionar a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), como forma de proporcionar uma maior mobilidade nas universidades para professores e alunos, formação de uma mão de obra altamente qualificada para o mercado europeu. Segundo Porto Júnior (2012, p. 61), "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."

Essas propositivas do Tratado de 1999 entrelaçam-se com a construção social e econômica pretendida pela União Europeia, a

partir do acordo assinado em 1992 na cidade de Maastricht, na Alemanha. Dessa forma, propomos em nosso trabalho analisar os condicionantes sociais e políticos inerentes à instauração do Processo de Bolonha.

De forma a entendermos o contexto a qual Bolonha está inserido faz-se necessário a elaboração de um percurso histórico acerca do processo de unificação da Europa, no intuito de verificarmos as nuances a que o continente está inserido no tocante à construção de um espaço comum. Retrataremos, também, de que forma os estados europeus se reorganizaram no pós-guerra, e de que forma as políticas sociais, econômicas e educacionais foram tratadas no período de reconstrução do continente arrasado pelas guerras do começo do século XX.

Aliado a isso, verificaremos as políticas socioeconômicas direcionadas ao continente europeu pós acordo de Maastricht e quais seus impactos na formulação de uma política comum de educação superior. Para tanto, utilizamo-nos de pesquisa bibliográfica, buscando autores que retratam a condição histórica, geopolítica, social e econômica do continente, bem como pesquisa documental, analisando documentos referentes ao processo de Bolonha.

### **O processo de constituição da noção de Europa: da antiguidade ao pós segunda guerra**

Analisar o processo de criação da União Europeia é adentrar em uma seara que percorre vários séculos de história no Velho Continente. É verificar que a Europa, em todo o movimento a que lhe é peculiar, tende a ser constituir em um Estado único, com livre circulação de seus cidadãos em seu território, seja pelo viés econômico, social, militar, político ou religioso.

A proposta de constituição de uma noção de Europa, segundo Cortez (2010) é recorrente na história europeia, não se constituindo

somente como uma posição construída a partir do século XV, onde tivemos o advento dos Estados Modernos, ou a partir do século XVIII com a construção dos conceitos de Nação e Nacionalismo<sup>26</sup> inerentes à propagação do ideal de unidade.

Para a autora,

No interior do espaço europeu, ocorreram, desde os primórdios da Humanidade, inúmeros acontecimentos no decurso dos quais se sedimentou paulatinamente uma certa identidade europeia. A herança greco-romana, o cristianismo, o contributo dos povos ditos “bárbaros”, a expansão ultramarina a partir do século XV, o lento estabelecimento dos Estados soberanos, o falhanço das tentativas de hegemonia de alguns deles - de Carlos V a Luís XIV, ou de

---

<sup>26</sup> O conceito de nacionalismo está atrelado intimamente à época moderna de nossa sociedade. Marca um período de transição entre o feudalismo e o capitalismo, promovendo a construção de uma identidade nacional a partir de um sentimento de pertença, de um sentimento de unidade com o local em que as pessoas se encontram. Historicamente, o nacionalismo tem seu berço no seio da Revolução Francesa. Os ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade foram evocados à luz de uma mudança social e econômica que não mais coexistia com o Antigo Regime. De acordo Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, em seu “Dicionário de Conceitos Históricos (2009), o próprio conceito de nacionalismo é resultado dessa revolução, sendo forjada a partir da burguesia da época que almejava mais espaço, e como o devido apoio popular conseguiram tornar em efeito a insurreição que se tornou base para muitas propostas democráticas posteriormente. cético com relação à origem do termo “Nacionalismo”, Anderson (2000), nos informa que mesmo como todo o avanço dos estudos relacionado a esse conceito, pouco pode-se inferir a respeito de suas reais origens e do próprio significado do termo. De acordo Anderson (2000) a própria conceituação do termo e de seu “nascimento histórico” ainda constitui temas de variados debates na academia. Para Hobsbawm (2011) a dificuldade em se conceituar nacionalidade reside, justamente, no fato das inúmeras expressões dadas a ela em diferentes países, uma vez que pode significar um sentimento estritamente ligado à língua, ao local de origem do indivíduo ou local de residência, dependendo da afeição ao lugar. No entanto, coloca que essas orientações acerca da existência, ou não de uma determinada nacionalidade ainda se mostram obscuros.

Napoleão a Hitler - o surgimento de uma unidade europeia não pela força mas pelo mútuo consentimento que se materializa na construção da Europa(CORTEZ, 2010, p. 66-67)

Esse percurso delineado pela autora deixa claro o movimento unificador, seja por quaisquer dos vieses, que a Europa vivenciou ao longo de vinte e cinco séculos, demonstrando que, de fato, a construção de uma unidade europeia não é uma ideia nova, muito embora não totalmente sistematizadas. No entanto, as propostas que giravam em torno dessa unificação partiam para o campo da dominação por meio de forças militares, religiosas ou ideológicas, com exceção da chamada *Pax Romana*<sup>27</sup>.

Nessa mesma seara Lima (2010) argumenta que as tentativas de unificação da Europa foram todas falhas, pois partiam somente do viés da força, sem levar em conta as especificidades regionais que cada Estado do continente europeu. Do Império romano ao 3º Reich de Hitler a Europa foi fadada ao fracasso da unificação conseguindo êxito somente pela via pacífica e mútua cooperação econômica. Seguindo essa linha Magnoli (1994) argumenta que a França, já no século XVIII, sob o domínio de Napoleão Bonaparte, foi o primeiro Estado nacional a empreender um processo de unificação da Europa. Sob a égide da Igualdade, Liberdade e Fraternidade tentara levar a todo o território conquistado os ideais propagadores da revolução que acabara com o Antigo Regime.

Para Lessa (2003) desde o século XVII se discute a possibilidade de paz na Europa como forma de possibilitar um novo status no mundo e foi a partir do século XIX que vimos "...o desabrochar da ideia europeia como figura literária... (p. 19)", ou seja,

---

<sup>27</sup> Pax Romana é o período de 28 a.C até, aproximadamente, 180 d.C, em que o Império Romano (28 a.C à 476 d.C) vivenciou um período de estabilidade política, social, gerando uma relativa paz no território.

uma movimentação no intuito de promover ao continente um unificação que partisse do plano filosófico para o plano político, a partir de uma conjectura pacífica, sem recorrer às arbitrariedades de um conflito armado ou imposição ideológica.

A preocupação no final do século XIX era como promover a unificação dos Estados Nacionais sem afetar a soberania que haviam conquistado ao longo dos séculos. E, ainda, de que forma a construção de um continente unificado iria provocar o surgimento de um sentimento supranacional de pertencimento à Europa, em detrimento das amarras nacionalistas e regionais a que os indivíduos estavam submetidos.

Sobre isso, Abellan (2000) argumenta que o processo de construção de uma unidade europeia passou por alguns percalços, principalmente no tocante à superação dessas diferenças regionais, culturais, linguísticas e religiosas. Para o autor, até mesmo o movimento de construção de uma proposta de Estado Nação, perpetrado a partir da Revolução Francesa, sofreu algumas intempéries, na medida em que os cidadãos ainda não haviam construído o chamado "sentimento nacional".

Segundo Abellan (2000, p. 19),

[...] es necessário aceptar que la forma y consolidación de las naciones europeas no há estado exenta de conflictos: la lucha por la defensa y reconocimiento de los respectivos 'espacios nacionales' se há convertido em protagonista de dicha conflictividade. Y, sin embargo, parece evidente también que no es posible confundir Europa com cualquiera de los otros continentes, lo que implica reconocer que tiene identidade propia<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Tradução livre: ... é necessário aceitar que a forma e a consolidação das nações europeias não foi sem conflitos: a luta pela defesa e reconhecimento do respectivo

Para o autor apesar do reconhecimento de uma identidade europeia, em comparação com outros continentes, o que predomina em fins do século XIX são as particularidades inerentes a cada Estado, proporcionando, dessa forma, uma particularização das identidades regionais, instigando o conflito na medida em que são ameaçadas sob quaisquer aspectos.

Após o relativo período de paz vivenciado pela Europa após o Congresso de Viena<sup>29</sup>, que deu fim ao Império de Napoleão, o Velho Continente mergulha em um período de conflito com proporções globais. as duas guerras que assolaram o território europeu (1914-1918 e 1939-1945) promoveram a rediscussão do projeto de unificação europeu, agora sob o propósito de fortalecer os estados arrasados pelos conflitos sob a forma de um protecionismo contra as investidas das potências que vieram a surgir principalmente após a segunda guerra mundial, como é o caso da Rússia e o avanço do Comunismo.

Segundo Lessa (2003), após o fim da primeira guerra mundial, viu-se a necessidade de aplicar o sistema federativo como forma de reerguer o continente, mas não foi levado a cabo pois prevaleceram os ideais individuais de cada Estado. Fato que mudou após o fim da segunda guerra mundial. Para o autor, os estados sentiram a necessidade de formulação de um novo arranjo nas

---

"espaço nacional" tornou-se o protagonista destes conflitos. E, no entanto, também parece claro que a Europa não se pode confundir com qualquer um dos outros continentes, o que implica o reconhecimento de que tem Identidade própria.

<sup>29</sup> O Congresso de Viena, realizado entre 2 de maio de 1814 e 9 de junho de 1815 tinha como objetivo reorganizar o cenário político, econômico e territorial da Europa, que havia sido totalmente reordenada no período em que Napoleão comandou o império. Para maiores informações sobre o contexto em que o Congresso surgira ver : MAGNOLI, Demétrio. Congresso de Viena (1814-1815). In.: \_\_\_\_\_. (org.) História da Paz. São Paulo, SP: Contexto, 2012. Sobre os desdobramentos políticos, econômicos e novas proposições nas relações internacionais a partir do Congresso de Viena ver: Duroselle, Jean Baptiste. **A Europa de 1815 aos nossos dias** (vida política e relações internacionais). Trad. Olívia Krahenbühl. São Paulo, SP: Pioneira, 1976.



relações internacionais e ideia de construção dos “Estados Unidos da Europa” começa a ganhar espaço.

A esse processo de unificação pós-guerra, podemos verificar, a partir do exposto por Lessa (2003) que emergiram nas discussões três modelos distintos de unificação. O primeiro modelo assemelhava-se ao modelo norte-americano, com controle único sobre assuntos externos e defesa (criação imediata). No segundo modelo seria uma criação gradativa em diversos setores, propiciando as condições necessárias para uma unificação europeia e a terceira visão versava acerca da relutância em unificar no plano econômico, preferindo adotar um sistema de aproximação entre os governos europeus.

Conforme o autor,

[...] A partir de então, é possível vislumbrar o surgimento de duas concepções de construção da Europa, que se oporão uma à outra ao longo do tortuoso processo de integração do continente: a de uma simples cooperação entre os diferentes Estados nacionais, que articularia as soberanias existentes, e a de uma superação destas por um processo de unificação. A idéia de Europa passava a ganhar, a partir de então, feições de projeto político, escapando dos planos literário e filosófico e ganhando o debate público. (LESSA, 2003 , p. 20)

No entanto, a Europa arrasada pela guerra parecia não ter as condições necessárias de se reerguer e iniciar um processo de unificação que realmente a deixasse bastante competitiva, frente às grandes potências que outrora surgira no espaço mundial. Dessa forma os EUA, por meio do Plano Marshall, intensificou as ações no

continente europeu no intuito de “facilitar” o processo integralizador dos países. A ajuda viria por meio de incentivos financeiros, na casa de 1,4% do PIB ao ano, com a contrapartida de manter unidades militares norte americanas em território europeu (LESSA, 2003).

No entanto, como informa Cortez (2010), apesar do Plano Marshall ter sido o impulsionador externo da política de integração do continente europeu, não foi ele que foi o criador da ideia de uma Europa unida. Segundo Lessa (2003) foi a partir das ideias de Jean Monnet<sup>30</sup>, que pretendia uma unificação do território pela via econômica, que a proposta de uma Europa unida começou a tomar aspectos reais, muito embora o processo teria mais o propósito de salvaguardar as unidades nacionais, sob o temor de uma possível reestruturação política e econômica alemã no pós guerra.

Dessa forma, de acordo Lessa (2003), surgiram condições favoráveis para o estabelecimento de uma comunidade que teria como mote principal a exploração do carvão e do aço na região da França e Alemanha, promovendo, assim, as bases para construção de uma Europa unificada pelas vias de paz, tomando a economia como mote principal desse processo de agregar esforços no intuito de promover o crescimento do continente, findados os conflitos da segunda grande guerra.

---

<sup>30</sup> Segundo Cortez (2010) Jean Monnet é considerado um dos pais fundadores da Europa enquanto unidade. A partir de suas ideias de construção de um mercado comum tendo como propósito a produção do carvão e aço na região franco-alemã, reestabelecendo os laços entre os dois países e diminuindo as tensões pós-guerra a que o continente europeu estava inserido. Pretendia ainda, a partir de sua proposta de unificação, uma Europa que seus cidadãos pudessem usufruir da livre circulação e que as condições econômicas e sociais dos países possibilitassem a união entre os povos, e não somente entre os Estados. Para maiores informações acerca de todo o processo empreendido por Jean Monnet na construção de uma unidade europeia, bem como sua atuação no plano político nas duas guerras no início do século XX ver MONNET, Jean. **Memórias**: a construção da unidade europeia. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1986. Nesta obra Monnet retrata todo o seu período em trabalho par o governo francês, sua atuação frente à consolidação do Plano Marshall de ajuda financeira no pós guerra, como, também, todo o transito político que tinha nos governos dos EUA e Inglaterra.

Para Camisão e Lobo-Fernandes (2005, p. 64) o projeto europeu de unificação deveu seu avanço a inúmeras frentes que agiam no intuito de colocar a proposta em vigor. Para os autores,

[...] Nascido no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de reerguer das cinzas, através da união gradual dos países europeus, um continente mergulhado numa profunda desarticulação econômica, o projecto europeu avançou dinamizado por fatores externos (o apoio dos EUA e a ameaça militar representada pela União Soviética); pela convergência de posições nacionais; e, ainda, pela emergência de um propósito comum que aproximou as elites europeias levando-as a partilhar códigos sócio-culturais de normas e valores.

Ao fim da segunda guerra vários problemas econômicos assolavam a Europa, entre eles a indústria do carvão e do aço, concentrada na França e Alemanha. A partir das ideias de Jean Monnet foi apresentado em 1950 um plano de exploração conjunta do carvão e do aço sob a égide de um Mercado Comum. Para Lessa (2003) a implantação da Comunidade Econômica do Carvão e do Aço (CECA), implantada a partir da assinatura do Tratado de Paris em 1951<sup>31</sup>, foi de suma importância para a questão federal no continente europeu. Sobre isso, Cortez (2010) argumenta que a criação da CECA previa, em primeiro lugar, a aproximação por meio do plano econômico, atrelando a condição social europeia ao desenvolvimento das economias em crise no pós-guerra.

De acordo o Tratado de Paris, em seu artigo 2º

---

<sup>31</sup> O Tratado de Paris foi assinado em 18 de abril de 1951 por Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos.

[...] La Comunidad Europea del Carbón y del Acero tendrá por misión contribuir, en armonía con la economía general de los Estados miembros y mediante el establecimiento de un mercado común em las condiciones fijadas em el artículo 4, a la expansión económica, al desarrollo del empleo y a la elevación del nivel de vida em los Estados miembros<sup>32</sup>(TEXTO DEL TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA DEL CARBÓN Y DEL ACERO, 1951, p. 9)

Como exposto no artigo acima, a condição social da Europa estaria atrelada à sua condição econômica e, por isso, esta deveria estar no epicentro da discussão dos Estados membros da CECA. No entanto, infere dizer, que a proposta de construção de uma Europa social não se fez de todo relegada a planos inferiores, pois em no escopo do Tratado de Paris temos o título terceiro dedicado às disposições econômicas e sociais.

No entanto, como informado por Cortez (2010), somente com a instituição da Comunidade Econômica Europeia (CEE) em 1957, por meio do Tratado de Roma<sup>33</sup>, é que se passou a discutir o plano social com mais afinco, propondo soluções palatáveis ao bom desenvolvimento da sociedade europeia, dissociando, em alguns pontos, do atrelamento ao viés econômico.

---

<sup>32</sup> Tradução livre: "A Comunidade Europeia do Carvão e do Aço terá por missão contribuir em harmonia com a economia geral dos Estados membros e mediante o estabelecimento de um mercado comum nas condições firmadas no artigo 3, à expansão econômica, ao desenvolvimento do emprego e à elevação do nível de vida nos Estado membros"

<sup>33</sup> O Tratado de Roma foi assinado em 25 de março de 1957.

Para Laloire (s/d), o grande diferencial do Tratado de Paris foi a implantação de um Fundo Social Europeu e do Conselho Econômico Social que previam a possibilidade de financiamento aos países no intuito de promover a possibilidade de melhorias no campo do trabalho e emprego. Segundo o autor, “[...] se no século passado [século XIX] os economistas liberais poderiam considerar o ‘homo economicus’ como finalidade da economia, nos países capitalistas atuais os economistas reconhecem que é possível chegar ao crescimento econômico através do progresso social...” (p. 526). Ainda de acordo Laloire (s/d) é totalmente possível a implantação de um projeto social aliado a uma proposta econômica sem, no entanto, está se sobrepujar àquela, como forma de mútua complementariedade, abrindo espaço para uma melhoria nas condições dos trabalhadores europeus.

A Europa caminhava, assim, para um proposta de unificação em todos os seus meandros, em um processo discutido pelos vieses da paz e da cooperação mútua, proporcionado a construção de uma identidade, ainda que incipiente. Para Cortez (2010), a unidade europeia foi tentada e conquistada a duras penas. E após os resultados desastrosos da tentativa de unificação pela via militar no início do século XX, a “Europa se encontra unida através da vontade e da solidariedade entre os Estados e os povos, constituindo assim um exemplo único e assimétrico no plano tradicional das relações internacionais (CORTEZ, 2010, p. 71)”.

### **A Europa no fim do século XX: aspectos políticos e sociais que impulsionaram o surgimento de Bolonha**

Após a assinatura do Tratado constitutivo da Comunidade Econômica Europeia (1957), os países membros passaram a discutir as questões sociais aliadas ao progresso econômico que Comunidade almejava alcançar. Desta forma, no artigo 117 do Tratado de Roma temos a seguinte redação:

[...] Los Estados miembros convienen en la necesidad de promover la mejora de less condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores, a fin de conseguir su equiparación por la vía del progreso. Asimismo, consideran que dicha evolución resultará tanto del funcionamiento del mercado común, que favorecerá la armonización de los sistemas sociales, como de los procedimientos previstos em el presente Trado y de la aproximación de las disposiciones legales, regulamentarias y administrativas<sup>34</sup>(TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEIA, 1957, p. 65)

Desta forma, os Estados membros teriam que adotar, a partir de sua reorganização política e administrativa, políticas sociais no intuito de promover a melhoria da classe trabalhadora. Para Barbosa (2012), mesmo com o postulado no Tratado a Europa não conseguiu avançar a respeito do título III do documento, que dispunha sobre a política social. Tal fato, segundo o autor, se deveu à política social adotada pela Europa pós-Roma ser direcionada à regulamentação do mercado interno sob a falácia de promoção do bem estar social do trabalhador europeu.

Em contraponto, Moser (2011), argumenta que a Europa conseguiu avanços nas Políticas Sociais após 1957, muito em parte resultado da expansão do *welfare state* no continente europeu, onde

---

<sup>34</sup> Tradução livre: “Os Estados membros concordam com a necessidade de promover a melhora das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores a fim de conseguir sua equalização pela via do progresso. Consideram, também que tal evolução resultará tanto do funcionamento do mercado comum, que irá favorecer a harmonização dos sistemas sociais, como dos procedimentos previstos no presente Tratado e da aproximação dos sistemas legais, regulamentares e administrativos.

o Estado agiria como promotor social e organizador direto da economia. Ademais, a autora afirma que o modelo se mostrou insustentável ao final da década de 1980 e a necessidade de readequá-lo mostrou-se à tona.

De acordo a autora, a partir de 1990 vem ocorrendo transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na Europa afetando os diferentes sistemas de proteção social existentes. Com isso houve, gradativamente, uma transição na Europa do *welfare state* para o *workfare state*. O indivíduo não mais seria protegido pelo Estado de forma linear, pois teria que oferecer uma contrapartida para o recebimento dos benefícios.

Moser (2011) argumenta, ainda, que com isso houve uma desestruturação do chamado Estado-providência que detinha nas medidas de ativação a possibilidade de melhorias dos cidadãos, principalmente àqueles excluídos do mercado de trabalho. Aponta, também, uma diferenciação entre essas medidas e o *workfare state*, muito embora a Europa vagueie pelos dos movimentos. Segundo a autora, *Workfare state* seria a medida em que o indivíduo trabalha em troca dos subsídios de assistência social, em contraponto com as medidas de ativação, que se constitui em programas de inserção de indivíduos fora do mercado do trabalho ou em condições de marginalização, amparadas pelo Estado.

O contraponto se dá, também, na medida em que no *workfare* o indivíduo é obrigado a aceitar o trabalho e é ele o responsável por sua não inserção na sociedade por meio do emprego, enquanto que nas medidas de ativação o desempregado amparado pelo Estado não é forçado e nem obrigado a aceitar a oferta de emprego, colocando os indivíduos como vítimas do mercado predador. Dessa forma o Estado passa da condição de provedor para a condição de vigilante.

Conforme Moser (2011, p. 69):

[...] a crise do Estado-Providência apresenta uma dimensão moral e social, e que um Estado-Providência ativo deve garantir aos mais pobres o trabalho, a manutenção de uma estrutura familiar estável e a frequência regular à escola. Diante disso, as políticas sociais precisam superar as práticas compensatórias voltadas aos desempregados e propor novas ações visando manter os trabalhadores em atividade, através: da criação de novos empregos, independentemente de sua natureza, do aumento da empregabilidade dos desempregados e da atribuição a estes de ocupações úteis.

Como forma de possibilitar melhores oportunidades aos cidadãos europeus, sanar os distúrbios provocados pelo desemprego em fins da década de 1980, bem como criar um espaço de livre circulação no território europeu, o tratado de Maastricht, assinado em 7 de fevereiro de 1992 saiu do campo da integração estritamente econômica e adotou, também, a integração política como mote estruturador da União Europeia (EU), incluído temas até então pouco discutidos pelo Tratado de Roma, ou, ainda, inexistentes no referido Tratado.

Como inovação, o Tratado de Maastricht<sup>35</sup> traz a proposta de implantação de políticas voltadas para a área industrial, de defesa do consumidor, da educação e formação profissional, da juventude, cultura e, ainda, a proposta de redes trans europeias. Dispõe, também, sobre a discussão de uma melhor ambientação e promoção

---

<sup>35</sup> O tratado está disponível, na íntegra, em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012M/TXT&from=PT>



do bem-estar aos cidadãos da UE. No documento anexo ao tratado o novo protocolo social dispõe sobre a promoção do emprego, melhoria das condições de vida e de trabalho, proteção social adequada, diálogo social, desenvolvimento dos recursos humanos necessários para assegurar um nível de emprego elevado e duradouro e integração das pessoas excluídas do mercado de trabalho.

Mesmo com todos os avanços conseguidos nos campos sociais e econômicos a partir da criação da União europeia fazia-se necessário, no entanto, a construção de uma Europa do Conhecimento (PORTO JÚNIOR, 2012; BORGES 2013; ROBERTSON, 2009) onde os cidadãos europeus pudessem, por meio da unidade educacional fornecer os mecanismos necessários à promoção de uma Europa altamente competitiva no campos trabalhistas e educacionais.

Para Porto Júnior (2012, p 64)

[...] 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.

A consolidação da comunidade viria por meio da promoção igualitária do escopo cultural europeu, de forma a promover a unidade identitária que os idealistas da unificação europeia tanto pregavam. Para Robertson (2009), a discussão sobre a construção do "cidadão europeu" é levantada antes mesmo da consolidação da

União europeia. Com a criação do Instituto Universitário Europeu, em Florença, em 1971 e o estabelecimento do programa de mobilidade Erasmus, da UE, em 1987 houve a relação entre a criação de um Mercado Comum Europeu e um Cidadão europeu, aliada à recessão no começo da década de 1990 nas maiores potências da Europa, que instigaram a discussão sobre a reforma da educação superior.

De acordo Borges (2013) a construção da chamada “Europa do Conhecimento” deve-se a fatores estritamente econômicos. A autora argumenta que o a discussão sobre a reforma da educação superior na Europa tem com intuito a formação de demandas específicas exigidas no mercado de trabalho, promovendo a inserção do profissional de nível superior em locais estratégicos à promoção de uma União Europeia competitiva. Dessa forma, a universidade europeia passaria da condição de formadora de opiniões, com toda a sua história e autonomia imaculáveis à posição de prestador de serviços.

Para a autora, “A criação da Europa do Conhecimento é colocada como resposta à demanda de formação de determinadas competências exigidas pelo mercado de trabalho globalizado e de valores necessários à criação de um espaço comum (BORGES, 2013. p. 71).” Continua e nos informa que, “Diante das novas necessidades da economia, a produção do conhecimento na universidade volta-se para a possibilidade de sua exploração comercial, pois o que passa a ser relevante é o processo de inovação constante (Idem. p. 75)

Para Silva (2013) o contexto em que o Processo de Bolonha é pensado reflete bem os interesses na formulação de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Segundo a autora o neoliberalismo, que a partir da década de 1970 passou a atacar seriamente o estado de bem-estar social na Europa proporcionou, a partir da década de 1990, o surgimento da educação como um bem comerciável. Dessa forma, Bolonha apesar de estar inserido no rol de

uma política educacional tem seus objetivos pautados a partir da política econômica forjada pela União Europeia.

Todo esse movimento de promover uma política educacional forte e competitiva parte da lógica globalizante a que estamos acometidos. O processo de consecução de políticas sociais na Europa, principalmente a partir de 1992, tem como objetivo promover um mercado interno capaz de competir com as grandes potências que surgiram em meados do século XX e, principalmente, a partir dessa mão de obra altamente qualificada, oferecer melhores oportunidades a seus cidadãos, de forma a não perder o capital intelectual a que tanto trabalhou para construir. Segundo Morgado (2009), ao discutir os impactos do processo de Bolonha em um mundo globalizado, nos informa que a universidade era considerada o braço direito do Estado-Nação do século XVIII e, a partir dela, se construía todo o aparato ideológico necessário à (re)afirmação de seu poder.

No atual estágio em que nos encontramos a universidade continua a desempenhar esse papel, agora mais empreendida na lógica mercadológica da sociedade de mercado, que atualmente rege as dinâmicas dos Estados.

Para o autor,

[...] No que diz respeito à educação, também a este nível se sentiram os efeitos desta onda globalizadora, em particular no campo das políticas educativas e curriculares que, em resultado da perda de protagonismo dos Estados nacionais em matéria de decisão educativa e da afirmação de novas formas de regulação transnacional, passaram a definir-se numa lógica modelada, entre outras, por duas dinâmicas distintas – por um lado, os movimentos globais e os projectos

supranacionais e, por outro, os contextos nacionais concretos, com características e configurações históricas, sociais e culturais muito próprias(MORGADO, 2009, p. 43)

Wielewicki; Oliveira (2010) defendem que a proposta racionalista impregnada na sociedade a partir de meados do século XX provocou os dois movimentos necessários para entender até que ponto o Estado poderia intervir na vida do cidadão. Num primeiro momento a racionalidade permeou os meandros da atuação do Estado, dando a possibilidade de este assumir papel de extrema importância em quase todos os ramos do mercado e áreas ligadas à vida em sociedade.

A partir da crise do *welfare state* – ou Estado-providência – na Europa, ocasionado pelo avanço das propostas neoliberais que defendiam o Estado mínimo, houve um redirecionamento no trato das políticas sociais, incluindo aí estratos da educação, saúde e habitação. Para os autores, o impacto promovido pela reordenação do pensamento moderno de atuação do Estado possibilitou a reestruturação econômica, reduzindo a atuação das políticas sociais.

Os autores complementam a discussão da seguinte forma:

[...] Diante dessa realidade social e política, que (re)significou os conceitos de sociedade, estado, nação e até mesmo de humanidade, algumas questões se colocam com muito vigor no cenário europeu e assumem uma posição de centralidade no debate a partir do ponto de vista da própria Europa, dentre as quais a documentação sobre o contexto que desencadeia o Processo de Bolonha aponta três: 1) Como a Europa se prepara para conciliar novas demandas (de um

estado mínimo e mais competitivo) e o desejo de manter direitos sociais?; 2) Como enfrentar a perda de competitividade e atratividade da Educação Superior Europeia, em relação ao restante do mundo e, de forma especial, aos Estados Unidos?; e 3) Como reconquistar o papel de ponta das universidades europeias na produção de conhecimento e ser a Europa do Conhecimento? Ao que parece, a tentativa de resposta a essas três perguntas passa pelo chamado Processo de Bolonha(WIELEWICKI & OLIVEIRA, 2010, p. 223)

Conforme Porto Junior (2012), o Processo de Bolonha, que pretendia a construção da EEES, foi configurado em quatro matizes: 1. mudança da estrutura do ensino superior, com a criação de dois ciclos de formação, na graduação e pós-graduação; 2. sistema de títulos homologáveis a nível europeu, promovendo o reconhecimento dos títulos em toda a Europa, promovendo, assim, uma maior mobilidade entre os profissionais diplomados; 3. organização de sistema de créditos, que consistia na aproximação dos currículos da universidades, promovendo a possibilidade de os estudantes complementarem seus estudos em outras universidade; e 4. mobilidade de estudantes e docentes, que proporcionaria a ampliação dos conhecimentos em outros ambientes de ensino. (pp. 61-64)

Alguns pontos merecem destaque na proposta de Bolonha, seja pelo viés da praticidade e possibilidades benéficas aos estudantes europeus, seja pelo embate discursivo em pontos que caminha à divergência, tais como: formação generalista na graduação e específica na pós-graduação; livre movimentação dos graduados no espaço europeu; abdicação de condições históricas

inerente ao processo formativo na graduação em determinados países em face do estabelecimento de um currículo comum nos ciclos de formação e a possibilidades de agregar valor aos estudos por meio da mobilidade em diversas universidades.

Segundo o autor,

[...] 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(PORTO JÚNIOR, 2012, p. 90)

Para o autor, Bolonha trouxe inúmeras possibilidades no campo educacional europeu, com reconhecimento das múltiplas vozes sociais no processo de implantação de um espaço comum de ensino, como formar de inserir a população no processo, explicando seus meandros e possibilidades de melhora no ensino superior de seus países, proporcionando um aquecimento em diversas áreas do ensino superior, principalmente no tocante às matrículas na graduação. Aliado a isso, à época da instauração do processo houve a indicação de que a educação não resolveria a crise, mas que deveria ser aliada a outros estratos da sociedade no intuito de contornar a situação a que os países europeus estavam inseridos.

## **Conclusão**

O processo de unificação da Europa passou por diversos percalços ao longo de seus vinte e cinco séculos de história. Do Império Romano à União Europeia o percurso foi tentando pelas

mais diversas vias e possibilidades, mas foi o entrelaçamento econômico e social que possibilitou a criação de um espaço comum europeu, dando a possibilidade de livre circulação aos cidadãos dentro do território.

Mas não somente isso. O projeto europeu previra a formação de um cidadão capacitado e para isso formulou políticas econômicas e sociais que pudessem ser adotadas em todos os seus Estados-membros, possibilitando a Europa se tornar um mercado altamente competitivo, principalmente após o surgimento de grandes potências econômicas no pós-guerra. Aliado a esse crescimento econômico houveram as políticas sociais de forma a promover o bem-estar do cidadão e a melhora das condições de trabalho, o que interferiria, diretamente, no aumento da produção material do território europeu.

Ademais, fazia-se necessário, também, a produção de um capital intelectual à altura das propositivas do mercado globalizado. Nesse contexto é que se insere o Processo de Bolonha, na medida em que propõe uma reforma na educação superior no intuito de constituir um Espaço Europeu de Educação Superior, promovendo, assim, a construção da “Europa do Conhecimento”, alinhada com os objetivos econômicos e sociais pretendidos na carta de Maastricht, que criou a União Europeia.

Os países integrantes no Processo de Bolonha, unificados em prol de uma revisão e readequação estrutural da educação superior no território europeu, seguiram o caminho histórico de seu continente: o caminho da integração. Um caminho pacífico proposto por Jean Monnet no início do século XX, que assinalava que a consolidação de uma Europa forte dependia diretamente de sua unificação, nos mais diferentes setores, e que mais do que coligar Estados, importaria unir os homens. E não sabemos outro meio mais fortuito de união entre os homens senão por meio da educação.

## Referências

ABELLÁN, José Luis. Europa como “coincidentia oppositorum”. *In.*: BARREIRO, José Luis; SOTO, Luís Garcia. Europa: mito e razão: Actas do III Simposio Internacional Luso-Galaico de Filosofia, Santiago, 26-27 de outubro de 2010. p. 17-24

BARBOSA, Thiago Varanda. Proteção social no século XXI: condicionantes sistêmicos, políticas nacionais e as experiências regionais de União Europeia e Mercosul. *In.*: **RBPO**. Brasília. v. 2, nº 2, 2012. Pp. 160-174. Disponível em: [http://www.assecor.org.br/files/9213/5896/0154/rbpo\\_vol\\_2\\_num\\_2\\_protecao-social-no-seculo-xxi.pdf](http://www.assecor.org.br/files/9213/5896/0154/rbpo_vol_2_num_2_protecao-social-no-seculo-xxi.pdf)

BORGES, Maria Creuza de Araujo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. *In.*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan.-mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100004)

CAMISÃO, Isabel; LOBO-FERNANDES, Luís. **Construir a Europa**: o processo de integração entre a teoria e a história. São João do Estoril, Cascais: Principia, 2005

CORTEZ, Joana Travassos. **O Papel do Federalismo como Fonte da Construção Europeia**. (Dissertação) Universidade Nova de Lisboa – Faculdade De Ciências Sociais E Humanas/Departamento De Estudos Políticos. Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais. 2010. 129p. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/5325>

LALOIRE, Marcel. **Objetivos e dificuldades de uma política social europeia**. Trad.: R. da Silva Pereira. Disponível em:



<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224155738X0uVZ9gm0Gp89OH3.pdf>

LESSA, Antonio Carlos. **A construção da Europa: A última utopia das relações internacionais.** Brasília, DF: 2003.

LIMA, Sarah Dayanna Lacerda Martins. União Européia e Multiculturalismo: a construção de uma nova realidade mundial. *In.:* **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI.** Fortaleza - CE nos dias 09 a 12 de Junho de 2010. Pp. 3564-3571. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3113.pdf>

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *In.:* **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>

MOSER, Liliane. A nova geração de políticas sociais no contexto europeu: *workfare* e medidas de ativação. *In.:* **R. Katálysis.** Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 68-77, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100008&script=sci_arttext)

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Entre comunicação e educação: o processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de comunicação social/jornalismo em Portugal. (TESE) Universidade Federal da Bahia – Ufba. Faculdade De Comunicação (Programa De Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas). 2012. 428p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia

para construção do Estado? Tradução: Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay. *In.*: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Pp. 407-422. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>

SILVA, Luciana Leandro da. A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal. *In.*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 247-263, jan.-mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100014&script=sci_arttext)

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; Oliveira, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *In.*: Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>

## DOCUMENTOS

TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA DEL CARBÓN Y DEL ACERO (1951). Disponível em: [http://ocw.uc3m.es/historia-del-derecho/historia-de-la-integracion-europea/tratados/Tratado\\_Ceca.pdf/view](http://ocw.uc3m.es/historia-del-derecho/historia-de-la-integracion-europea/tratados/Tratado_Ceca.pdf/view)

TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA (1957). Disponível em: [http://ocw.uc3m.es/historia-del-derecho/historia-de-la-integracion-europea/tratados/Tratado\\_Cee.pdf/view?searchterm=tratado+de+rom](http://ocw.uc3m.es/historia-del-derecho/historia-de-la-integracion-europea/tratados/Tratado_Cee.pdf/view?searchterm=tratado+de+rom)

## APROXIMAÇÕES ENTRE O MODELO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

---

Almerinda Maria Skeff  
Hudson Eygo  
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

### Introdução

Em pleno desenvolvimento no continente europeu e países que pactuam a União Europeia, o Modelo de Bolonha propõe-se a revolucionar o sistema de ensino e graduação acadêmica (FIGUEIRA, 2011). Nota-se que a proposta de Bolonha é revolucionária ao buscar melhor adequação no mercado de trabalho dos profissionais que saem das instituições de ensino superior, com as devidas titulações e com um formato de currículo alinhado com as propostas do mercado.

Isto acaba por facilitar a contratação dos profissionais, tendo como base o conjunto de habilidades e competências desenvolvidas no decorrer de seu processo de formação. Portanto, durante a formação acadêmica o estudante é preparado para adequar-se ao mercado de trabalho desde o início, tornando-o familiarizado com as exigências das organizações (BERNARDES, 2004). Portanto, o presente artigo consiste em uma discussão sobre o Processo de Bolonha, apresentando características e documentos relevantes que marcaram seu processo de criação em contraponto à formação em psicologia no Brasil.

Por ser o trabalho condição de existência humana, discutiu-se, também, sobre sua importância na construção da identidade do indivíduo, assim como os pontos positivos do conceito de flexibilidade proposto por Sennett (2009), no qual o autor afirma que não há mais uma forma hierarquizada e piramidal de gerir pessoas, e isto tornou a estrutura organizacional mais complexa, uma vez que a característica deste regime flexível pontuada acima pauta-se numa concentração sem centralização.

Agora a classe trabalhadora atua e se relaciona em rede. Então este estudo seguiu com uma discussão a partir de Castells (1999) e de seu entendimento e compreensão acerca da sociedade informacional e as transformações ocorridas e vivenciadas pela mesma. Deste modo, foi possível enriquecer o estudo na busca do objetivo de discutir sobre os temas pertinentes ao que se propõe para compreender o Processo de Bolonha e currículo de formação em psicologia no Brasil.

### **Breve histórico da psicologia no Brasil**

No Brasil, a psicologia, enquanto profissão reconhecida, é uma ciência recente, ensaiando seus primeiros passos, soma pouco mais de cinquenta anos de existência e atuação em nosso país. Foi regulamentada na Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962, que define critérios para a existência de cursos de formação em psicologia brasileiros, além de atribuir parâmetros de atuação e atos privativos à profissionais psicólogos.

Durante as cinco décadas de existência no Brasil, a profissão tem se ocupado de definir parâmetros para sua atuação e em legislar atos normativos possíveis para suas práticas. Conquistando e legitimando espaços para o fazer do psicólogo em cada um dos contextos nos quais os profissionais se inserem, ao mesmo tempo em que, percebe-se a necessidade de produzir conhecimento em uma ciência jovem, este último, sempre a cargo das instituições formadoras muito mais que das iniciativas públicas e privadas.

Ainda sem identidade definida, mas com muitas propostas de transformação para os serviços, contextos e instituições nas quais têm se inserido (saúde, educação, organizações, trânsito, clínica, esporte, judiciário etc), precisamos entender como se deu o processo de consolidação da psicologia no Brasil, para compreender os caminhos que ela tem tomado, para compreendermos o eixo formador curricular que tem sustentado essa profissão.

Na década de 1950, o país atravessa um período de transformações técnico-políticas desenvolvimentistas, que influenciaram significativamente a organização social e o estilo de vida da população, houve a expansão industrial e o Brasil começava a implementar um projeto de urbanização dos centros. Estavam em evidência os processos de trabalho (Taylor e Fayol) e o sistema de ensino que precisavam ser revistos para dar suporte ao modelo sociopolítico que vinha sendo implantado pela política desenvolvimentista (BERNARDES, 2004), ideias que favoreceram a implantação de uma ciência psicológica no Brasil.

Já no final da década de 1940, há registros de debates em torno da psicologia em São Paulo, em debates e eventos acadêmicos. Até então a psicologia vinha sendo ensinada como parte do currículo de formação em filosofia. Neste período, em São Paulo, tiveram início cursos de especialização na área de Psicologia. Pereira e Pereira Neto (2003), mencionam a criação do curso de Especialização em Psicologia pela PUC/RS em junho de 1953. Segundo os autores, esse curso foi o responsável pelos primeiros movimentos sociais de regulamentação da profissão.

O Parecer nº 412/57 da Comissão de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura (Brasil, 1959b), ampliou as possibilidades de atuação da psicologia, levando os debates sobre a regulamentação da profissão em um nível mais profundo (BAPTISTA, 2010).

O início o curso de formação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1953 da força e esse

movimento de legitimação da profissão no Brasil (MACEBO, 1999a). Seguido por eventos acadêmicos voltados para o tema da psicologia e com a instituição do curso de formação em pela USP em 1957. Ramozzi-Chiarottino (2001) explica que o currículo deste curso era composto por 17 matérias, 12 específicas da ciência psicológica.

Ainda em 1953, a pedido do Conselho Nacional de Educação, que tinha a intenção de regulamentar a profissão de psicologista e a formação regular de tais profissionais, foi apresentado ao Ministério de Educação e Cultura, o primeiro anteprojeto de lei sobre a formação e a regulamentação da profissão de psicologista (BAPTISTA, 2010). Nessa proposta, os profissionais exerceriam as atividades de orientadores educacionais, psicologistas escolares, professores para anormais e desajustados, selecionadores de pessoal, conselheiros de formação profissional, técnicos em psicodiagnóstico e em ajustamento psicológico.

A Sociedade de Psicologia de São Paulo, criada em 1947), promoveu entre o final da década de 1940 e início da década de 1950, várias reuniões e eventos para discutir a questão da regulamentação da profissão no Brasil. Inspiradas na escola paulista, ao final da década de 50, mais duas sociedades de Psicologia são criadas no Brasil: A Sociedade Mineira de Psicologia foi fundada em Belo Horizonte, em 1958. No Rio Grande do Sul, em 1º de julho de 1959, foi criada a Sociedade de Psicologia Brasil (MACEBO, 1999a).

Os debates sobre a regulamentação da profissão, bem como o eixo formador acadêmico foi amplamente debatido por vários setores e movimentos que sentiam necessidade de uma melhor apropriação do tema pela comunidade para a possível implantação de uma psicologia que atendesse a necessidade brasileira (BAPTISTA, 2010). O processo de trabalho e as atividades desenvolvidas por essas comissões são explicitadas no Parecer nº 412, aprovado em 20 de setembro de 1957.

O documento inicia, referenciando um fato ocorrido em 1951, quando o Ministério da Educação recebeu uma consulta de

pessoa interessada em abrir um consultório de formação e correção psicológica (BRASIL, 1959b). A partir deste documento, o Conselho solicitou aos órgãos relacionados à Psicologia naquela época que se pronunciassem a respeito.

Parecer nº 412 trata, ainda, de vários outros aspectos:

- Trata do título psicologista que deveria ser conferido ao profissional habilitado em psicologia;
- Ressalta a importância de uma formação regular com currículo que atendesse as particularidades nacionais, adequando-se ao contexto brasileiro para o exercício profissional em psicologia;
- Define as principais diferenças entre os currículos de psicologia em outros países, tais como: EUA, Argentina, Inglaterra, Cuba, Noruega, França, Suíça, Bélgica, Holanda, México, Chile etc;
- Analisa e reforça a necessidade e a possibilidade de formação do psicologista no Brasil, partindo das diferentes propostas que chegaram ao Conselho;
- Aponta diferenças conceituais entre a formação de licenciados, de técnicos ou de profissionais mais especializados.

O documento que embasavam os debates daquele período sobre o eixo teórico-técnico que norteariam a práxis do psicólogo até aquele momento para a realidade brasileira, demonstravam preocupação não apenas com as disciplinas que iriam compor os currículos de ensino, mas, sobretudo, com os serviços psicológicos que seriam oferecidos ao público (BRASIL, 1959b).

As mudanças ocorridas no contexto social, político, cultural e científico da época fizeram com que diversas graduações, inclusive a psicologia, refletissem sobre a sua atuação o que lhes permitiu maior flexibilidade para adaptar-se aos novos contextos e para

adequar suas propostas de formação à realidade apresentada, o que só foi possível a partir da extinção do currículo mínimo (SILVARES, 2006).

As novas propostas de formação mantiveram a ideia de vincular os cursos de Psicologia as clínicas-escola, contudo percebeu-se a necessidade de ampliar as atividades oferecidas pelo serviço, antes voltadas para o atendimento individual, e conseqüentemente a atuação do futuro psicólogo nesse local o que levou a substituição do termo clínica-escola por serviço-escola em 2004 (MELO-SILVA, SANTOS; SIMON, 2005).

Com o avanço do desenvolvimento econômico brasileiro na década de 1960, iniciou-se o processo de internacionalização do mercado e, conseqüentemente, houve uma mudança no panorama sociopolítico do país, fazendo emergir novas necessidades da sociedade, o que resultou na criação de novas aplicações da Psicologia (MANCEBO, 1999a).

Em conseqüência desse novo modelo de organização social e com o advento do Regime Militar (1964-1985), houve um agravamento das mazelas e desigualdades sociais, paralelas a uma atuação psicologizante da categoria, que até certo momento ocupou-se dos interesses do estado e instituições. Bernardes (2004) menciona que é entre as décadas de 1960 e 1970 que as demandas sociais políticas passam a ser compreendidas como psicológicas. A categoria agora volta-se para os problemas sócias e coletivo, em paralelo à sua atuação clínica e psicométrica.

Nesse ensejo, é promulgada em 27 de agosto de 1962 a Lei nº 4119, que dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Entre outras coisas, o texto da lei considera ações e compôs de atuais privativos à psicólogos nos contextos os quais o profissional se insere.

Em 1966, tem-se a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia, que se concretizaram respectivamente em 1973 e 1974, seguidos pela publicação do



código de ética da profissão, tendo sua primeira versão aprovada em julho de 1966 (CRP-06, 1994).

Em 1975, dá-se por encerrado o processo de profissionalização e regulamentação da psicologia, e tem início um movimento da categoria em busca de consolidação de uma identidade profissional, na qual sejam assistidas e problematizadas as demandas coletivas e subjetivas a partir de uma perspectiva, também psicológica, sobretudo com movimentos de minoria a partir da década de 1990, quando a ciência se envolve em debates coletivos intra e extra categoria para rever sua prática.

### **Currículo formação em Psicologia no Brasil**

A psicologia foi oficialmente instituída no Brasil a partir do parecer 403/62 que define o currículo mínimo para as graduações em Psicologia; segundo o autor esse currículo mínimo foi entendido por diversas instituições formadoras como a necessidade de se construir clínicas-escola para atender as necessidades de formação dos cursos de Psicologia (SILVARES, 2006). Além disso, só havia uma modalidade de atendimento atuando no serviço, psicoterapia individual, o que pode estar fortemente relacionado à consolidação do Psicólogo no meio social como psicoterapeuta e a concepção da sociedade acerca do serviço de psicologia em clínicas-escola como a oportunidade de atendimento psicológico para populações carentes.

Ao longo dos anos, os contextos: social, cultural, político e científico sofreram mudanças e o campo da psicologia, também sendo afetados por ela. Mancebo (1999a) discute que neste período a profissão se vê inclinada à refletir sobre a possibilidade e necessidade de construção de novas práticas que se adaptassem aos novos contextos sociopolíticos emergentes no Brasil em meados das décadas de 1960 e 1970.

Nesse sentido a lei 9394/96, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, extingue o currículo mínimo e faz com

que diversas graduações revejam suas formações, o que impulsiona ainda mais a psicologia, que já se questionava quanto a sua atuação, a refletir sobre as suas necessidades de formação (BRASIL, 1996).

Diante dessas mudanças, Valle Cruces (2008) cita que com o objetivo de ampliar a atuação do psicólogo para além da prática clínica o termo Clínica-escola foi substituído por Serviço-escola em 2004 durante o 12º encontro de Clínicas-Escola de São Paulo. Outros autores como Hezberg e Chammas (2009, apud AMARAL *et al.*, 2012) apontam que a partir dessas mudanças buscou-se desenvolver estudos que contribuíssem para a construção de novas modalidades de atendimento a comunidade, para estender o serviço a um maior número de pessoas e para manter uma atuação qualificada e comprometida dos estudantes para com as demandas e características locais da comunidade atendida pelo serviço, possibilitando assim o delineamento de práticas inovadoras e produtivas tanto para o indivíduo que busca atendimento como para o acadêmico em formação.

Dessa forma, Silves (2010) afirma que a partir da aprovação da Resolução nº 8 do Conselho Superior de Educação, publicada em 7 de maio de 2004, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, permitiu-se que os cursos superiores adaptassem suas propostas de currículo as demandas e necessidades locais, tornando-as assim mais flexíveis e adaptáveis a realidade das comunidades inseridas no serviço.

Ao relacionar essa flexibilidade atualmente existente na proposta de formação dos cursos de Psicologia com a prática do acadêmico nos serviços-escola nota-se que este tem total liberdade, dentro da proposta do curso, para criar e desenvolver inúmeras estratégias de atendimento, o que proporciona e estimula a capacidade de improviso e criatividade, uma vez que o campo da psicologia exige que o profissional seja criativo e flexível para lidar com as diversas situações e demandas que lhes são apresentadas.

Melo-Silva, Santos e Simon (2005) definem serviços-escola como programas ou órgãos que recebem o nome de Serviços de Psicologia Aplicada (SEP) ou Centros de Psicologia Aplicada (CPA), os mesmos oferecem a comunidade serviços diversificados de psicologia e organizam estágios voltados para as áreas de clínica, saúde, escola, educação/organização, trabalho e social/comunitária.

A clínica-escola é compreendida por Silvares (2010), como um espaço no qual o futuro psicólogo, nos estágios finais do curso, exerce a prática profissional de sua formação clínica tomando como base competências e habilidades teóricas adquiridas no decorrer da graduação. Relata ainda que as clínicas-escolas surgiram com as primeiras graduações de psicologia e configuram-se, ainda nos dias atuais, como parte importante do processo de formação do psicólogo. Propicia a produção de conhecimento e a prática psicológica por meio de inúmeras possibilidades de atuação e não somente por meio do atendimento individual como era conhecido inicialmente.

Ao se fazer um paralelo com a fala da autora e a realidade das Instituições Universitárias atuais nota-se que boa parte destas têm estimulado e instigado seus acadêmicos a exercerem cada vez mais cedo a prática profissional e não somente nos estágios finais do curso.

### **A relação entre a globalização e o processo de Bolonha**

Para discorrer sobre o Processo de Bolonha cabe ser feito antes uma breve introdução e contextualização sobre o processo de globalização e as transformações ocorridas tanto no social, quanto as relacionadas às inovações tecnológicas que influenciaram na dinâmica da sociedade informacional (CASTELLS, 1999). É importante considerar que tais mudanças provocaram fortes e significativas influências nas organizações e nas estruturas de trabalho. Fazendo isto, torna-se possível compreender melhor o Processo de Bolonha e contextualizá-lo tendo a realidade sócio-

econômico-política da Europa, destacando os países que compõem a União Europeia, como seus norteadores.

No que tange a sociedade informacional, na contemporaneidade, o Social, apresenta-se organizado em rede e sofreu mutações em ritmo acelerado (CASTELLS, 1999). Vale destacar que o autor entende por informação os dados apresentados de forma organizada e que são comunicados para algo ou alguém. Deste modo, a informação mostra-se como mola propulsora de um novo modo de produção social e se amplia com o avanço das tecnologias, afetando o âmbito da educação, no que tange os processos formativos da mesma.

A partir das transformações ocorridas devido ao processo de globalização, houve uma “reestruturação do mundo do trabalho, e esta teve início no final da década de oitenta com a entrada de novas formas de administrar e organizar” (BARRETO, 2009, p. 03). Assim, a autora citada exprime que esta reestruturação advém do momento da minimização do Estado e de suas funções, e em consequência o setor privado avança e amplia seus poderes.

Contribuindo com as ideias de Barreto (2009), é importante lembrar que a globalização advém de meados da década de 1950. Para Giddens (2000), ela apresenta-se como sinônimo de invasão das corporações ou dos grupos; ou seja, de fragmentos que se apresentam organizados e criam novos modelos de sociedade. Além disto, ela envolve fenômenos de natureza econômica, política, tecnológica, cultural, social, dentre outros, no qual Veiga (2003) também ressalta para compreensão do todo.

Devido às mutações ocorridas no social, este se encontrou imerso num novo contexto, sendo possível caracterizar a organização social no qual os indivíduos, sistemas e demais organizações de trabalho estão inseridas. Desta maneira, é preciso compreender o novo formato da teia que rege esta nova conjuntura, refletindo no mercado de trabalho. Para Castells (1999), a lógica da rede está caracterizada pela ideia de os indivíduos viverem

conectados uns aos outros, de maneira interdependente e indissociável, onde a sociedade contemporânea tem a informação como manancial de produtividade (fonte da riqueza das nações) e poder. E, isto, vai ao encontro da proposta central do Processo de Bolonha (VEIGA, 2003; PORTO JÚNIOR, 2012) sendo abordado a posteriori.

Não obstante, a era do mundo global carrega consigo marcas do (neo)colonialismo, e amplia a concepção expressa por Castells (1999) a respeito deste assunto, quando o mesmo refere-se a um processo de globalização permeado pela ativação das relações sociais em escala a nível mundial, e não apenas isto, mas que está sendo compreendida como amarrações entre as diversas regiões do globo. Há, portanto, uma quebra de barreiras que permitem inclusive a ampliação das formas de interação permeadas pelas diversas maneiras de se comunicar. Por assim ser compreendido, surgem as novas tecnologias da informação possibilitando a descentralização das tarefas e enfatizando a ideia de coordená-las em rede, de forma independente do local que o indivíduo esteja inserido.

Veiga (2003) aponta em seu estudo as vertentes que determinam o processo de globalização, sendo elas aqui, apenas, citadas: política, econômica e cultural. No entanto, ainda em seu estudo, a autora discorre sobre a vertente tecnológica, também relevante para entender a atual ocasião. Quanto a importância da vertente tecnológica na produção do conhecimento e no âmbito da educação, nota-se que a globalização colabora, também, para a expansão dos mercados e para recrutar mão-de-obra qualificada.

Esta deve ser condizente e adequada com a realidade de mercado imposta na pós-modernidade, uma vez que a sociedade informacional, além de enfatizar o papel da informação nas sociedades, ela também se apresenta capitalista e utiliza a geração, o processamento e a transmissão da informação e do conhecimento como fontes de produtividade e poder (CASTELLS, 1999). Isto

enaltece o seu caráter capitalista podendo ser considerado o uso das novas tecnologias da informação. E, por isso, pode-se compreender e relacionar o processo de globalização a proposta do Processo de Bolonha na Europa.

Diante das considerações feitas, será pontuado e discutido momentos do Processo de Bolonha para compreender e alcançar o objetivo central deste artigo. No entanto, não haverá um aprofundamento e sistematização sobre o tema, mas sim uma discussão necessária para compreender seu processo de criação. Assim será oportunizado, pois não se apresenta como objetivo central deste artigo, embora sua trajetória aconteça de forma intensa e mostre caráter representativo para o sistema de ensino superior na Europa e seja relevante para a essência deste artigo quanto a compreensão e contribuição para a Psicologia no Brasil.

Desde já, é interessante pontuar sua relação com o processo de globalização; uma vez ser desencadeado pelas diversas mutações do/no social, que refletem numa gama diversificada de transformações relacionadas aos processos formativos educacionais.

Porto Junior (2012) ressalta "(...) a busca pela internacionalização dos processos formativo-educacionais" (p. 55) e, completa afirmando que, a palavra internacionalização "(...) veio, paulatinamente, a substituir o conceito de globalização no ensino, sendo mais bem aceita nos espaços formativos" (p. 55). Considerando como algo importante "(...) entender que a discussão em torno da internacionalização da educação superior se dá dentro da discussão da própria concepção de globalização" (PORTO JÚNIOR, 2012, p. 56).

Por assim compreender o processo de globalização, nota-se que este impacta diretamente no âmbito educacional, permitindo avanços e quebra de barreiras para o melhoramento e qualificação dos processos voltados para esta área.

## **Desafios da aplicabilidade do modelo de Bolonha na realidade da formação em Psicologia no Brasil**

Para discorrer a respeito dos desafios da aplicabilidade do modelo de Bolonha, é viável considerar a base teórico-metodológica da Psicologia. Não apenas questões fundamentais desta ciência, mas também suas várias abordagens (behaviorismo, psicanálise, sistêmica, cognitivo-comportamental, existencial-fenomenológica, dentre outras), e vertentes de atuação tornam-se necessárias para contextualizar os desafios propostos acima. Além destas questões torna-se importante mencionar os profissionais tanto das ciências da saúde, quanto sociais e humanas, como médicos, sociólogos e, principalmente, psicólogos internacionais e brasileiros que contribuíram no processo de formação da Psicologia.

Quando se tem a mobilidade e ampliação oportunizadas pelo Processo de Bolonha, nota-se que tais conceitos podem ser refletidos a partir do conceito de liquidez proposto nos escritos de Zygmund Bauman em obras como: *O Mal-Estar na Pós-Modernidade* (1998) e *Vida Líquida* (2007). Para o autor, a pós modernidade gera o sentimento de insegurança e a incerteza de ser e estar em um mundo líquido moderno é acompanhada pela ansiedade, permitindo que o indivíduo trilhe vários caminhos, troque experiências e conhecimentos a fim de buscar seu desenvolvimento pessoal, identitário. Isto admite a possibilidade de ele transitar e sentir-se livre em sua trajetória, podendo escolher o que pretende para si e, por conseguinte, que essa mobilidade vivenciada por ele possa contribuir no processo de formação e elaboração de sua identidade.

Entende-se, a partir de Bauman (2005), que a fluidez está presente em todos os aspectos da vida do indivíduo, assim como a não linearidade dos projetos de vida. O autor considera importante haver esse projeto, mas que o indivíduo tenha a consciência deste ser modificado ao longo dos anos, uma vez que a identidade não se

apresenta estática, fixa. Entretanto, considerando este raciocínio acerca do conceito de identidade, há possibilidade de o sujeito escolher o que quer para si e para sua vida. Isso também será decisivo para sua construção, e não a sociedade em si como única determinante nesse processo identificatório.

Insta ressaltar que o conceito de identidade é diferente de identificação, sendo o segundo a introjeção de características dos outros, enquanto o primeiro apresenta-se como as características peculiares que identificam o sujeito, diferenciando-o dos demais sujeitos. Na pós-modernidade o que se encontra são múltiplas identidades, ou as chamadas de identidades híbridas, uma vez que elas se apresentam como uma escolha no qual a todo o momento a modificamos por escolher e rejeitar algo (HALL, 2006). Isto permite uma compreensão mais profunda acerca dos processos de mudança pelos quais o sujeito passa, sendo este dinâmico e contínuo seguindo as regras e características peculiares à pós-modernidade.

A proposta do Processo de Bolonha, visando a otimização, ampliação e qualificação do ensino superior na Europa, tornando-o atraente e compatível com a reestruturação do mercado que se adequa a essa estrutura líquido moderna que configura as subjetividades no contemporâneo.

Ferreira (2011) ressalta datas importantes com a finalidade de contextualização do processo, visando a compreensão de como tudo começou. A autora discorre inicialmente sobre a *Magna Charta Universitatum*, onde reitores de universidades europeias, no 900º aniversário da Universidade de Bolonha, no ano de 1998, assinaram este documento enfatizando a relevância “do desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, para o qual as universidades deveriam ter papel fundamental” (FERREIRA, 2001, p. 112).

Não obstante, ainda no ano de 1998, outro documento foi assinado por ministros responsáveis pelo ensino superior nos países: Alemanha, França, Itália e Reino Unido – a Declaração de Sorbonne



- criando a “Área Europeia de Ensino Superior” (FERREIRA, 2011, p. 112). Porém, tal declaração necessitou de reformulações realizadas por ministros da educação na Europa, e decorrente das modificações necessárias surgiu a Declaração de Bolonha em 1999, assinada por 29 países da Europa.

Este documento apresenta cunho político e pretende o estabelecimento do EEES (Espaço Europeu de Ensino Superior) até 2010. Destaca-se que esta declaração não se restringe apenas ao âmbito da União Europeia e, por isso, “não se caracteriza como um mandato de fato desse bloco, que origina os países-membros ao seu cumprimento” (FERREIRA, 2011, p. 112). Sendo assim, para a autora, a partir deste evento, houve um avanço das políticas de educação e formação no qual Porto Júnior (2012) também ressalta sobre o assunto.

Partindo deste progresso citado acima, onde o Processo de Bolonha surge como um movimento fora da Universidade, ele passa a ser comandado por dirigentes políticos da União Europeia, mesmo havendo a resistência do meio acadêmico. Portanto, conclui-se que este movimento nasce durante o encontro de Sorbonne, e a comissão de mobilidade (qualidade dos processos que avalia a Universidade, os professores, os currículos); a comissão dos processos de cognição e a comissão de transparência trabalham em prol de explicar o que vem a ser o Processo de Bolonha.

Antes de Bolonha, percebe-se que o ensino superior na União Europeia apresentava características diferenciadas, decorrente de todo um processo histórico e cultural, no que tange as tradições locais (VEIGA, 2013). Pode-se ressaltar também a duração dos cursos de graduação, estes variavam muito no contexto europeu. No entanto, a Carta de Bolonha buscou a convergência do percurso do ensino superior, visando a otimização, a flexibilidade e tornando os cursos mais atrativos e competitivos quanto ao nível do ensino. Porto Junior (2012) ressalta em sua pesquisa que, a partir desta dinâmica vivenciada a partir do Processo de Bolonha, houve avanço

dos processos formativos no continente europeu. Isto permitiu um novo olhar para a dinâmica de ensino e educação, além das modificações educativas expressivas nos países participantes, englobando e enaltecendo a atualização necessária dos processos pedagógicos-formativos.

A partir da Declaração de Bolonha de 1999, nota-se que:

(...) as transformações nas universidades ao utilizar-se o discurso da transparência e da padronização dos sistemas de ensino nacionais, da mobilidade dos estudantes e dos docentes e do reconhecimento das qualificações no âmbito desse espaço, para permitir o aumento da competitividade do ESE (FERREIRA, 2011, p. 113).

Entende-se por ESE sendo o Ensino Superior Europeu e que a partir da proposta do mesmo havia a necessidade de alavancar a Europa permitindo ela se apresentar de forma competitiva e mais adequada ao mercado global. E, para isso, houve a necessidade de transformações no ESE, citado acima.

O Processo de Bolonha consente a vivência de uma nova configuração de regulação no âmbito do ensino superior. Para tanto o Comunicado de Praga em 2001, o Comunicado de Bergen em 2005 e o Comunicado de Londres em 2007, contribuíram diretamente e, por tal motivo, torna-se importante ressalvá-los e citá-los neste contexto (VEIGA, 2003).

Comunicados de Praga de 2001 e Berlim de 2003 foram importantes, pois na tentativa de alcançar e ampliar os objetivos de Bolonha, medidas foram elaboradas e implantadas por países-membros (VEIGA, 2003).

Isto permitiu o fomento de um sistema de níveis análogos para estudantes e empregadores, além da implantação de um

sistema dividido em dois ciclos: graduação e pós-graduação, com a criação de um sistema de aprendizagem uniforme (o aluno tendo a oportunidade e possibilidade de produzir tanto em casa quanto em sala de aula, consentindo isto numa mudança de perspectiva); desenvolvimento dos programas de intercâmbio não só para professores, mas também aos alunos interessados nesta nova expectativa de aprendizado; e por fim, o incremento dos sistemas de cooperação entre as instituições de ensino superior.

Desafios da aplicabilidade do modelo de Bolonha na realidade da formação em psicologia no Brasil

Portanto, a partir deste panorama, tratando-se de Bolonha, é possível vivenciar um novo modelo de ensino-aprendizagem, priorizando e buscando o desenvolvimento de habilidades e competências que estejam de acordo com o exigido pelo mercado de trabalho. Além de institucionalizar um novo panorama passível de regulação no âmbito do ensino superior, tornando a educação neste âmbito cada vez mais atraente no mercado globalizado.

Voltando-se para o trabalho na contemporaneidade, nota-se que a sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003), pode também ser interpretada como a sociedade do desempenho (BRUM, 2016), no qual o indivíduo para se adequar e sentir-se parte integrante das empresas, – as comunidades ou representações imaginadas propostas por Anderson (2008) – desenvolve e apresenta várias performances para que o trabalho possa dar sentido a sua vida e ele sinta-se pertencente a um grupo social. E assim, ele fica exausto, porém continua a correr para responder de forma positiva a toda uma demanda de trabalho na dinâmica do flexi-tempo proposto por Sennett (2009), onde o indivíduo trabalhador acaba aprisionado pelos ponteiros do relógio, na falsa ideia de que seu tempo de trabalho já acabou naquele dia.

No entanto, há a presença dos vários dispositivos que permitem o acesso rápido e direto, estando ou não conectados à *internet*. E, para aguentar o ritmo de trabalho imposto pelas novas

formas de organização, o trabalhador da pós-modernidade vai se dopando, fazendo uso exacerbado de fármacos e, assim, contribuindo para uma sociedade do consumo, no qual o importante é consumir o máximo que puder (e não puder). Isto ocorre para que a indústria farmacêutica consiga, também, se inserir e fazer parte desta sociedade do espetáculo, do show e das performances.

No modelo brasileiro, há uma discrepância entre os modelos de ensino públicos e privados, bem como no incentivo à formação profissional ou acadêmica. Ficando sempre o acadêmico à mercê de um título para se inserir no mercado de trabalho, muitas vezes, retornando à academia em etapas posteriores da vida, onde a produtividade já não está mais tão em alta, o que justificaria a escassez de pesquisas em áreas de estudos no Brasil, sobretudo nas ciências humanas e, por conseguinte, na psicologia.

Por isso a proposta apontada e vivenciada pelos países da Europa, mais precisamente da União Europeia, a partir do Processo de Bolonha e da forma como ele se constitui, apresenta-se interessante uma vez que se busca preparar o estudante para o mercado de trabalho e adequar-se as transformações exigidas advindas da pós-modernidade.

Assim, a ampliação e, principalmente, a necessidade de otimizar o tempo para o estudante obter suas titulações, apresentam-se como fatores positivos no que se refere ao seu ingresso no mundo do trabalho. Portanto, é importante ressaltar as características da pós-modernidade e tentar relacionar elas com o modelo de Bolonha, onde o conceito de flexibilidade pode ser compreendido para o estudante vivenciar e experimentar outras culturas transitando entre cidades, Estados e países visando o crescimento pessoal e profissional.

A partir destas questões levantadas para uma reflexão ampliada, nota-se um dos principais desafios enfrentados por esta ciência e profissão em aderir o modelo de Bolonha. Modelo pautado em 02 ciclos – graduação e pós-graduação para conclusão do ensino

e para receber as titulações necessárias e pertinentes ao mesmo (FERREIRA, 2011).

Destaca-se que isto acontece separado e de forma morosa no Brasil, onde o curso de Psicologia está composto por cinco anos para conclusão do bacharelado, posteriormente, um ano e oito meses para concluir uma especialização, em seguida, dois anos para titulação e mestre e mais quatro anos para o doutoramento. Seria adequado e relevante, a partir das discussões acerca do Processo de Bolonha, levantar discussões, no âmbito do ensino superior, sobre esse processo de formação dos psicólogos brasileiros? O que mais seria adequado a fim de atender as demandas do mercado de trabalho, considerando as questões de cunho sócio-econômico-político do país e do continente latino americano?

Outro desafio encontrado está relacionado à dinâmica/sistema sócio-econômico-político do Brasil, que enquanto federação apresenta-se diferenciado dos países que compõem a União Europeia e os demais países da Europa. Isto pode estar relacionado, também, a maneira vivenciada para ingressar no mercado de trabalho, uma vez que, mesmo com seus pontos positivos, o sistema de ensino brasileiro enfrenta dificuldades quanto a qualificação, capacitação e reconhecimento do professor, seja ele de base (ensino fundamental e ensino médio), e/ou acadêmico. Isto dificulta o repasse do conhecimento e da realização de um trabalho adequado para atender não só a demanda de ensino, mas as exigências e transformações do mercado brasileiro.

### **Considerações finais**

Nota-se que o Processo de Bolonha veio como uma forma de minimizar o tempo de duração dos cursos e, principalmente de aperfeiçoar o processo de formação estudantil em nível acadêmico, buscando adequar o modelo de ensino as demandas e transformações do mercado de trabalho na União Europeia e, posteriormente, da Europa como um todo. Porém, voltando-se para

a realidade da América Latina, torna-se importante contextualizar a conjuntura latino-americana, permeada por conflitos históricos, guerras civis, desigualdade, opressão e exclusão. Isso remete ao período colonial, onde é possível citar a colonização do Brasil. O colonialismo teve como principais motivadores as questões econômicas, políticas e culturais - religiosas.

A psicologia brasileira, diante deste contexto, faz-se referência a Martin-Barò - padre, teólogo, jesuíta e psicólogo - com seu "movimento" intitulado Psicologia da Libertação. Barò tinha como proposta inicial a libertação dos povos oprimidos, visando a amenização da desigualdade, da exclusão de classe e o combate ao fatalismo. Deste modo, o Brasil, inserido neste contexto latino-americano, não se encontra livre das características citadas a priori.

É possível considerar que o Estado, enquanto nação e até mesmo uma comunidade imaginada - em meio às turbulências sociais, econômicas e políticas - se apresentava fortalecido na tentativa da privatização de instituições públicas a fim de ganhar espaço e, posteriormente, barganhar ganhos futuros que fossem capazes de fortalecer as relações políticas e, assim, ampliar sua economia permeada pela globalização, galgando novos espaços no mundo do trabalho.

Os desafios de aplicação do Modelo de Bolonha ao sistema de ensino brasileiro são extremos, exigindo uma reforma de base ainda na legislação e modelo de organização social, contribuindo com a valorização do ensino como direito e dever de todo cidadão, fomentando ao eixo técnico e a formação científica com objetivo de melhor capacitar os acadêmicos em formação para atender às necessidades do mercado de trabalho.

## Referências

AMARAL, Anna Elisa Villemor et al. **Serviços de Psicologia em Clínicas-escola**: revisão da literatura. São Paulo, 2012.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Companhia das Letras, 2008.

BARRETO, Margarida. **Saúde Mental e Trabalho: a necessidade da "escuta" e olhar atentos**. Cad. Bras. Saúde Mental. Vol. 1, nº 1, jan-abr, 2009. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/1009> . Acesso em 12 jul 2016.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. Documentos Que Explicitam o Processo Histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2010, 30 (núm. esp.), 170-191.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUMAN, Z. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BERNARDES, J. de S. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. Tese de Doutorado, **Pontifícia Universidade Católica**, São Paulo, SP, 2004.

BRASIL. **Lei nº9394**. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Comissão de Ensino Superior. (1959b). Parecer nº 412. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, 11(3-4), 94-104.

BRUM, E. **Exaustos e correndo e dopados**. Brasil; El País Brasil. 2016. Acessado dia 10 de jul 2016. Disponível em <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464\\_246482.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html)>.

CARVALHO, Maria Teresa de Melo; SAMPAIO, Jáder dos Reis. A formação do psicólogo e as áreas emergentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**. [online]. 1997, vol.17, n.1, pp.14-19. ISSN 1414-9893.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 06ª Região. (1994). Uma profissão chamada psicologia (CRP06, 20 anos). São Paulo: **CRP-06**.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 1ª ed., Contraponto Editora, 2003.

FERREIRA, Suely. **Processo de Bolonha: A construção de uma nova universidade para a Europa**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 06, jan./jun. 2011.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.



MELO-SILVA, Lucy Leal Melo; SANTOS, Manoel Antônio dos; SIMON, Cristiane Paulin. **Formação em Psicologia: Serviços-escola em debate**. São Paulo: Vetor, 2005.

MANCEBO, D. Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur & H. de B. Rodrigues (Orgs.), **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil** (pp. 93-120). Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, 1999a.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14<sup>a</sup> ed. – Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos (Org.). **Atendimento psicológico em clínicas-escola**. Campinas: Alínea, 2006.

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.

PEREIRA, F. M., & PEREIRA NETO, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, 8(2), 19- 27.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Annita Castilho Cabral**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

VALLE CRUCES, Alacir Villa. A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* [online]. 2008, vol.28, n.2, pp. 240-255. ISSN 1415-711X.



## CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA

---

Ana Paula dos Santos

### **Identities culturais e as crises da Europa**

A questão da identidade seja do sujeito especificamente ou no seu contexto, no caso da identidade cultural, tem sido observada a partir de várias correntes teóricas nas ciências sociais e humanas. Alguns autores utilizam a perspectiva da identidade partir da discussão da psicologia de identidades e das subjetividades modernas, como um dos caminhos possíveis para esta discussão, como no caso de Giddens que observa a partir de uma reflexividade da modernidade que se estende ao eu. Outros observam uma perspectiva de discussão que envolve a noção de uma identidade coletiva ligada a sistemas culturais específicos. Nesta perspectiva a identidade é compreendida como culturalmente formada e está ligada a discussão das identidades coletivas, como as identidades regionais e nacionais e outras que formam quadros de referência e sentidos.

Nesta perspectiva, afirmam-se alguns autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Anthony Giddens dentre outros que compreendem o caráter de representação coletiva e da identidade como um conjunto de significados partilhados. No entanto, é importante destacar as duas posições por vezes se opõe visto que há uma relação intrínseca entre o subjetivo e o coletivo na vivência

das identidades como. Na verdade, elas exercem uma interdependência na sua função social: ou seja, não há vivenciar uma identidade cultural se esta não for incorporada pela identidade pessoal de cada sujeito e vice-versa.

A questão da modernidade é para Giddens um problema sociológico fundamental. As sociedades modernas são obrigadas a refletir sobre si e, ao mesmo tempo, desenvolvem a capacidade de refletir retrospectivamente sobre si e é isso caracteriza o que ele chama de modernização reflexiva ou a modernidade tardia. Na busca dos indivíduos por fontes de segurança, o conhecimento científico vem substituindo a tradição. O mecanismo que enfrenta a insegurança produzida pelas transformações sociais e a ruptura das estruturas tradicionais é a absorção de sistemas abstratos de conhecimentos, que são teorias, conceitos e descobertas, e, segundo Giddens, "em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e sua conexão com identidades sociais mais amplas, é um requisito primordial de segurança ontológica". Na modernidade tardia, o indivíduo fica refém da falta de segurança ontológica com a ruptura com a tradição:

A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais (GIDDENS, 2002, p. 38).

A modernidade tardia indica uma mudança no modo de vivenciar as relações, a partir da identificação da razão como o elemento que produz confiança e elimina ou minimiza os riscos. Ao

indivíduo moderno, cabe assumir-se como objeto de reflexão e exercer uma crítica racional sobre o próprio sistema, tornando-se um tema e um problema para si. Esse indivíduo reflete sobre o mundo em que vive e exerce uma análise racional das consequências de fatos passados, as condições atuais e a probabilidade de perigos futuros, procurando, assim, minimizar os perigos à medida que esse futuro vai se tornando presente. Para alcançar a segurança ontológica, a modernidade teve que reinventar tradições e se afastar de tradições antes consolidadas, isto é, aqueles valores vinculados ao passado:

Na ordem pós-tradicional da modernidade, e contra o pano de fundo de novas formas de experiência mediada, a auto-identidade se torna um empreendimento reflexivamente organizado. O projeto reflexivo do eu, que consiste em manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas, tem lugar no contexto de múltipla escolha filtrada por sistemas abstratos (GIDDENS, 2002, p. 12).

O caráter principal da modernidade é a descontinuidade, a separação entre o que se apresenta como o novo e o que persiste como herança do velho e da habilidade da pessoa de dar sentido a sua vida. Este é percebido sobretudo entre as ordens sociais tradicionais e as instituições sociais modernas, tem como principais características o ritmo da mudança que a modernidade coloca em movimento e a sua abrangência.

O autor discute a constituição das sociedades modernas, em sua complexidade atual, considerando as consequências a globalização e os riscos sociais que esta coloca tanto ao indivíduo quanto à coletividade, contribuindo de forma decisiva para afetar os aspectos mais pessoais de nossa existência. Sua reflexão não está

centrada no “eu” fruto de uma abordagem eminentemente psicológica, mas na importância do entendimento dos mecanismos de auto-identidade que são constituídos pelas instituições da modernidade, influenciando também em sua constituição.

Vários fatores, nas circunstâncias da alta modernidade, influenciam diretamente a relação entre auto-identidade e instituições modernas. Como foi sublinhado nas páginas precedentes, a modernidade introduz um dinamismo elementar nas coisas humanas, associado a mudanças nos mecanismos da confiança e nos ambientes de risco. Não penso que seja verdade que, como sugerem alguns, a era moderna seja uma era marcada por alta ansiedade em contraste com épocas anteriores. Ansiedades e inseguranças afetaram outras épocas além da nossa, e é provavelmente pouco justificável supor que a vida em culturas menores e mais tradicionais tenha um teor mais equilibrado que o de hoje. Mas o conteúdo e a forma das ansiedades predominantes certamente mudaram (GIDDENS, 2002, p.12).

O conceito da auto-identidade deve ser desenvolvido dentro do que Giddens chama de “quadro geral da constituição psicológica do indivíduo” como um modelo estratificado. Por não ser uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações.

A construção da sua própria identidade é imposta pelo ritmo de vida contemporâneo. O que o autor chama de ansiedade existencial, torna-se praticamente inevitável, levando ao desenvolvimento de distúrbios evidenciados na forma como muitas pessoas encaram a vida e suas atividades. Para o autor, a postura reflexiva perante a vida seriam os possíveis caminhos para uma atitude emancipatória diante dos desafios impostos nesse tempo que chama de modernidade tardia.

Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, a identidade antes sólida, fixa e objetiva tem se modificado no contexto de tempo do lugar que chamado de pós modernidade que denomina de modernidade líquida, na qual qualquer busca por uma identidade estável dentro de uma comunidade segura é impossível. A causa desta liquidez seria a velocidade das transformações, dos excessos de deslocamentos, das fragilidades dos laços humanos, da vulnerabilidade das relações sociais e dos estilos de vida que são vendidos e consumidos agressivamente.

Nesse sentido, Bauman é crítico de uma visão simplista de que a construção de identidades é algo sempre positivo, porque ele enfatiza que a busca por um sentido de pertencimento num grupo pode favorecer mais a demarcação de diferenças que sejam transformadas em desigualdades, gerando conflitos e intolerâncias nacionalistas, religiosas, políticas, étnicas, culturais, etc., uma vez que não são todos que tem acesso à possibilidade de estar efetivamente neste espaço de construção identitária:

A 'identificação' se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um "nós" a que possam pedir acesso. As "novas" relações começam a interferir em nossas construções cotidianas, nossas sociais, como forma de entendimento do mundo. Com isso, as identidades, antes

consideradas seguras e estáveis, começam a fragmentar-se (BAUMAN, 2005).

A liquidez da modernidade tardia colocada por ele, ou até mesmo a vivência de um tempo pós-moderno postulado por outros autores, confere aos sujeitos uma posição de mal-estar que não deixa à vontade para compreender uma identidade cultural fragmentada que estabeleça uma posição dialógica de abertura e constante transformação. Ao mesmo tempo, a experiência essencialista vivenciada pela exacerbação das identidades nacionais, amplamente mencionadas por ele, também é postura malvista. Há uma ambiguidade entre as duas concepções.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente .nem-um-nem-outro., torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, estar fixo, ser identificado de modo inflexível e sem alternativa é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005).



Apesar de discutir estas questões a partir de uma perspectiva não tão categorizada, pois relaciona com outros paradigmas importantes, como da modernidade, globalização e capitalismo, fica claro o posicionamento do autor em que as identidades culturais operam a partir de um panorama de crise e dúvida. Esta perspectiva de angústia das identidades e a partir de seus posicionamentos consegue distinguir em diversos momentos uma postura essencialista que, a partir da discussão das identidades nacionais, está em colapso e uma concepção fragmentária de identidade excessivamente calcada nas concepções efêmeras advindas da modernidade líquida.

Sob a perspectiva dos Estudos Culturais, Stuart Hall apresenta algumas questões de identidade cultural, contemplando os conceitos de sujeito e identidade do período da modernidade até a pós-modernidade. Em seu livro *A Identidade Cultural da Pós-modernidade* analisa a possível existência de uma crise de identidade, investigando os caminhos percorridos por essa crise e propondo novos olhares para a temática da identidade, ou seja, com o propósito de explorar algumas questões sobre identidade cultural na modernidade tardia, conceito que traz a referência de Giddens, o autor avalia se há uma crise de identidade, em que ela consiste e em que direção está indo. Admite o conceito de identidade como algo muito complexo e muito pouco compreendido nas ciências sociais contemporâneas.

Na modernidade tardia (segunda metade do século XX), o sujeito foi sendo deslocado de sua identidade e o indivíduo foi sendo descentrado. As identidades modernas estão deslocadas e fragmentadas, em colapso. Essa fragmentação de paisagens culturais de gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade que antes nos localizavam como indivíduos sociais agora estão transformando nossas identidades pessoais de sujeitos estáveis. As mudanças podem não estar apenas nos sujeitos da modernidade mas na própria modernidade.

A partir da multiplicidade de concepções de identidade, o autor aponta a mudança ocorrida na modernidade tardia, a qual está intrinsecamente vinculada à questão da identidade do sujeito. Para Hall, a sociedade moderna é caracterizada pela mudança constante rápida e permanente, diferente das sociedades tradicionais. A globalização inscreve uma mudança na “modernidade tardia” que impacta na identidade cultural. A transformação das relações relacionadas a uma nova configuração de tempo e do espaço (ritmo e alcance das mudanças).

De acordo com a forma que o sujeito se representa nas diversas frentes, a sua identidade adquire caráter político – passível de disputas ideológicas – inscrevendo uma política de diferença. A relação entre essas sociedades e a questão da identidade construída pelo autor pontua as descontinuidades da sociedade moderna e as diferentes posições de sujeito que o indivíduo carrega consigo na modernidade tardia, ocasionando essa crise de identidade.

O autor explica como o sujeito e identidade são conceitualizados no pensamento moderno, mas admite que apenas conceituá-lo como se o sujeito passasse de uma identidade unificada para uma identidade deslocada seria muito simplista. Mas tenta explicar que na modernidade surgiu um novo tipo de individualidade, desligado de tradições e estruturas. Isso vem ocorrendo desde renascimento e do iluminismo. Conforme as sociedades modernas vão se complexificando a noção de individualidade vai mudando, se tornando mais coletiva. A sociologia explica que os indivíduos são formados subjetivamente através das suas participações em relações sociais e aos processos são sustentados pelos papéis que os indivíduos desempenham nessas relações, invariavelmente são atribuídos de historicidade.

A concepção do sujeito moderno na sociedade tardia passou por um deslocamento, em razão de uma série de rupturas do discurso moderno. Para ele as identidades culturais são híbridas, ou seja, movidas por mudanças, encontros e desencontros. Não é

possível afirmar que temos uma “identidade”, mas que somos compostos por uma identificação, passível de mudança e transformação. O autor discute a questão da identidade, questionando sobre o que, efetivamente, consiste a dita crise de identidade e afirmando a urgente necessidade de repensarmos o nosso entendimento de identidade, visto que as sociedades foram, ao longo do tempo, marcadas por transformações, que influenciaram as maneiras de compreender os sujeitos e sua cultura.

Na modernidade tardia toda identidade é móvel e pode ser redirecionada, sendo possível pensar em um processo identitário para compreender de maneira mais significativa as representações que formam as culturas, os sujeitos e os espaços. Neste sentido nenhuma identidade seria fixa ou imóvel, e que não somos capazes de encontrar verdades absolutas sobre as identidades, mas evidencia que somos constituídos por representações, sendo essencial compreendermos o mundo por esse olhar, em que as mudanças acontecem, as culturas se misturam e as certezas são inconstantes.

Um ponto dos pontos de convergência a partir das reflexões teóricas desses autores é a emergência do fenômeno da globalização, como função norteadora e que está diretamente relacionada à questão das identidades. Não há como discutir o processo global sem a referência ou discussão dos sistemas de referência que nos localizam em uma determinada região ou a um determinado posicionamento. O global, na verdade, parte deste premissa para estabelecer um espaço de múltiplas relações e de comunicação abundante e de vários fluxos. A partir do pensamento contemporâneo das ciências da comunicação e das ciências sociais como um todo, é possível perceber a emergência da discussão das identidades como uma pauta necessária para compreensão das temáticas do final do século XX. O que se tinha antes disto era a identidade como um assunto secundário, sempre relegado a um segundo plano de discussão ou a uma abordagem mais reflexiva e hoje assume um papel central na análise de muitos autores.

Na transição do século XX para o século XXI, o mundo passou por profundas transformações sociais, políticas e econômicas algumas tendências, dentre as quais se acentuam a globalização da economia, acompanhada por um fluxo transnacional de capitais e o estabelecimento de novas relações e acordos comerciais entre países, resultando num processo incontestável de internacionalização do comércio, com a quebra de barreiras e entraves ao livre trânsito de mercadorias. Essa economia globalizada impacta na reestruturação do mercado de trabalho.

O fim do confronto político-ideológico entre capitalismo e socialismo criou um cenário mundial com novas forças desestabilizadoras, substituindo a bipolarização pela multipolarização. Isso trouxe em contexto de crises econômicas, nacionais, separatistas e étnico-culturais em todos os continentes. E mostrou que a última década do século XX alterou a própria natureza do poder.

A nova situação exigiu que os Estados buscassem outras formas de relações, norteadas por novas regras dentro da esfera mundial, por associações com as grandes potências ou pela formação de blocos econômicos. Acentuou-se cada vez mais a internacionalização da economia e do capital, integrando Estados mundiais dentro de um contínuo processo de globalização econômica.

A globalização apresenta a tendência à liberalização da economia como um de seus elementos, exigindo que os Estados diminuam progressivamente as barreiras alfandegárias e permitam uma maior entrada de fluxos internacionais de capitais, serviços e bens. Homogeneiza-se também, progressivamente, a cultura e o comportamento.

A crise na União Europeia nos anos 90, primeiramente de fundo econômico e político em razão do próprio aprofundamento da globalização, trouxe discussões sobre a universidade e seus processos formativos, uma vez que isso interfere diretamente na

formação de empregos para novo mercado e conseqüentemente seu projeto de desenvolvimento. Como nos diz Porto, a respeito do contexto europeu:

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 lideranças (PORTO, 2012).

Trazer essa discussão como tema central, foi umas das alternativas vislumbradas como forma de escapar desta crise, fortalecendo a identidade europeia através da sua formação de capital humano.

### **Processo de Bolonha como alternativa à crise**

A universidade e seus processos formativos configuram-se como espaços importante de identidade europeia. Entretanto, ao

longo do tempo elas tiveram a autonomia para fortalecer alguns regionalismos ou até nacionalismos, de ordem política, religiosa, cultural, econômica, das quais resultaram distintos projetos educativos e culturais, e ainda formas de organização dos estudos, consideravelmente diversos.

De acordo com Lima, 2008:

A divergência de modelos institucionais, de configurações e de regras organizacionais da educação superior na Europa é um fato histórico reconhecido que não foi, até recentemente, representado como um problema a resolver. Tal diversidade resultava de um longo processo de construção, da história e da cultura de cada país, da influência de regimes políticos, de reformas ou revoluções, da ação do Estado ou das Igrejas, sendo, tal como noutros continentes, frequentemente representada como uma heterogeneidade enriquecedora; um produto histórico-cultural e o resultado, também, da capacidade de autogoverno e do exercício da autonomia das universidades(LIMA, 2008).

Considerando que mesmo tendo uma história em comum, cada universidade situada em vários países e regiões da Europa se construíram culturalmente baseadas nessas especificidades, o que reforça a característica da grande diversidade cultural mesmo atravessada por conflitos e destruições. Já em termos de regulação, as universidades públicas viriam a tornar-se dependentes, e simultaneamente um dos pilares simbólico-culturais, de cada

Estado-nação, designadamente através de políticas públicas, de legislação e de financiamento estatal.

O Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e oficialmente com a Declaração de Bolonha em junho de 1999. Esta definiu um conjunto de etapas e de passos a serem dados pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente combinado e equalizado.

Garantidas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer país membro. As instituições de ensino superior passam a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente definido e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados desde o início até o final da trajetória.

Na Declaração de Bolonha de 1999, se destaca uma posição de resguardo da importância da Europa (e em especial da Alemanha, França, Itália e Reino Unido), na história da educação superior, bem como o desejo manifesto de retomada desse papel dominante através da criação de uma área dedicada ao ensino superior que pudesse funcionar como o caminho para: a livre circulação dos cidadãos, a oportunidade ampliada de emprego e o desenvolvimento do continente europeu como um todo (WIELEWICKI, 2010).

O Processo de Bolonha se constitui numa tentativa de homogeneização das estruturas educativas, que asseguram as formações superiores numa Europa de hoje 45 países. Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de

conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto acadêmica como profissionalmente.

Esta homogeneização das estruturas do ensino superior transformará a Europa em uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental.

Os objetivos gerais da Declaração de Bolonha<sup>36</sup> são: o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objetivos específicos:

- 1) Adoção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;
- 2) Adoção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, incluindo: um primeiro ciclo, que em geral conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres e um segundo ciclo, que conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres;
- 3) Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos, não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma;

---

<sup>36</sup> Informações extraídas da página <http://www.dges.mctes.pt/> 03/08/2016.



- 4) Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e pesquisadores;
- 5) Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;
- 6) Incremento da dimensão europeia do ensino superior.

Os Ministros da Educação Europeus reunidos em Praga em maio de 2001, reconheceram a importância e a necessidade de mais três linhas de ação para o evoluir do processo:

- 1) Promoção da aprendizagem ao longo da vida;
- 2) Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior;
- 3) Promoção da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Em setembro de 2003, em Berlim, os Ministros responsáveis pela Área do Ensino Superior de 33 países Europeus reafirmaram os objetivos definidos em Bolonha e em Praga, tendo adicionado:

- 1) A necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e a atratividade do ensino superior europeu.
- 2) O alargamento do atual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do pós-doutoramento. As instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores. No encontro realizado em maio de 2005, em Bergen, os Ministros dos já 45 países participantes do Processo de

Bolonha, reafirmam a importância dos objetivos de Berlim referentes à promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação e ao doutoramento.

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 (PORTO, 2012).

Posteriormente continuam acontecendo grandes debates na Europa sobre o processo de Bolonha. A Comissão Europeia, os Ministérios da Educação, as conferências de reitores e de presidentes de estabelecimentos de ensino superior e as associações representativas do movimento estudantil a nível nacional e europeu têm desenvolvido esforços para a concretização do espaço europeu de ensino superior.

### **Considerações finais**

As crises econômicas sofridas pelos países europeus na década de 1990, foram sentidas também no âmbito educacional, influenciando mais precisamente na educação superior. Motivo pelo qual os Estados foram chamados a dar respostas a esta ruptura de paradigmas observados a partir da globalização, e que de uma maneira mais geral interferiria fortemente no mercado de trabalho. A preocupação fundamental justamente residia na formação de profissionais que dessem conta de alavancar esse mundo do trabalho e conseqüentemente a economia dos países afetados pela crise do capital.

Não há um consenso sobre os impactos das mudanças geradas por este processo no ensino superior na Europa, e seus reflexos em outros países. Ainda existem críticas sobre se o Processo de Bolonha não é uma verdadeira inovação, mas adaptação a uma realidade, para atender os interesses de tornar a Europa referência mundial de formação de nível superior e ainda que ele estimulou o mercantilismo da educação. Por outro lado, se considera a ideia positiva de formação profissional em menos tempo, o que forma mais pessoas com qualidade para atuar no mercado.

A Europa não apenas apostou na reforma da educação como alternativa para resolver seus problemas econômicos internos, mas também propunha um novo modelo de educação superior para os demais países do mundo, ou seja para além das suas fronteiras continentais e políticas.

Na forma de organização curricular estruturada a partir de Bolonha para as universidades europeias, fica evidente o incentivo a competitividade em relação a outros países, sobretudo em relação aos Estados Unidos, já que esses dois lugares recebem muitos estudantes de outros continentes, evidenciando a intenção de destacar a União Europeia nesse processo.

A lógica mercantil também fica evidente no que diz respeito ao fornecimento desses serviços educativos, em competição mercadológica com outros países, e por vezes considerada em seus argumentos, etnocêntrica, pois levanta uma noção de superioridade da Europa na produção científica.

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu

de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradição cultural e científica (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Neste sentido a apresentação de um sujeito pós-moderno, com uma identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais são representados nos sistemas culturais que os rodeiam, entre eles a própria universidade como um dos meios de formação da cultura, mostra a necessidade de adaptação deste sujeito em uma sociedade que influi e é influenciada pela globalização libertando-se de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas, deslocando as identidades.

Há uma dificuldade de conceituar identidade, uma vez que se trata de um termo "demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova". O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Portanto, a identidade é definida historicamente e é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.

É considerável para a formação dos sujeitos, e nisso inclusive a formação profissional formal proposta pela Europa, o efeito contestador e deslocador da globalização nas identidades centradas e fechadas de uma cultura. Esse efeito verdadeiramente pluralizante altera as identidades fixas, tornando-as menos fixas, plurais, mais políticas e diversas. É nesse deslocamento que emerge a concepção de culturas híbridas como um dos diversos tipos de identidades destes tempos de modernidade tardia.

Os impactos dessa nova ordem globalizante no âmbito da educação proposto por Bolonha, teve impactos não apenas na Europa, mas em outros países inclusive no Brasil. Como exemplos,

dois projetos derivados dos seus preceitos dela se constituíram e se destacaram: a Universidade Nova e o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), tendo em comum entre eles a formação por ciclos que em muitas universidades brasileiras estão em pleno funcionamento.

É necessário pensar a universidade brasileira, levando em conta seus contextos locais mais sem descolar da realidade internacional da qual faz parte. O processo de Bolonha, certamente causa impactos que precisam ser discutidos, já que era mesmo um pretenso modelo de educação para o mundo. E sabendo que mesmo entre os países signatários não há consenso ainda, é necessário pensar se que forma ele contribuirá para a formação no Brasil.

## Referências

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba , v. 13, n. 1, p. 7-36, Mar. 2008. Available from

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 03/08/2016.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal**. 2012. Introdução e

Cap 1. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, n. 23, p. 137-202, 2005. Acesso em 03 Jun. 2017.

WIELEWICKI, H. de G.; OLIVEIRA, M. R. **Internacionalização da educação superior**: processo de Bolonha. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, Rio de Janeiro, v.18, n.67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

## O PROCESSO DE BOLONHA E A FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DO JORNALISTA NO ESTADO DO TOCANTINS

---

Alessandra Bonfim Bacelar de Abreu Adrian  
Shara Alves de Rezende

### Introdução

Desde o ano de 2015 o Estado do Tocantins tem nova perspectiva quando o assunto é formação acadêmica dos jornalistas que atuam em terras tocantinenses. Saem de cena os cursos de especialização oferecidos de forma ocasionais por Instituições de Ensino Superior e começa a se instalar um processo contínuo com a chegada por meio da Universidade Federal do Tocantins - UFT duas oportunidades de preencher uma lacuna importante para os jornalistas, principalmente àqueles que fizeram opção de enfrentar o mercado de trabalho local e não puderam continuar a jornada acadêmica.

A UFT deu início a esse processo oferecendo o Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos, com duração de 12 meses e cuja proposta consiste em permitir aos profissionais que atuam na área de confluência em comunicação, jornalismo e educação a oportunidade de ampliar e aprofundar conhecimentos ligados a temáticas contemporâneas, agregando elementos para transformação social, a partir das linhas de pesquisas do Núcleo de Pesquisa e Extensão OPAJE - Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino distribuídos em quatro eixos: - Processos formativos e de

ensino em Comunicação, Jornalismo e Educação; - Políticas de formação e de ensino em Comunicação, Jornalismo e Educação; - Estudos culturais e contemporâneos em Comunicação, Jornalismo e Educação; - Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais, produtos e processos comunicacionais (PÔRTO JUNIOR, 2015).

Além dessa possibilidade, em 2016, foi dado outro passo importante, a criação do mestrado acadêmico em Comunicação e Sociedade, com duração de 18 meses, com três turmas formadas, oferecendo uma oportunidade de capacitação em nível *stricto sensu* aos profissionais da comunicação, do jornalismo e demais cursos das grandes áreas das Ciências Humanas e Sociais no Estado do Tocantins, buscando ampliar as discussões e pesquisas mais atualizadas e comprometidas com a realidade local, inaugurando um novo momento de investigações e compromisso com uma educação de qualidade na região, bem como instaurar um diálogo entre o cenário midiático e as questões globais na sociedade contemporânea. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2016).

Destaca-se que o número de participantes nos processos seletivos do Curso de Especialização e Mestrado, juntos ultrapassou a casa das duas centenas de candidatos às vagas disponíveis demonstrando a vontade dos jornalistas em retornar à academia em busca de formação e mais conhecimento para atuar no mercado tanto jornalístico quanto de ensino.

Aliado a tudo isso tem os ensaios de utilização do chamado Processo de Bolonha, que segundo Pôrto Junior (2012) se trata de uma transformação e modernização dos processos pedagógicos formativos nas Universidades europeias, que está sendo utilizado de forma experimental na especialização e no mestrado em comunicação. A proposta deste experimento é oferecer aos estudantes da pós-graduação em comunicação, formação e produção científica em um curto espaço de tempo necessária para trilhar o caminho da academia. Diante desse cenário, a intenção desse artigo é mostrar essa realidade tocantinense de formação em



pós-graduação, observando e identificando a utilização do processo de Bolonha no curso de especialização Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos, como também as percepções dos estudantes matriculados e que estão inseridos nesse experimento.

### **O Curso de Especialização**

O Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos foi certificado no dia 04 de setembro de 2015 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe da Universidade Federal do Tocantins - UFT para funcionar no campus de Palmas, através da certidão nº 1323/2015 - Consepe. O curso é ligado ao departamento Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino - Opaje e tem como grande área e área do conhecimento a comunicação/ jornalismo.

Conforme Pôrto Junior (2015) o Curso de Especialização tem como foco os processos de formação e o ensino em Comunicação/Jornalismo, e tem como objetivos gerais promover a formação continuada em nível de especialização para docentes, jornalistas, comunicadores e outros profissionais ligados ao ato de comunicar, de praticar jornalismo e de ensinar jornalismo; como também favorecer a eclosão de novos pesquisadores na confluência das áreas de comunicação, jornalismo e educação, bem como em um maior aprofundamento no contexto comunicacional da região, do país e das recentes mudanças mundiais.

Ainda, segundo Pôrto Junior (2015), o Curso de Especialização consiste em "permitir aos profissionais que atuam na área de confluência em comunicação, jornalismo e educação a oportunidade de ampliar e aprofundar conhecimentos ligados a temáticas contemporâneas, agregando elementos para transformação social".

O público-alvo da primeira turma do Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/ Jornalismo: Temas Contemporâneos foram 30 profissionais da comunicação, do jornalismo e da educação (e áreas afins) que já desenvolviam projetos, pesquisas e atuavam na extensão nas áreas de confluência da comunicação, do jornalismo e da educação. Dentre os requisitos para participação consta ter disponibilidade de pelo menos 10 horas semanais para estudos complementares durante o curso para pesquisa e extensão.

O Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos foi dividido em quatro módulos com um total de 11 disciplinas de 30h e 1 disciplina de 60 h. O curso é presencial, tem duração de 12 meses e totaliza 390 horas de atividades letivas. Diferentemente do curso de especialização (MBA) em Comunicação e Marketing realizado pela Faculdade Católica do Tocantins e o de Comunicação, Sociedade e Meio Ambiente ofertado pela UFT que tiveram duração de 18 meses (UFT, 2006; FACULDADE CATÓLICA DO TOCANTINS, 2011). A ideia do curso de Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos foi executar em menor tempo os módulos de aula e ao mesmo tempo exigir dos estudantes a realização de projetos de extensão, pesquisa e confecção de produtos de comunicação, usando o modelo do Processo de Bolonha para os cursos de Comunicação Social e Jornalismo que reduziu para três anos o tempo de formação dos estudantes (PÔRTO JUNIOR.; OLIVEIRA, 2012).

Explica-se que a cada três módulos, especificamente na disciplina de Produção Intelectual I, II e III, os estudantes são exigidos que realizem produção textual (artigo acadêmico) em autoria e/ou coautoria dos discentes e docentes, sistematizando conhecimentos e conteúdos aprendidos nos módulos anteriores. Tal método se espelha no usado no Processo de Bolonha no que diz respeito ao estudante se responsabilizar por estudar, pesquisar e produzir por conta própria (PÔRTO JUNIOR, 2012). Os artigos produzidos nessas

disciplinas visam à publicação em revistas (preferencialmente com Qualis) o que irá reforçar que os estudos e pesquisas desenvolvidos durante o Curso de Especialização tem relevância científica. Ressalta-se que nenhum dos cursos de especialização mencionados anteriormente tinham o objetivo de produzir artigos científicos no decorrer da especialização, mas somente ao final do curso. No caso do Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos o produto final dos 12 meses de estudo e trabalho será uma monografia que reunirá todos os artigos escritos ao longo do curso, sendo que essa produção textual poderá ser organizada em forma de livro (s) para publicização ao término do curso.

## **Metodologia**

A pesquisa a que se propõe este artigo é qualitativa e interpretativa e com isso busca conhecer as percepções e avaliações dos estudantes do Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos sobre a utilização de alguns métodos encontrados no Processo de Bolonha e aplicados ao curso. A fim de coletar informações sobre como os estudantes do Curso de Especialização percebem e avaliam o próprio curso. Diante disso foi feita a opção por realizar entrevistas semiaberta, com perguntas abertas, em que cada informante terá a liberdade de desenvolver suas ideias, percepções e avaliações a partir de norteamento (DUARTE *apud* PÔRTO JR.; OLIVEIRA, 2012).

A entrevista semiaberta foi elaborada a partir dos métodos inspirados no Processo de Bolonha que são: redução do conteúdo, do tempo de aprendizagem e autonomia do estudante, o que gerou dois blocos: Bloco I - perspectiva e avaliação sobre a redução do conteúdo e do tempo de aprendizagem; e Bloco II - perspectiva e avaliação sobre autonomia do estudante. O Bloco I contou com cinco perguntas e o Bloco II com três perguntas. Foram entrevistados oito estudantes Curso de Especialização em Ensino de

Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos que de forma voluntária responderam a pesquisa.

Com as entrevistas, as hipóteses de pesquisas foram testadas a medida que foi se conhecendo as percepções e avaliações dos estudantes sobre os métodos inspirados pelo Processo de Bolonha e aplicados no Curso de Especialização como sendo elementos importantes para a competitividade educacional em busca da produção de conhecimento e formação profissional. Para fins dessa pesquisa optou-se por apresentar a fala dos entrevistados sobre cada tema entrecruzadas. No entanto, resguarda-se a identidades dos estudantes apontando somente a letra dos seus nomes.

A pesquisa foi realizada por meio da ferramenta formulário do Google, onde é possível fazer o questionário, enviar on-line e ter as respostas de forma imediata. No curso inicialmente foram matriculados trinta e um estudantes com formação em jornalismo, publicidade e propaganda, direito e pedagogia. Dos que hoje estão participando das atividades, sete responderam à pesquisa, porém foi enviado para todos o link e ainda as perguntas para que pudessem contribuir com a pesquisa e coleta de dados.

## **Resultados e avaliações**

A presente pesquisa parte das percepções e avaliações que os estudantes do Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos fazem sobre a utilização de alguns métodos encontrados no Processo de Bolonha e aplicados ao curso. No total o questionário conta com oito perguntas divididas em dois blocos, sendo o primeiro com cinco questões e o segundo com três, onde de forma aberta e sem direcionamento, os estudantes redigiram as impressões e observações.

O primeiro questionamento foi: Qual a opinião sobre a carga horária das disciplinas do curso distribuída entre 20 horas em sala de aula e 10 para atividades complementares – leitura, pesquisa,

extensão -. Os sete estudantes classificaram como satisfatória, boa, adequada, excelente, ótima proposta e um único destacou que na verdade deveriam ser computadas 40h ou mais no total, pois deveria ser levada em consideração o período necessário para leitura dos textos recomendados, da preparação das atividades e, grupo, e ainda a finalização por meio de relatórios a ser entregue ao professor responsável. Apesar de não estar claramente explicitado, vemos que há uma distinção clara da realização do módulo, em atividades de sala de aula e extensão, no geral em outros cursos tradicionais, somente são computadas as atividades em sala de aula, de forma presencial. Outro destaque é em relação às atividades complementares, nos depoimentos a declaração da importância da atividade extra-muros, do testar conhecimentos, do compartilhar conhecimentos e ainda o gerar resultados para a sociedade.

O segundo questionamento tem a ver com o tempo do professor em sala de aula: Considera essa estrutura negativa tendo em vista que os professores têm menos tempo em sala de aula? Todos foram unânimes em responder que são a favor do método utilizado. Alguns são contraditórios, apesar de confirmar que não há prejuízos em sala de aula, aponta a necessidade de diminuir as atividades extraclasse, outros sugerem uma melhor comunicação entre professor e alunos, e outro complementa que os recursos tecnológicos propiciam esse estreitamento com os professores no pós aula.

Quando se questiona se: A redução da explanação do conteúdo em sala de aula e a diminuição do tempo interferem na aquisição de conhecimento, levando em consideração que existem atividades a serem desenvolvidas extraclasse? seis respondem que não, e um diz que interfere um pouco sim, talvez se as atividades já tivessem sido preestabelecidas antes de iniciar o curso isso facilitaria as coisas. Complementa dizendo que teve a impressão que as atividades extraclasse não eram planejadas, mas decididas na hora. Pontuou ainda que o calendário deveria ter sido entregue no

primeiro dia com as atividades e prazo que seriam pedidos em cada módulo os estudantes poderiam se organizar e estudar mais. Destacou que houve muita confusão e dúvidas quanto ao que era pedido em cada módulo, pois, a princípio, foi informado que seriam produzidos apenas 3 artigos durante o curso e um geral no final, porém no decorrer das aulas foram pedidos mais dois artigos, o que deixou muita gente desesperada, isso, segundo o relato, porque a maioria não teria arcabouço teórico para escrever artigos com facilidade e rapidez, além disso, disparou que boa parte dos estudantes nunca escreveram artigos científicos, e justifica ainda que todos têm que conciliar o tempo do curso com o trabalho. Ainda há uma observação sobre o material enviado previamente pelo professor para a leitura antes da realização da aula, um dos estudantes revela que o tempo seria muito curto para a leitura e com a isso a discussão em sala não seria tão proveitosa.

Ao se questionar se o aluno: Percebeu diferenças entre esse curso e outros já cursados ou avaliados? Temos uma pequena confusão na interpretação da pergunta. Aqui a ideia dos pesquisadores era verificar se os alunos perceberam a dinâmica diferenciada do Curso, como um menor tempo para conclusão, aulas diferenciadas entre outros aspectos, talvez não ficou claro qual a intenção do que realmente se queria. Mesmo assim, dos sete que responderam dois afirmaram ser esse a primeira experiência em especialização, cinco responderam que sim, entre eles, um ponderou da dificuldade da Instituição UFT o reconhecer como aluno regular e as dificuldades encontradas para acessar os serviços da Universidade.

Sobre as participações em atividades extracurriculares: Acredita ser enriquecedor a participação em atividades extracurriculares – que possibilitam a utilização dos conhecimentos adquiridos em sala de aula? Seis responderam sim destacando que tais atividades incitariam os alunos em desenvolverem projetos e ações com o que é aprendido/discutido em sala de aula, por se tratar

de ensino de jornalismo deveria ter uma disciplina de didática, e até sugerindo mais atividades extracurriculares. Aqui mais uma vez o registro de que o curso estaria exagerando nas atividades extraclasse.

No bloco dois foram inseridas três perguntas versando sobre a perspectiva e avaliação sobre a autonomia do aluno em planejar e realizar estudos e atividades. No primeiro questionamento: Como você avalia a participação, no que diz respeito, à autonomia individual para trabalhar com extensão, investigar, pesquisar, ler e produzir textos (artigo acadêmico). De forma geral os pesquisados demonstraram que esse seria o ponto nevrálgico da turma, demonstram que tiveram dificuldade na produção dos artigos, apontaram falhas entre a escolha do tema escolhido e a correção por parte de um professor não dominante do tema, a falta de arcabouço teórico por parte dos estudantes, sentiram falta de uma estrutura mais organizada onde as atividades seriam definidas em sala de aula e não por e-mail após o final das aulas, o que gerou muitos desencontros. Pelas respostas pode se interpretar que os alunos não souberam lidar com a autonomia dada a eles, pois se propuseram a fazer atividades bem diferentes do que foi apresentado em sala de aula, sem utilizar os referenciais teóricos ali apresentados ou mesmo os temas discutidos.

Ainda avaliando a aptidão dos alunos em lidar com as novas tecnologias e o relacionamento professor/aluno foi pesquisado se: Considera que os estudantes e professores estão aptos a trabalhar de forma virtual e que existem espaços adequados para os estudantes trabalharem, quer seja através dos grupos e núcleos (Opaje), quer com o docente dentro e fora das aulas? Todos foram unânimes em afirmar que estão aptos a trabalhar dessa forma, apontando o grupo criado no Facebook como importante ferramenta de troca de informações com os outros colegas e o coordenador do curso, o google group como meio efetivo para envio de material didático, e o whatsapp um desagregador, pois são

assuntos diversos ali discutidos, fora do foco do curso, discussões e atritos desnecessárias, e até confidenciaram a vontade de sair do grupo e não o fizeram porque sabiam que perderiam informações importantes, tendo em vista a instantaneidade e velocidade proporcionada por tal ferramenta de comunicação, sugeriram que para melhor aproveitamento seria interessante no início do ano letivo fosse enviado um email com todas as informações sobre atividades, prazos, módulos os estudantes teriam mais autonomia. Apesar dessa reclamação, na aula magna foi explicado como seria o curso, e enviado para todos o calendário letivo e sempre duas a três semanas antes das aulas é enviado o material que será a base das aulas.

E finalizando a pesquisa a pergunta foi sobre a mudança de atitudes e postura após a inserção no curso. Avalia que se tornou mais autônomo e investigativo depois que está cursando este Curso de Especialização? Seis responderam que sim, um disse não saber, estar ainda avaliando, e que um curso feito via Educação a Distância teria suscitado a autonomia. Um outro destacou que o OPAJE e o curso tem sido grandes escolas.

### **Considerações finais**

Analisando os dados coletados pode se verificar que os estudantes ao qual dispuseram a responder o questionário tem percebido diferenças do Curso de Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos em relação aos outros realizados pela UFT ou outras Universidades/Faculdades. Perceberam principalmente no que diz respeito às atividades complementares, com intuito de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e também ao longo do processo de formação profissional, além de cumprir a grade curricular também contribuem com a sociedade, e no processo de formação daqueles que foram beneficiados com as ações.



Apesar de terem tido acesso a introdução ao Processo de Bolonha, os estudantes não se aprofundaram nesse tema e tão pouco perceberam que o Curso foi pensado na perspectiva de formação em tempo menor, explorando novos caminhos, saindo do trivial e da educação bancária - professor faz entrega e alunos fazem recepção. Se fixaram nas atividades externas colocando-os no céu eo inferno ao sabor das suas vontades, sem a maturidade e ou entendimento de que a aprendizagem não se limita apenas ao processo sala de aula/professor, mas está nas pesquisas, nas trocas de ideias, no compartilhar pensamentos, no ouvir, no ir além. Porém há de se admitir que apenas um módulo não seria suficiente para que se entendessem essa nova dinâmica mundial, que no Tocantins está sendo estudada, e começa a ser utilizada em leves pinceladas, inicialmente nas aulas dos curso de especialização em temas contemporâneos e mestrado em comunicação e sociedade e ainda por meio dos alunos pesquisadores que estão incluindo a temática em seus estudos e projetos.

Pela pesquisa fica clara que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas mesmo nessa fase inicial e de experimentação, demonstra resultados positivos, principalmente porque está sendo utilizada na área de comunicação social/jornalismo, onde predomina o interesse pelo mercado e não pela academia, e essa preferência acabou gerando um afastamento do mundo acadêmico e nesse retorno se percebe uma nítida vontade de recuperar o tempo perdido, e a vontade é de aproveitar as oportunidades ofertadas. Para esse público em especial o Processo de Bolonha parece ser o melhor caminho indicado, formação em menor tempo, profissionais capacitados e ainda tendo oportunidade de atualização, estar ligado a pesquisas e ainda acompanhar as novas tendências.

Outro ponto que há de se considerar, diz respeito a adesão da pesquisa, pouco mais de 21% do público esperado participou, temos apenas uma pequena mostra do pensamento da totalidade. Apesar de um número pequeno é expressivo e já demonstra algumas

identificações com o Processo de Bolonha, apontando que seria necessário também repetir tal feito na segunda turma, essa um pouco maior, mais eclética e talvez por isso consiga dar respostas mais satisfatórias e que possa contribuir ainda mais com o presente trabalho.

### **Referências**

FACULDADE CATÓLICA DO TOCANTINS. **Especialização (MBA) em Comunicação e Marketing**. Palmas, 2011. Disponível em: <<http://www.catolica-to.edu.br/portal/mba-comunicacao-marketing>>. Acesso em: 29/07/2016.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal**. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – UFBA/Faculdade de Comunicação, Salvador, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>>. Acesso em: 29/07/2016.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Projeto de criação do curso de especialização em Ensino de comunicação/jornalismo: Temas Contemporâneos/2015 (câmpus de Palmas)**. Disponível em: <[http://docs.uft.edu.br/share/s/VU5oaf4pTrSfRi2l\\_0MqWA](http://docs.uft.edu.br/share/s/VU5oaf4pTrSfRi2l_0MqWA)>. Acesso em: 29/07/1016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Pós-graduação em Comunicação, Sociedade e Meio Ambiente**. Palmas, 2006. Disponível em: <[http://docs.uft.edu.br/share/s/kX8C8LUMTtur\\_-GiEPXHGW](http://docs.uft.edu.br/share/s/kX8C8LUMTtur_-GiEPXHGW)>. Acesso em: 29/07/2016.

## NOTAS PRELIMINARES SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA ENTRE OS ANOS DE 2012-2015 À LUZ DA CONFERÊNCIA MINISTERIAL DE YEREVAN

---

Joselinda Maria Rodrigues

Historicamente, a Europa sempre se apresentou como centro de referência científico e tecnológica do Ocidente, porém depois das duas grandes Guerras, especialmente a Segunda, o continente europeu foi superado pelos Estados Unidos da América que passou a ocupar este posto<sup>37</sup>. Ao abrigar cientistas como Albert Einstein, fugitivos do nazismo, os Estados Unidos enriqueceram seu capital científico em campos que variaram da eletricidade à energia atômica. Através das ciências aplicadas desenvolveram métodos práticos de utilização de teorias das ciências naturais e exatas originárias da Alemanha, França e Reino Unido.

Ao compreender que o processo de globalização traria mudanças bem mais radicais nos processos de produção econômica e sociabilidade dos países nos anos vindouros, líderes europeus começaram a traçar metas que adequassem seus países às novas demandas que a nova ordem mundial impunha. “Imaginaram” um sistema de educação que pudesse ser aceito em todos os países da Europa a partir da unificação dos currículos, com diplomas que

---

<sup>37</sup> “A segunda guerra de trinta anos vivida pela Europa entre 1914 e 1945 transformou a natureza das relações internacionais tanto quanto a estrutura da economia internacional: ela não apenas retirou a Europa do comando da política mundial [...], mas também modificou as bases de funcionamento do capitalismo” (ALMEIDA, 2001).

fossem aceitos por todos os países signatários do processo e que oferecesse mobilidade acadêmica a alunos, professores e servidores nas respectivas universidades. Ao se reunirem para projetar o que viria a ser o Processo de Bolonha, Alemanha, França, Itália e Reino Unido ambicionavam a retomada do Europa senão como centro difusor do conhecimento, mas pelo menos em pé de igualdade com a América do Norte, apoiando-se na sua tradição cultural e científica,

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).

A perda da soberania científica e tecnológica pode ter concorrido também para outras crises que a Europa experimentou no século XX sintomáticas da crise de soberania que advém de relações desequilibradas entre as sociedades, neste caso o continente europeu e o exterior (PORTO JUNIOR 2012; WOLTON, 2004). A Europa urgia mudanças que alavancassem as ciências e tecnologias de maneiras que todo o continente correspondesse às demandas da internacionalização da economia.

O acentuado dualismo entre a preservação da identidade cultural e a consciência do direito de escolha por um lado e do outro, a forte atração exercida pelas diversas tecnologias de informação e comunicação oferecidas pelas indústrias americanas e japonesas confrontavam a Europa. Assim, através de um sistema de ensino

européu surgia a chance de criar nos estudantes um “desejo de Europa”, neste caso sem basear-se apenas no passado, identidade, nação e religião, porém primordialmente no conhecimento, o qual integraria os Estados aproximando o Leste e Oeste europeu, beneficiando principalmente o primeiro que ainda se reabilitava com a democracia e experimentava grande defasagem tecnológica e comunicacional (WOLTON, 2004, p. 401; PORTO JUNIOR, 2012).

O Processo de Bolonha ganhou corpo em 1999 quando a Declaração de Bolonha foi assinada por 29 países europeus que se comprometeram a implementar reformas radicais a curto e longo prazo na educação de ensino superior, visando unificar os ensinamentos de graduação e pós-graduação nos países signatários da Declaração (PÔRTO JUNIOR, 2012). Todavia segundo Pôrto Junior (2012), algumas questões se apresentaram ainda na fase embrionária do Processo de Bolonha:

1. “A questão linguística e processos culturais característicos de cada país”.

O temor dos países menos expressivos era a possibilidade de desaparecimento da língua oficial, afinal, a língua é a parte social da linguagem e existe apenas pela anuência dos *membros da comunidade*, servindo assim para a homogeneização dos falantes. Ocorre que *forças sociais*, - como a predominância de línguas estrangeiras nos processos educativos das gerações mais jovens - poderiam atuar sobre a língua e afetá-la (SAUSSURE, 2006). O domínio linguístico é o início de outras interferências culturais. A reticência dos países expressava preocupação diante da possibilidade de aculturação uma vez que os contatos culturais seriam crescentes, os quais poderiam imprimir mudanças culturais heteronômicas. “*Linguistic change goes on pari passu with changes in other spheres of culture under conditions of contact*”.<sup>38</sup> (Mudanças

---

<sup>38</sup> Acculturation - An Exploratory Formulation. Seminar on Acculturation, 1953. P. 994.

linguísticas caminham *pari passu* com outras esferas da cultura sob condições de contato).

2. “Com processos formativos únicos, as especificidades socioculturais de cada país tenderiam a desaparecer ou homogeneizar”.

A Europa, com diferentes intensidades ainda aplicava ao seu sistema de ensino superior, o que fora criado por Humboldt no século XIX. Assim, o modelo de educação proposto pelo Processo de Bolonha levantou críticas acirradas por aqueles que o viam como cópia do sistema educacional norte americano, o qual relegava a formação holística do indivíduo a um segundo plano focando o processo educativo, num verdadeiro *espírito do capitalismo*, nas demandas do mercado. Os signatários do Processo precisariam abrir mão do ensino de determinados aspectos culturais em prol da unicidade do currículo. Seria um truísmo dizer que países perderiam mais. Nesse contexto o processo sociogênico do indivíduo ficaria comprometido tendo em vista que a civilização - “consciência nacional” - acontece dentro de um processo social o qual, inclui os diversos aspectos da cultura (ELIAS, 1994).

3. “Tendo em vista as disparidades econômicas entre os países, a mobilidade privilegiaria profissionais dos países mais ricos”.

À guisa de exemplo, “o salário mínimo legal na Bulgária (156 euros de salário mensal bruto em 2013) é oito a nove vezes inferiores ao de França, Bélgica e Holanda” (TOUSSAINT, 2013). Portanto, a inquietação dos países menos expressivos não era descabida.

As três questões elencadas acima davam o tom das imbricações que o projeto apresentava e dos desafios que os países signatários enfrentariam para efetivar as mudanças propostas.

Assim, por se tratar de um projeto de amplo espectro, desde a implantação do Processo de Bolonha em 1999 previram-se conferências, a primeira no ano de 2001, para avaliar o progresso, entraves e traçado de metas,

Convinced that the establishment of the European area of higher education requires constant support, supervision and adaptation to the continuously evolving needs, we decide to meet again within two years in order to assess the progress achieved and the new steps to be taken (BOLOGNA DECLARATION, 1999, p. 4).

**Quadro 1-** Conferências para avaliação da implantação do Processo de Bolonha 2001-2010

| PAÍS           | CIDADE | ANO  | AVALIAÇÃO   |
|----------------|--------|------|---|
| Checoslováquia | Praga  | 2001 | Todos os cidadãos deveriam adquirir as <i>competências transversais requeridas</i> que viabilizassem a mobilidade acadêmica e profissional. A formação na graduação se daria em três anos, exceto para os cursos de engenharia e medicina que teriam maior duração.   |
| Alemanha       | Berlim | 2003 | Tendo em vista a meta norteadora de Bolonha que era a de adequar o Continente às novas demandas mundiais principalmente nas áreas tecnológicas (TIs), os signatários do Processo deveriam aumentar a cooperação em torno da pesquisa, a qual exigia maior número de doutores. Destaca-se assim a relação entre o crescimento social, econômico e técnico ao cumprimento dos |

|            |         |      |  |
|------------|---------|------|--|
|            |         |      | acordos. Em Bolonha, 29 países assinaram a declaração, ao final da Conferência de Berlim, 37 países já haviam se agregado ao Processo. Aumento aproximado de 27,7%.  |
| Noruega    | Berger  | 2005 | No encontro alegou-se que o discurso de alguns países contrariava a prática por recusarem diplomados de países cossignatários. As igualdades de acesso, ingresso e permanência nas universidades ainda eram heterogêneas. O documento de Bergen então reforçou - quando possível, o aproveitamento de todos os saberes que o estudante apresentasse e que os países cooperassem mais entre si. Quase paralelo a Bergen, estudantes se reuniram em Luxemburgo (2005). O encontro produziu pautas como maior participação dos alunos nas decisões e celeridade nas intervenções sociais. O número de países subiu para 42. |
| Inglaterra | Londres | 2007 | Centralizar o propósito da educação nos processos produtivos que atendessem a demanda de internacionalização da economia foi severamente criticado na conferência londrina. À universidade cabia a construção do indivíduo enquanto ator social de um  |



|         |          |      |  |
|---------|----------|------|--|
|         |          |      | <p>processo complexo que é a cidadania, embora se reconhecesse que mudanças visando a absorção da mão-de-obra pelo mercado de trabalho eram pontuais. Equilíbrio entre as diversas etapas da educação seria uma das metas a alcançar. O limiar do século XXI exigia que os países signatários dinamizassem o ensino superior. O continente deveria voltar a ser referência em ensino, pesquisa e uso de tecnologias.</p>   |
| Bélgica | Louvaine | 2009 | <p>Neste encontro as temáticas sociais foram priorizadas, sendo a Long life learning (aprendizagem ao longo da vida) uma das pautas. O envelhecimento do continente requeria o aproveitamento das diversas habilidades (capital cultural) que o indivíduo adquire ao longo da vida, as quais deveriam ser agregadas aos novos conhecimentos que a universidade proveria. Entende-se que a conclusão da graduação e pós-graduação não extingue o aprendizado. O quaternário de sustentabilidade política, cultural, social e ambiental também ganhou pauta nas discussões (PÔRTO JUNIOR, 2012).</p> |

|                              |                              |             |   |
|------------------------------|------------------------------|-------------|---|
| <p>Hungria e<br/>Áustria</p> | <p>Budapeste<br/>e Viena</p> | <p>2010</p> | <p><i>47 países afiliados ao EHEA (Europeia Higher Education Area). Conforme Porto Junior (2012), o objetivo desta reunião, apenas há um ano de Louvaine foi o lançamento oficial do European Higher Education Area (EHEA), cuja missão era: [...] tornar os espaços educativos dos países-membros internacionalmente competitivos e atrativos, em que o ensino, apoiado por instituições superiores, estão fortemente comprometidos com a do conhecimento, em que alunos se beneficiam com fácil mobilidade e reconhecimento de suas qualificações (PÔRTO JUNIOR, 2012, p. 81).</i></p> <p>Budapeste e Viena confirmaram o compromisso de respeitarem-se a liberdade e autonomia das universidades, mas acrescenta-se: [...] assim como aconteceu em outras Declarações – Bergen, Londres e Louvaine – reforça-se o caráter público da responsabilidade sobre os processos educativos e sociais desencadeados, reafirmando que a educação é um dos principais motores para o desenvolvimento econômico e social e para a inovação (PÔRTO JUNIOR, 2012, p. 82).</p> |
|------------------------------|------------------------------|-------------|---|

**Fonte:** elaboração a partir da Tese de Porto Junior (2012).

A crise econômica de 2008 desencadeada pela crise imobiliária dos Estados Unidos impactou o mundo de economia globalizada. À medida que a crise aumentou diversos países europeus enfrentaram crises vistas apenas pós-grandes guerras mundiais. Dentre os países da zona do euro, Espanha e Grécia ocupavam as manchetes envolvidos em uma recessão econômica sem precedentes. O PIB da Zona do Euro caiu 1,5%. Neste quadro de economia negativa pensava-se em dissolver acordos anteriores, porém, a tecitura do Processo e de como na prática consolidaria o ensino superior europeu em torno dos quatro pilares principais que eram: “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”; pilares que de fato transcendiam a área educacional deu-lhe novo fôlego, tendo se tornado “exemplo de cooperação transfronteiriça no ensino superior”. “Bolonha fez o mundo olhar para a Europa com interesse” (PÔRTO JUNIOR, 2012, p. 34, 81).

Nem todos os 47 países signatários do processo haviam atingido nas mesmas proporções as metas propostas anteriormente, além do fato de que o Processo gerava protestos em vários países (Espanha, Grécia, Itália e Áustria) contra a “uniformização e burocratização das instituições de ensino superior” (PÔRTO JUNIOR, 2012, p. 82).

**Quadro 2 - Conferência para avaliação da implantação do Processo de Bolonha 2012.**

| PAÍS    | CIDADE    | ANO  | AVALIAÇÃO  |
|---------|-----------|------|--|
| Romênia | Bucareste | 2012 | Na reunião de Budapeste e Viena em 2010 estabeleceu-se 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 (European Credits Transfer System) para que reflita os resultados de aprendizagem; avaliação da implementação, em âmbito nacional, de todas as políticas formativas baseadas nos princípios de Bolonha; e |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>desenvolvimento da transparência nos três ciclos nacionais de formação (PÔRTO JUNIOR, 2012, p. 91). (Negrito nosso).</p> <p>A tônica de Bucareste foi reconhecer que o Processo solidificaria na medida em que <i>atores de</i> diferentes formações e áreas de conhecimento se envolvessem nas diversas metas propostas. A ecologia intelectual proporcionaria intercâmbios nas várias esferas do conhecimento. Diante da crise econômica a empregabilidade de cidadãos europeus se tornou prioritária, a qual seria otimizada se a formação dos egressos das universidades dos países parceiros de Bolonha estivesse focada em “servir as necessidades da Europa”. (PÔRTO JUNIOR 2012).</p> |
|--|--|--|--|

**Fonte:** elaboração a partir da Tese de Porto Junior (2012).

A escolha da Armênia para a 15ª Reunião Ministerial demonstra o esforço de preservar e dar a conhecer a história do país revisitando a história antiga e familiarizando as novas gerações com o contemporâneo. Observando os quadros 1 e 2 nota-se que outros países do Leste europeu hospedaram Reuniões Ministeriais desde a implantação do Processo, demonstrando a intenção de dar visibilidade a países que ficaram por trás da cortina de ferro por mais de meio século.

**Quadro 3 - Conferência para avaliação da implantação do Processo de Bolonha 2015.**

| PAÍS    | CIDADE  | ANO  | AVALIAÇÃO   |
|---------|---------|------|---|
| Armênia | Yerevan | 2015 | <p>O Relatório de Implementação do Processo de Bolonha de 2015 lembrava que na reunião de Bucareste em 2012 estabeleceu-se como meta a ser alcançada, "a adoção de um sistema de graus legíveis e facilmente comparáveis com o objetivo de promover a empregabilidade de cidadãos europeus e a competitividade internacional da educação superior europeia de acordo com a Declaração de Bolonha. Com esse intuito todos deveriam olvidar esforços para completar a transição no sistema de três ciclos (graduação, mestrado e doutoramento), o uso da transferência de créditos (ECTS - European Credit Transfer System), a distribuição dos suplementos ao diploma, a intensidade da garantia de qualidade e melhoria das qualificações das estruturas, incluindo os resultados da definição e avaliação da aprendizagem". Os ministros também se comprometeram a examinar as legislações a fim de desfazerem quaisquer entraves ao programa de mobilidade. O que ocorria em 2012: "The findings of the report also raised concerns that, despite the reforms in degree structures, problems of recognition of qualifications and credits still persist". (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015, p. 47-48). As conclusões do relatório indicavam que apesar das reformas na</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>estrutura dos graus, os problemas de reconhecimento das qualificações e créditos ainda persistiam. As universidades deveriam ser orientadas a desenvolver programas de ensino coerentes com a EHEA (European Higher Education Area). Quanto mais os programas de qualificação fossem ampliados, melhor para as pessoas envolvidas (estudantes, professores e demais empregados das universidades). Os países que não alcançaram as metas propostas pela QF-EHEA (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) para 2012 deveriam redobrar seus esforços. (EUROPEANCOMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015).</p> |
|--|--|---|

**Fonte:** elaboração a partir EURASHE (2015).

O fórum de Bucareste ciente das demandas que o mundo globalizado ampliaria, e fazendo jus a Declaração de 1999, estabeleceu para 2015: “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”, embora reconhecesse as “limitações que esses elementos ainda apresentavam em diversos países” (PORTO FILHO, 2012, p. 91).

Em 2014, em um documento intitulado “O processo de Bolonha revisitado: o futuro da educação universitária na Europa”, seminaristas que se reuniram em Roma reconheceram que a EHEA precisava de senso de direção a fim de prosseguir (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015).

## **Recomendações da conferência ministerial de Ierevan em 2015 para o ensino superior profissional.**

A EURASHE sigla em inglês para a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior se ocupa da pesquisa do mercado de trabalho dentro do Processo de Bolonha, no dueto ensinar e aprender. Visa a empregabilidade dos egressos de universidades europeias. Para a EURASHE o caminho do ensino superior deve ser ensino, pesquisa e serviços para a comunidade. As instituições devem ser extramuros e oferecer programas que estejam de acordo com o mundo do trabalho e as questões locais. A ênfase deve ser a aprendizagem conectada ao mundo circundante (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

## **A crescente relevância da educação superior profissional - políticas recomendadas.**

Em pesquisa conduzida em 15 países europeus concluiu-se que a educação superior idealizada pela comunidade acadêmica está voltada para o mundo do trabalho, todavia deve integrar ensino, aprendizagem, pesquisa e governança. Entende-se que para o público universitário nativo da era digital a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora. Diante do rápido acesso a informação as *ferramentas de Bolonha* no contexto do século XXI são: "Transparência, resultados da aprendizagem, acreditação, apoio para aprendizagem em grupo, inclusão digital e educação sem fronteiras, são algumas das questões" (EURASHE, 2015. p. 9).

## **Recomendações da Conferência Ministerial de Ierevan para a Educação Superior Profissional em 2015.**

A Europa está enfrentando desafios históricos combatíveis pelo investimento do continente no capital humano. O Processo de Bolonha propôs uma Europa de conhecimento e para tanto deve continuar investindo no progresso do conhecimento, buscando



inovações com responsabilidade e empreendedorismo. Dá como certa a relação entre o envolvimento governamental na educação superior e o progresso dos países frente aos desafios da internacionalização da economia e acirrada competição entre os países.

Algumas variáveis exigem atenção extra: cortes na educação em função da crise econômica e a busca de talentos, mudanças na população acadêmica provocadas pelas migrações, idade e gênero além do desinteresse de ingresso no ensino superior. Em Yerevan entendeu-se que uma das maneiras de combater ideias extremistas em suas várias faces é através dos valores europeus para a diversidade, solidariedade e tolerância por ser a universidade o local de debates promotores de práticas humanísticas.

A intensidade dos usos das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs deve ser considerada já que a universidade está inserida nesse contexto onde pesquisa e inovação se reinventam a cada hora. A liquidez do conhecimento requer transversalidade nos conhecimentos, a interdisciplinaridade possibilitará ao profissional egresso das universidades trafegar no mutante mercado de trabalho.

### **Levantamento da implantação do Processo de Bolonha a partir de 2012 quanto:**

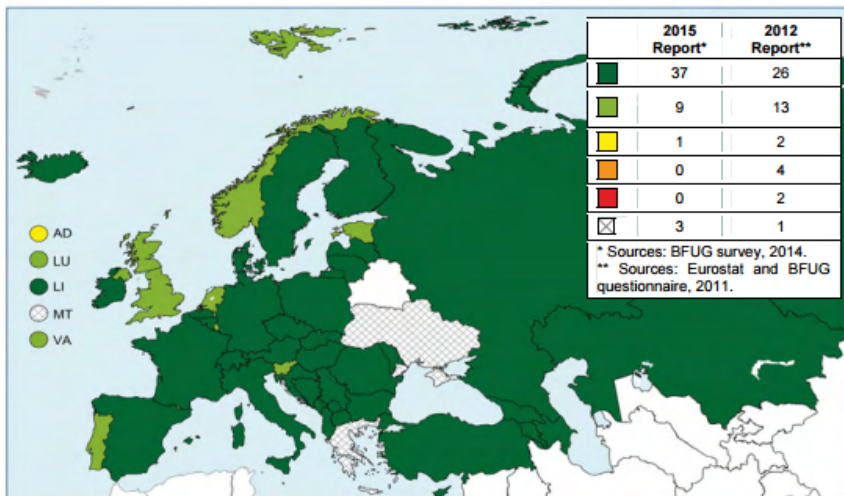
- ✓ A adoção de um sistema de graus legíveis e facilmente comparáveis

A meta de implantar os três ciclos de educação foi bem-sucedido na maioria dos países os quais na sua maioria possuíam altas porcentagens dos alunos em programas que correspondiam ao sistema de Bolonha. Os alunos que permaneciam nos sistemas pré-Bolonha pertenciam aos países cujas reformas legislativas foram tomadas tardiamente.

Desde 2012 os dados para a implantação dos três ciclos universitários propostos em 1999 na Declaração de Bolonha, alvos que têm sido perseguidos em todas as conferências desde 2005, se

baseiam nos resultados das pesquisas qualitativas do BFUG (Bolonha's Follow-up Group/ Grupo de Acompanhamento de Bolonha). Os dados estatísticos têm sido fornecidos pela Eurostat desde 2012, que são cruzados com os dados fornecidos pela BFUG. Os gráficos demonstram o sucesso da implantação dos dois ciclos e detalha o aparecimento de outro modelo não tradicional do sistema de dois ciclos. Traz também detalhes sobre a implantação do terceiro ciclo.

Figure 2.2: Scorecard indicator n°1: Stage of implementation of the first and second cycle, 2013/14



**Notes:**

1. The indicator is defined as the share of students studying in the programmes belonging to the Bologna model (in %). BFUG survey data is reflecting the situation in 2013/14.
2. Greece and Malta could not provide the share of students studying in the programmes belonging to the Bologna model. However, these countries have more than 90 % of the study programmes belonging to the Bologna model.
3. Ukraine: No data submitted.

**Scorecard categories**

- At least 90 % of all (\*) students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
  - 70-89 % of all students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
  - 50-69 % of all students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
  - 25-49 % of all students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
  - less than 25 % students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
- OR  
 Legislation for a degree system in accordance with the Bologna principles has been adopted and is awaiting implementation

Fonte: EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015.

Dados coletados pelo BFUG entre 2012-2014 informam que os dois primeiros ciclos foram totalmente implementados. Alguns países como Estônia, Santa-Sé, Holanda, Noruega, Portugal e Escócia possuem um grande número de alunos matriculados em cursos profissionais que não seguem o padrão de bacharelado-mestrado. A Noruega explicou que embora não esteja estruturada segundo o modelo de dois ciclos, outros aspectos do Processo como o ECTS (Transfer European Credit System) foram implementados na íntegra (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015).

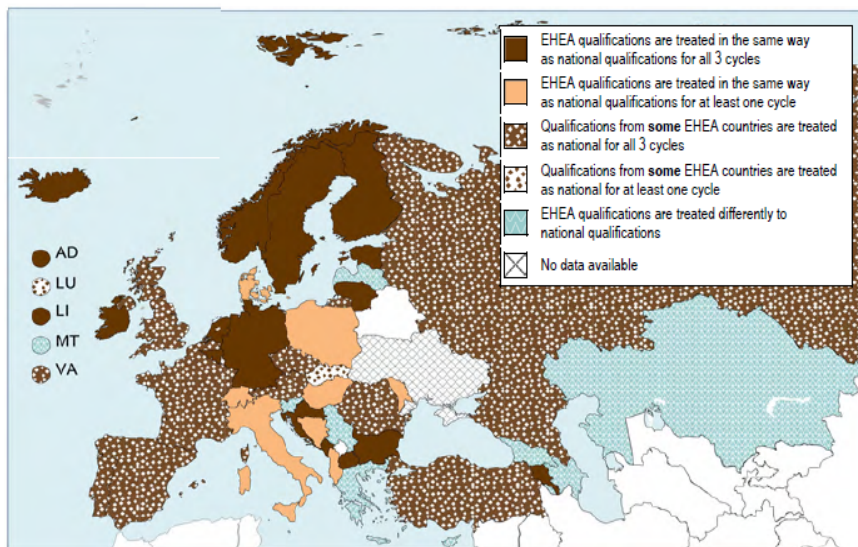
- ✓ Transição no sistema de três ciclos (graduação, mestrado e doutoramento)

O acesso para o ciclo seguinte conforme a definição da convenção de Reconhecimento de Lisboa não apresenta grandes entraves, entretanto o acesso nem sempre é garantido quando o candidato é graduado em um curso profissionalizante, mas pleiteia admissão em programas acadêmicos no próximo ciclo (mestrado) ou quando o candidato não é egresso de instituições no modelo de Bolonha. Na maioria dos países o acesso aos programas de mestrado dispensam muitas exigências tais como exames de admissão, cursos adicionais ou experiência profissional. As exigências se fazem apenas quando o candidato pleiteia a entrada em cursos que requerem aptidões física ou artística. Podem-se exigir testes adicionais também quando o candidato quer migrar para outra área de estudo ou quando fez graduação profissional, porém quer fazer o segundo ciclo acadêmico. Constata-se que a afluência aos cursos do segundo ciclo varia entre os países em proporções bem desiguais (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015).

O quadro 2.33 visualiza as ainda inevitáveis disparidades no reconhecimento dos três graus nos anos 2013/2014 segundo

questionário aplicado pelo BFUG, sigla em inglês para o Grupo de Acompanhamento de Bolonha.

Figure 2.33: System-Level recognition of three cycle degrees, 2013/14



Source: BFUG questionnaire.

Fonte: EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015.

✓ O uso da transferência de créditos (ECTS - European Credit Transfer System), nos três ciclos.

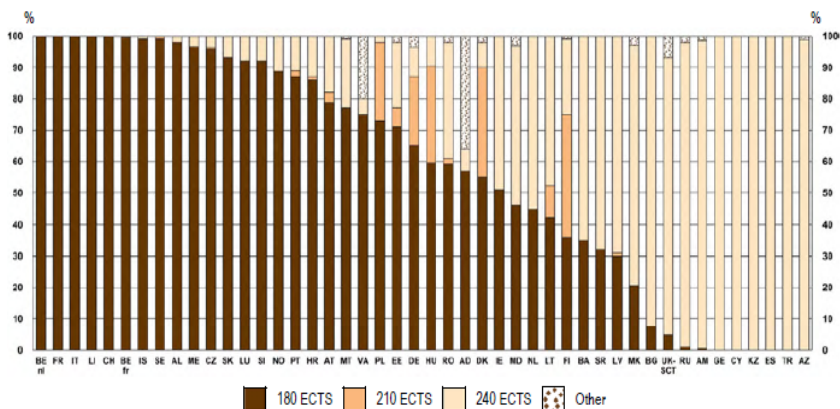
O ECTS – Sistema europeu de transferência de crédito continua variando entre os países embora 58 % deles tenham programas com a duração de 180 créditos. As comparações com anos anteriores (até 2012) demonstram a tendência dos países se adequarem a programas de 180 créditos no primeiro ciclo. No segundo ciclo o sistema de 120 créditos está presente em 43 países. A variação no número de créditos entre graduação e mestrado causa dificuldades no reconhecimento dos cursos. Na maioria dos países a duração comum é de 180 ECTS para o primeiro ciclo e 120 ECTS para o segundo, podendo haver variações a maior, o que não causa

estranhamento. O entrave acontece para cursos de 120 ECTS que não recebem reconhecimento quando o aluno pleiteia mobilidade acadêmica. Entretanto, em 2014 a pesquisa revelou que 47 países haviam estabelecido o mínimo de 300 ECTS para os dois primeiros ciclos. O terceiro ciclo ou doutoramento apresenta variação no número de alunos matriculados para a obtenção do grau de doutor. A pesquisa da BFUG apontou que o programa de doutoramento estruturado por Bolonha está crescendo, no entanto, ainda predomina o sistema tradicional de doutoramento supervisionado. O programa de doutoramento profissional (2-3 anos) ainda não está amplamente implantado (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015).

O modelo de transferência de crédito europeu não é unanimidade no ensino superior. Ainda assim é um modelo bastante expressivo em cinco países: Dinamarca (35%), Finlândia (39%), Alemanha (22%), Hungria (31 %), Polônia (25 %). Na maioria destes países, os 210 créditos são usados nos programas de bacharelado profissional nos quais acima de 30 créditos são reservados para treinamento profissional ou estágios. A figura 1 mostra a tendência dos países de homogeneizarem o sistema de creditação para 180 créditos.

Figura 1 - Distribuição dos programas do primeiro ciclo que possuem carga curricular de 180 créditos do sistema europeu de transferência de créditos, 210 créditos e 240 créditos do sistema europeu de transferência de créditos ou outro número de créditos. 2013/2014.

Figure 2.4: Share of first cycle-programmes having workload 180 ECTS credits, 210 Credits and 240 ECTS credits or other number of credits, 2013/14



Source: BFUG questionnaire.

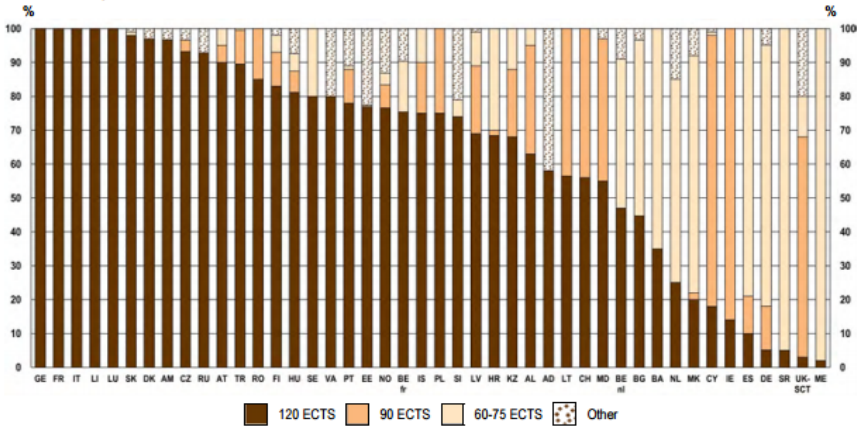
Fonte: EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015.

Aproximadamente metade dos países (23) confirmou que os programas acadêmicos e profissionais estão estruturados diferentemente nos seus sistemas de educação superior podendo apresentar durações variadas. A tendência dos programas do primeiro ciclo é serem longos. Este é o caso da Dinamarca, Estônia, Finlândia, Hungria, Lituânia e Holanda, nos quais a carga horária exigida nos cursos profissionalizantes é de 210 ou 240 créditos enquanto que os créditos de cursos acadêmicos sejam geralmente de 180 créditos. Na Bulgária acontece exatamente o contrário, os programas acadêmicos requerem 240 créditos enquanto os programas profissionais requerem 180 créditos.

Alguns países alegam que as diferenças estruturais são consequências das regulações profissionais da União Europeia de 2005 e 2013. Na figura 2 verifica-se a tendência de menor duração para os cursos do segundo ciclo.

Figura 2 - Divisão do segundo ciclo (mestrado) que apresenta programas com cargas de 60-75,90, 120 ou outra quantidade de créditos do sistema europeu de transferência de créditos.

Figure 2.5: Share of second-cycle (master) programmes with a workload of 60-75, 90, 120 or another number of ECTS credits, 2013/14



Source: BFUG questionnaire.

Fonte: EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015.

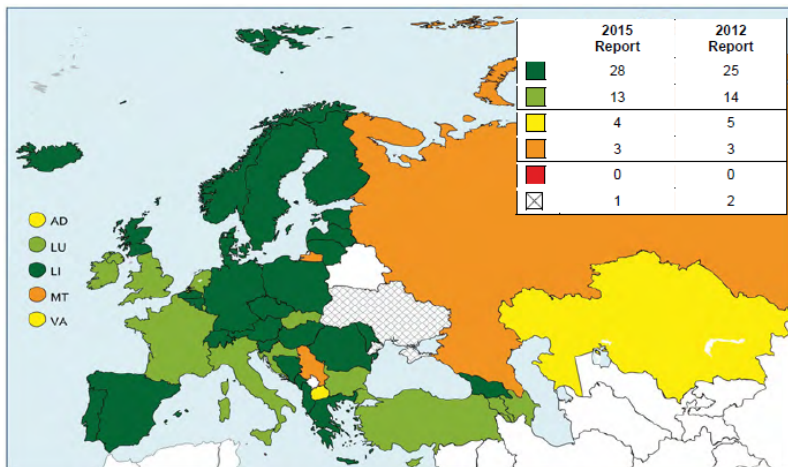
O padrão de 60-75 créditos aparece em 26 países e permanece em declínio como modelo dominante em oito sistemas no ano de 2012. O modelo de 90 créditos é menos popular: só está presente em 22 sistemas, e domina também em três países – Chipre, Irlanda e Reino Unido (Escócia). A redução é de seis países em comparação com 2012. Em 19 sistemas de educação superior, existem também programas com cargas superiores a 60-75, 90 ou 120 créditos. Embora no primeiro ciclo os programas profissionais sejam tipicamente mais longos que os acadêmicos, no segundo ciclo, a tendência é contrária, os programas profissionais são mais curtos. A divisão dos programas do segundo ciclo com duração de 60-120 créditos é em muitos casos de 1% a 55. Mas alcança 10% na Rússia.

✓ A distribuição dos suplementos ao diploma.

O relatório indica melhoria se comparado a 2012, ainda assim aproximadamente dezesseis países falharam ao oferecer

automaticamente o suplemento ao diploma tão logo o aluno concluisse a graduação, traduzido para uma língua largamente falada e livre de custos adicionais. **O suplemento automático ao diploma, conforme o relatório é a única meta que não alcançou resultados positivos** (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015). (Negrito nosso). Na figura 3 o indicador mostra a situação da implantação do suplemento ao diploma 2013/2014.

Figure 2.28: Scorecard indicator n°5: Stage of implementation of the Diploma Supplement, 2013/14



Source: BFUG questionnaire.

#### Scorecard categories

- Every graduate receives a Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language
  - automatically
  - free of charge
- Every graduate who requests it receives a Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language
  - free of charge
- OR
- at least 75 % graduate who requests it receives a Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language free of charge
  - automatically
  - free of charge
- A Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language is issued to some graduates OR in some programmes free of charge
- A Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language is issued to some graduates OR in some programmes for a fee
- Systematic issuing of Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language has not yet started

Fonte: EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015.



## **Categorias dos indicadores**

1. Todo graduado recebe um suplemento ao diploma no formato da União Europeia/Comunidade Europeia/UNESCO em idioma amplamente falado na Europa

- automaticamente
- sem custos

2. Todo graduado que solicite um suplemento ao diploma no formato da União Europeia/Comunidade Europeia/UNESCO em idioma amplamente falado na Europa.

- sem custos

ou

pelo menos 75% dos graduados que solicitarem um suplemento ao diploma no formato da União Europeia /Comunidade Europeia/UNESCO em idioma amplamente falado na Europa

- automaticamente
- sem custos

3. Um suplemento ao diploma no formato da União Europeia/Comunidade Europeia/UNESCO em idioma amplamente falado na Europa e entregue a alguns graduados ou em alguns programas, sem custo.

4. Um suplemento ao diploma no formato da União Europeia/Comunidade Europeia/UNESCO em idioma amplamente falado na Europa e entregue a alguns graduados ou em alguns programas cobra-se uma taxa.

5. Um suplemento ao diploma no formato da União Europeia/Comunidade Europeia/UNESCO em idioma amplamente falado na Europa ainda não começou.

**A intensidade da garantia de qualidade e melhoria das qualificações das estruturas, incluindo os resultados da definição e avaliação da aprendizagem.**

Os relatórios indicam que aproximadamente  $\frac{3}{4}$  das qualificações dos países da EHEA (35 países) são tratadas com igualdade, como qualificações nacionais, indicando que ainda há bastante trabalho para assegurar qualificações em todos os países da EHEA.

Houve crescimento significativo no autoaprendizado do estudante e uso dos resultados do aprendizado no currículo, todavia, a avaliação deste tipo de aprendizagem ainda é pouco utilizada. Na maioria dos países o autoaprendizado é previsto nas leis ou em diretivas educacionais e de maneira geral esse tipo de estudo é bem-conceituado. Curiosamente em um grupo de oito países esse tipo de estudo não é sequer mencionado porque falta às universidades saberem avaliar a autoaprendizagem, a independência do aluno para aprender sozinho e a utilização desse aprendizado.

A maioria dos países teve sucesso no enquadramento das qualificações nacionais, embora outros (12) deixem a desejar na implementação do programa e não mostrem progresso algum desde 2012. Uma dificuldade comum aos países é saber como incluir qualificações da educação informal nos certificados de educação superior dentro dos padrões da QF-EHEA (QF-EHEA - Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) – Área de enquadramento de qualificações do ensino superior europeu. Houve progresso na implementação do ECTS (ECTS - European Credit Transfer System) – Sistema de transferência de crédito desde 2012. Praticamente pode-se usar a acumulação de créditos e transferência em todos os lugares (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015).

### **Parte das conclusões tiradas da nona conferência ministerial do Processo de Bolonha em 2015.**

Os países da EHEA (European Higher Education Area) – Área do ensino superior europeu apresentam situações diferentes no

que diz respeito ao internacionalismo e mobilidade especialmente quando se olha para os fluxos de mobilidade individual e o nível de comprometimento nas atividades de internacionalização.

A maioria dos países encoraja a internacionalização do ensino superior. Entretanto mais da metade destes países se perde ao aplicar as normas de internacionalização. As instituições de educação superior em muitos países não entendem bem as regras da internacionalização, embora se empenhem nas atividades de internacionalização como a reunião de programas e graus, e cooperação em pesquisas com outros países. Muitos países ainda não adotaram alvos quantitativos nacionais para diferentes formas de mobilidade.

Não há dúvida de que a tendência de internacionalização continuará a crescer e isso oferece grande potencial para as instituições de nível superior na Área do Ensino Superior Europeu. Entretanto, a falta de fundos e a inflexibilidade legal para o enquadramento nacional pode retardar o desenvolvimento do Processo em alguns países.

As taxas de mobilidade estudantil mostram discretos aumentos desde o Relatório de Implementação de 2012, mas apenas uma minoria de estudantes se beneficiou da experiência da mobilidade em comparação

com um grande número de estudantes que precisa de mais atenção. Há evidências da necessidade de empenho por parte dos países para fortalecer a mobilidade através do monitoramento de mecanismos que avaliem o impacto que a falta de mobilidade provoca em muitos países.

A falta de recursos é percebida por ministros e estudantes como o maior obstáculo para o aumento da mobilidade. A portabilidade do apoio financeiro ao estudante se apresenta como uma medida importante neste sentido embora apenas uma minoria de países garanta a completa portabilidade de seus alunos (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015, p. 264-265).

## Referências

ACCULTURATION - An Exploratory Formulation - 2009 - American Anthropologist - Wiley Online Library. Seminar on Acculturation, 1953. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1954.56.6.02a00030/pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. *A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese*. *Rev. bras. polít. int.* [online]. 2001, vol.44, n.1 [cited 2017-02-21], pp.112-136. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292001000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292001000100008&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1983-3121. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292001000100008>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BOLOGNA DECLARATION. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19 June 1999. p. 1-6. Disponível em: < [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CRISE ECONÔMICA DE 2008. Disponível em: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Zona\\_Euro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zona_Euro)>. Acesso em: 28 jun. 2016.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: Ed., 1994.

EURASHE. Making european professional higher education a key player in the development of a fastly and unpredictably changing society. Disponível em: < [http:// http://bologna.yerevan2015.ehea.info/files/EURASHE\\_Making%20European%20PHE%20a%20Key%20Player\\_Apr2015.pdf](http://http://bologna.yerevan2015.ehea.info/files/EURASHE_Making%20European%20PHE%20a%20Key%20Player_Apr2015.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2015.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: [http://bologna.yerevan2015.ehea.info/files/2015%20Implementation%20report\\_20.05.2015.pdf](http://bologna.yerevan2015.ehea.info/files/2015%20Implementation%20report_20.05.2015.pdf). Acesso em: 28 jun. 2016.

HUMBOLDTIAN MODEL OF HIGHER EDUCATION. Disponível em: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Humboldtian\\_model\\_of\\_higher\\_education](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Humboldtian_model_of_higher_education)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

PÔRTO Junior, Francisco G. R. *Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social / Jornalismo em Portugal*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA / Faculdade de Comunicação, 2012. 614 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SAUSSURE, FERDINAND de. Curso de linguística geral. Disponível em:

[https://monoskop.org/images/1/1f/Saussure\\_Ferdinand\\_de\\_Curso\\_de\\_linguistica\\_geral\\_27\\_ed.pdf](https://monoskop.org/images/1/1f/Saussure_Ferdinand_de_Curso_de_linguistica_geral_27_ed.pdf). Acesso 22 jun. 2016.

TOUSSAINT, Eric. As contradições Centro/Periferia na União Europeia e a crise do euro. Disponível em: <[http //www. cadtm.org](http://www.cadtm.org)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

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

\_\_\_\_\_. *A Europa*. In: *Pensar a comunicação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

**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

---

<sup>39</sup> 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 universidades, 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.

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.
- **Avaliação sumativa (somativa):** 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 socioeconómica, 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 académico:** documento emitido no âmbito da mobilidade estudantil, assinado pela Instituição de origem e pelo estudante de mobilidade, fornecendo garantia de reconhecimento da formação realizada na instituição de acolhimento, em conformidade com o contrato de estudos.

**Condições de acesso:** condições gerais que devem ser satisfeitas para requerer a admissão a um ciclo de estudos em qualquer estabelecimento de ensino superior.

**Condições de ingresso:** condições específicas que devem ser satisfeitas para requerer a admissão a um ciclo de estudos concreto num determinado estabelecimento de ensino superior.

**Contrato de estudos:** acordo escrito de reconhecimento académico mútuo entre as instituições participantes num programa de estudos e o estudante, no qual é registada a descrição do programa de

estudos que o estudante seguirá, bem como os créditos das unidades curriculares. Por meio desse contrato, o estudante compromete-se a seguir o programa de estudos em outra instituição de ensino superior, nacional ou estrangeira, considerando-o como parte integrante dos seus estudos superiores; o estabelecimento de origem compromete-se a garantir o pleno reconhecimento acadêmico dos créditos obtidos na outra instituição de ensino superior e o estabelecimento de acolhimento compromete-se a garantir os módulos definidos, tendo em conta o disposto nos arts. 25 a 28 do Decreto-Lei 42, de 22 de fevereiro de 2005 (em Portugal).

**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:

| <b>Classificação ECTS</b> | <b>% dos estudantes aprovados com esta classificação</b> | <b>Definição</b>   |
|---------------------------|--|--|
| 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 conexas, 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 académico 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/oito horas e máxima de seis meses.

**Plano de estudos de um curso ou ciclo de estudos:** conjunto organizado de unidades curriculares em que um estudante deve obter aprovação para:

- obtenção de um determinado grau académico;
- conclusão de um curso não conferente de grau;
- reunião de uma parte das condições para obtenção de um determinado grau académico.

**Processo de Bolonha:** nova organização do ensino superior em três ciclos de estudos, que visa a melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações. Para isso, recorre-se à adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes. Esse Processo pretende conduzir a uma mudança do paradigma de ensino de um modelo baseado na aquisição de conhecimentos para um modelo baseado no desenvolvimento de competências. Nele se incluem quer as competências de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas –, quer as de natureza específica associadas à área de formação, em que a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

**Programa de ensino superior:** ciclo de estudos reconhecido pela autoridade competente de uma parte como fazendo parte do seu sistema de ensino superior e cuja conclusão confira ao estudante uma qualificação de ensino superior.

**Período de estudos:** qualquer parte de um programa de ensino superior que foi objeto de uma avaliação e de uma validação e que, mesmo não constituindo por si só um programa de estudos completo, representa uma aquisição significativa de conhecimentos e de competências.

#### **Programas de mobilidade:**

- **Programa Alþan:** programa europeu de bolsas de estudo de alto nível destinado à América Latina, que permite que estudantes e profissionais latino-americanos, futuros 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 Acção:** 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 acadêmico e profissional equitativo das qualificações (diplomas, graus, certificados, etc.), nomeadamente:

- descrever o sistema de ensino superior português e o seu enquadramento no sistema educativo à data da obtenção do diploma;
- caracterizar a instituição que ministrou a formação e que conferiu o diploma;
- caracterizar a formação realizada (grau, área, requisitos de acesso, duração normal, nível) e o seu objetivo;
- fornecer informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos.

**Tempo integral (TI):** modalidade de frequência de um curso ou de um ciclo de estudos em regime de tempo integral, correspondente a 60 créditos anuais.

**Tempo parcial (TP):** modalidade de frequência de um curso ou de um ciclo de estudos em regime de tempo parcial, correspondente a 60 créditos anuais, em percentagens a estabelecer pelo órgão estatutariamente competente.

**Unidade curricular modular:** é uma unidade curricular que se estrutura em módulos que se caracterizam, do ponto de vista de funcionamento, por um número significativo das funcionalidades de uma unidade curricular, por exemplo, ficha de módulo (objetivos, programa, bibliografia, avaliação etc.), distribuição de serviço, horário, inscrições, estudantes inscritos, inscrições em turmas, fotografias de alunos, sumários, material de apoio, lançamento de resultados ou estatísticas. A classificação final da unidade curricular poderá estar relacionada com as classificações dos módulos por meio de uma fórmula.

**Unidade Orgânica (UO):** faculdade, instituto ou escola da instituição universitária.

**Universidade parceira:** instituição de ensino superior com a qual a instituição universitária coopera na área da Formação e da I&D e/ou tem acordada a mobilidade de estudantes e docentes.

### **Alessandra Bonfim Bacelar de Abreu Adrian**

Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, é especialista em Educação, Comunicação, e Novas Tecnologias e tem MBA em Gestão da Comunicação e Marketing. Atualmente trabalha na Assessoria de Comunicação da Defensoria Pública do Estado do Tocantins. Mestranda em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [alessandrabacelar@gmail.com](mailto:alessandrabacelar@gmail.com).

### **Almerinda Maria Skeff**

Psicóloga, Especialista em Gestão de Pessoas, Mestre em Comunicação e Sociedade pela UFT. Docente do curso de Psicologia do CEULP/ULBRA. E-mail: [almerinda@ceulp.edu.br](mailto:almerinda@ceulp.edu.br).

### **Ana Paula dos Santos**

Mestra em em Comunicação pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins. Licenciada em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: [apdsantos80@gmail.com](mailto:apdsantos80@gmail.com).

### **Ana Souto e Melo**

Doutora. Membro do CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, Portugal. E-mail: [anamelos@esev.ipv.pt](mailto:anamelos@esev.ipv.pt).

### **Carla Daniele dos Santos**

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Administração pela Faculdade Católica Dom Orione (2009). Especialista em Gestão Financeira pelo Centro Universitário UNIRG (2012). Atualmente é chefe da unidade de Planejamento e Coordenadora de Monitoramento e Avaliação do

Plano Diretor Estratégico do HDT-UFT/Ebserh. E-mail: [carla.santos@mail.uft.edu.br](mailto:carla.santos@mail.uft.edu.br).

### **Diêgo Araujo Silva**

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (2016). Licenciado em História pela Universidade Federal do Tocantins (2007). Atualmente é técnico administrativo lotado na biblioteca da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [diegosilva@mail.uft.edu.br](mailto:diegosilva@mail.uft.edu.br).

### **Francisco Gilson Rebouças Porto Junior**

Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (FACOM-UFBA). Mestre em Educação (PPGE-UnB). Graduado em Comunicação Social/Jornalismo (CEULP-ULBRA) e Pedagogia (FE-UnB) e Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). Bolsista de Produtividade da UFT. Email: [gilsonportouft@gmail.com](mailto:gilsonportouft@gmail.com).

### **Hudson Eygo**

Psicólogo, Especialista em Saúde Pública, Mestrando em Comunicação e Sociedade pela UFT. Docente do curso de Psicologia do CEULP/ULBRA. E-mail: [hudsoneygo@gmail.com](mailto:hudsoneygo@gmail.com).

### **Joselinda Maria Rodrigues**

Mestra em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É especialista em Metodologia do Ensino Superior pela ABEC/UNIBA, licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Católica de Salvador. E-mail: [jomariarodrigues@hotmail.com](mailto:jomariarodrigues@hotmail.com).

### **Paulo Roberto Albuquerque de Lima**

Graduação em Direito pela Universidade de Cruz Alta (1988) e graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Fundação UNIRG (2005). Especialização em Assessoria de Imprensa pela facinter (2005) e mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins. Professor auxiliar da Fundação UNIRG. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo e Editoração, atuando principalmente nos seguintes temas: Tocantins, televisão, rádio, cultura. E-mail: [pauloalbuka@gmail.com](mailto:pauloalbuka@gmail.com).

### **Sinomar Soares de Carvalho Silva**

Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins, Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas contemporâneos (UFT) e graduação em Comunicação Social - Jornalismo também pela Universidade Federal do Tocantins (2009),(UFT). E-mail: [sinomaruft@gmail.com](mailto:sinomaruft@gmail.com).

### **Shara Alves de Rezende**

Especialização e graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é jornalista do Governo do Estado de Tocantins. E-mail: [shararezende@gmail.com](mailto:shararezende@gmail.com).

### A

Aprendizagem ao longo da vida, 22, 49, 51, 54, 58, 59, 85, 193, 217  
Avaliação, 220, 222, 233, 234, 240

### B

Brasil, 10, 11, 81, 91, 105,  
Bolonha, 94, 95, 96, 101, 116, 117, 121, 131, 155, 170  
Bolsa de estudo, 241  
Bolsa de estudo por mérito, 241

### C

Ciclo, 11, 28, 38, 44, 46, 50, 81, 84, 98, 108, 172, 189, 225, 242, 243  
Crédito, 21, 40, 43, 46, 48, 99, 109, 228, 245  
Curso de licenciatura, 245  
Curso de mestrado, 246  
Curso de pré-graduação, 246  
Curso de especialização, 246

### D

Diploma, 41, 42, 55, 100, 121, 149, 211, 246  
Docente, 16, 22, 47, 80, 102, 109, 170, 202, 247  
Doutoramento europeu, 247  
Doutoramento em regime de cotutela, 247

### E

ECTS, 11, 40, 41, 81, 83, 99, 228, 248  
Escala europeia de comparabilidade, 248  
Europass, 54, 250,  
Estudante de pós-doutoramento, 249

Estudante de doutoramento, 249  
Estudante de mestrado, 249  
Estudante de licenciatura, 249  
Estudante, 28, 41, 43, 54, 100, 149, 172, 193, 249, 251

## H

Horas de contacto, 41, 241, 250

## I

Investigador, 30, 54, 100, 193, 249, 250,

## M

Mestrado integrado, 249  
Mobilidade, 22, 28, 41, 44, 48, 53, 79, 86, 94, 107, 250, 251

## P

Plano de estudos, 43, 251  
Propina, 67, 256  
Programa, 22, 24, 43, 83, 98, 107,

## Q

Qualificação, 50, 58, 166,  
Quadro Europeu de Qualificações, 11, 49, 51, 81, 256

## R

Reconhecimento, 86, 99, 121, 149, 173, 223, 228, 244

## S

Suplemento ao diploma, 42, 99, 100, 192, 232, 257

## T

Tempo integral, 257  
Tempo parcial, 257





