

Novas geografias curriculares na União Europeia: o processo de Bolonha e a formação em comunicação social/jornalismo

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior¹

Resumo:

O Processo de Bolonha tem recebido a atenção de pesquisadores do mundo inteiro. Trata-se de uma transformação dos processos formativos como nunca antes vivenciado. Com isso, estudos e pesquisas têm apontado para as modificações necessárias a fim de transformar uma perspectiva de educação em realidade formativa em todo o continente europeu. Nesse artigo, indica-se que, ao longo dos anos, as instituições universitárias envolvidas no Processo de Bolonha vêm desenvolvendo *expertise* nos processos de formação em primeiro, segundo e terceiro ciclos. Atendendo às demandas impostas pelos processos de qualidade, as instituições de ensino superior são modernizadas, redefinindo a compreensão do que vem a ser formação. Apesar dos avanços significativos na implantação das políticas em torno de Bolonha, se apresentam dificuldades no alinhamento pedagógico de estruturas curriculares, próprio de uma transformação pedagógica dessa magnitude.

Palavras-chave:

Jornalismo; Comunicação; Formação; Ensino; Processo de Bolonha.

Abstract:

Bologna Process has attracted the attention of researchers from all over the world. It deals with a changing in educational processes never seen before. As a result, studies and researches have pointed out changes needed in order to advance from an educational perspective to an educational reality all over the European continent. In this article, it is stated that, along the years, the universities implicated in Bologna Process have developed expertise in educational processes in first, second and third cycles. Answering to the demands imposed by quality processes, higher education institutions are modernized, reviewing the comprehension of what studies are. Besides the meaningful advances in policies implementation regarding Bologna, present difficulties in instructional alignment of their curriculum, common to educational changes reaching this dimension.

¹ Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo (ULBRA) e Pedagogia (UnB). Atualmente é líder do Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) e do Grupo Lattes Educação, Cultura e Transversalidade (UNITINS). É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) e na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). e-mail.: gilsonportouft@gmail.com

Keywords:

Journalism; Communication; Education; Teaching; Bologna Process.

Introdução

O Processo de Bolonha tem recebido a atenção de pesquisadores brasileiros que têm lançado seus olhares sobre os aspectos das relações internacionais e dos discursos políticos (FRONZAGLIA, 2011; BORGES, 2007); da Pedagogia das competências (SÁ, 2010); da comparação de seus processos avaliativos (FERREIRA, 2009; SANTOS, 2007); da assunção de seus eixos norteadores em países da América Latina (CASTRO, 2011); dos impactos em países participantes de Bolonha (KOPPE, 2008); dos processos de formação pós-graduada e financiamento (SILVA, 2009; SOUSA, 2008); da educação tecnológica e EaD (SILVEIRA, 2011; MARTINS, 2009); e dos processos histórico-políticos e pedagógicos nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo (PORTO JR., 2012).

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

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

ciclo de formação; e de Marinho (2011), que pesquisa a formação em jornalismo e as práticas existentes em uma universidade portuguesa, pós-Bolonha.

Some-se às indicações desses autores brasileiros e portugueses o desafio causado pelas tecnologias que possivelmente tensionam as práticas de formação em jornalismo em âmbito local. A ação jornalística, o seu fazer e a sua formação necessitavam rever seus processos, adequando-os a tecnologias emergentes. Essa tensão resultante das novas tecnologias emergentes e das práticas formativas existentes demandava dos entes formadores uma constante formação contínua, que não era vivenciada com tanta intensidade nas décadas anteriores. É diante dessa composição que surgem elementos propulsores à integração imediata das novas tecnologias aos currículos. Em sua maioria são docentes que se assumem como inicialmente *agentes* de inovação, adequando o ensino às novas práticas tecnológicas, que passam a assumir uma posição de a(u)tores, criando e inovando o fazer formativo em Comunicação Social/Jornalismo em países da União Europeia. Eles, muitas vezes com conteúdos de forma transversal, transformam seus espaços formativos em *laboratórios pedagógicos*, aproximando currículos praticados com tecnologias e demandas sociopolíticas emergentes.

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

Os pilares da transformação curricular

De uma forma geral, a Declaração de Bolonha, que deu contornos gerais ao processo formativo diferenciado, configura-se em torno de quatro campos de aproximação que representam a linha-mestra do Processo. São eles: 1. mudança da estrutura do ensino superior, 2. sistema de títulos homologáveis em nível europeu, 3. organização de sistema de créditos e 4. mobilidade de estudantes e docentes.

A *mudança da estrutura do ensino superior* envolveria, conforme expresso pela Declaração de Bolonha, a criação de dois ciclos de formação, sendo um no âmbito da graduação e o outro da pós-graduação². O primeiro ciclo, em média três anos, com claras orientações generalistas, permitiria ao egresso uma formação mínima para a continuidade de estudos pós-graduados ou sua inserção mais qualificada no mercado de trabalho. O segundo ciclo conduziria o egresso a estudos pós-graduados em âmbito de cursos de mestrado e doutorado. Em Portugal, esse ciclo é composto de dois anos para o curso de mestrado e de três anos para o processo de doutoramento.

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

Já a *organização de um sistema de créditos* permitiria que os currículos nacionais fossem aproximados e tivessem comunicação entre eles, em âmbito de um espaço comum europeu. Esse também é um aspecto controverso, pois significaria abrir mão de diversos elementos histórico-sociais específicos no processo formativo, em prol de *algo comum*. Também, nesse modelo previsto,

² Foi somente na Declaração de Berlim (2003), que se acrescentam os estudos de doutoramento como o terceiro ciclo (ciclo de estudos conducente ao grau de doutor). Posteriormente, cria-se uma diferenciação entre o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre e o ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre.

com menos tempo formativo, os alunos deveriam ter maior grau de inserção na vida acadêmica, o que geraria dificuldades em países com menor grau de estabilidade econômica.

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

Esses quatro campos, por si só, quando vistos de um ponto exclusivamente pedagógico-formativo, parecem agregar valor aos processos formativos. Mas eles não podem ser vistos apenas nessa ótica. O estopim da criação desse espaço comum, como expresso pela Declaração de Bolonha, não foi, *a priori*, pedagógico-formativo, mas econômico. A empregabilidade dos cidadãos europeus e o desenvolvimento social e econômico já eram pautados mesmo antes de Bolonha, como alertam Matos (2009) e Amaral (2005). A Declaração de Sorbonne, de 25 de maio de 1998, já expressava o mesmo desejo, de um espaço comum, que permitisse a empregabilidade e a mobilidade, com modificações e diminuições nos ciclos formativos, criando mais competitividade europeia.

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

Uma rede complexa, mas um *ideal*

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

³ Destaque-se que os princípios da Declaração de Sorbonne atendem às demandas ratificadas pelos países na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997, onde se destacou a importância da aprendizagem de adultos como *ferramenta*, direito, prazer e responsabilidade, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma perspectiva mais utilitarista dos processos formativos. Esses

Econômico Europeu em Bolonha, em 1999. Mas o desenho inicial foi sendo estruturado e consolidado com os encontros em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012). Esses encontros representam a estruturação político-social, visando à consolidação das ações em âmbito da União Europeia, e cada um deles representa um elemento importante na constituição de um *status* comum europeu, um ideal de bloco econômico e educacional coeso.

Mas longe de ser apenas compreendido por encontros interministeriais, o Processo de Bolonha é uma complexa rede de organizações tais como a *European Association of Institutions in Higher Education*⁴ (EURASHE), a *European University Association*⁵ (EUA), a *The National Unions of Students in Europe* (ESIB) e a *Convenção de Graz das Instituições de Ensino Superior* (EUA, 2003b). Além dessas, ainda há um intrincado rol de associações e agências nacionais, internacionais e transnacionais para a acreditação e avaliação da implantação das ações previstas no Processo de Bolonha, tais como a *Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação* (ANECA), a *Accreditation of Prior Certificated Learning* (APCL), a *Accreditation of Prior Experimental Learning* (APEL), a *Evaluation Council for Private Universities and Polytechnics* (APESP), a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) e a *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR).

ideais foram posteriormente reforçados na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), que ocorreu em Belém (Brasil) em 2009, quando se assumiu a noção de *aprendizagem ao longo da vida*. Essa noção permeia os documentos pós-Bolonha, influenciando uma noção dos processos formativos como ferramenta. Além disso, os princípios destacados em ambas as conferências reforçam os critérios expressos no Tratado de Maastricht (Tratado da União Europeia), assinado em 1992; no Tratado de Amsterdã (1997) e no Tratado de Nice (2001).

⁴A *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) (Associação Europeia de Instituições do Ensino Superior) é uma associação internacional de instituições de ensino superior – politécnicos, faculdades, colégios universitários etc.– dedicadas ao ensino superior profissional e pesquisas relacionadas dentro da estrutura licenciatura-mestrado. A EURASHE foi fundada em Patras, na Grécia, em 1990. Tem *status* de uma associação internacional sem fins lucrativos, de acordo com a lei belga. Sua secretaria está localizada em Bruxelas.

⁵A *European University Association* (EUA) representa e apoia instituições de ensino superior em 47 países, proporcionando um fórum único para informar as tendências no ensino superior e investigação. Compõem a EUA as universidades europeias envolvidas no ensino e na pesquisa, associações nacionais de reitores e outras organizações ativas no ensino superior e pesquisa. A EUA é o resultado de uma fusão entre a *Association of European Universities* (CRE) (Associação das Universidades Europeias) e da *Confederation of European Union Rectors' Conferences* (Confederação das Conferências de Reitores da União Europeia), que teve lugar em Salamanca, Espanha, em 31 de março de 2001.

Toda essa rede formativa é monitorada pelo grupo gestor do processo, o *Bologna Follow-Up Group* (BFUG). Na medida em que o processo de implementação de Bolonha foi ganhando novos contornos, o BFUG foi se subdividindo em grupos gestores de áreas temáticas: *Bologna Follow-Up Group - Coordination Group on Mobility* (BFUG-CGM), *Bologna Follow-Up Group - Coordination Group for Qualifications Framework* (BFUG-CGQF), *Bologna Follow-Up Group - Working Group on Employability* (BFUG-WGE), *Bologna Follow-Up Group - Working Group on Stocktaking* (BFUG-WGS) e o *Bologna Follow-Up Group - Working Group Portability of Grants and Loans* (BFUG-WGPGL). Cada subgrupo gestor produz um rol de estudos e pesquisas sobre a implantação e implementação de Bolonha, monitorando e avaliando as produções e fazendo indicativos de melhoria para os 49 países participantes.

Em âmbito nacional, cada um dos países participantes mantém uma rede própria, no nível ministerial, semelhante em funcionalidade, ao que é desenvolvido na macroestrutura organizacional de Bolonha. Essa rede nacional é responsável pela implementação junto às universidades dos princípios estabelecidos por Bolonha e suas reuniões posteriores. Dentro das universidades, por sua vez, uma microestrutura segue o mesmo padrão, reforçando na ponta com estudantes, técnicos e professores esses aspectos fundantes da proposta de Bolonha.

Apesar desse *universo pós-Bolonha*, continuavam a ocorrer entraves, principalmente no campo do diálogo com governos, instituições e parceiros sociais, principalmente nas questões de ensino e formação.

Questões de ensino e formação no espaço europeu: qual (is)?

Nesses dezesseis anos de existência, o Processo de Bolonha não conseguiu fechar uma visão consensual em torno de questões centrais referentes ao processo de formação nos ciclos formativos. E era de se esperar que isso, de fato, não ocorresse, já que se fala em formação universitária e construção do conhecimento. Mas é importante reconhecer que a construção exercitada por Bolonha permitiu que diversos países tivessem condições de

modernizar seus sistemas educativos. Essa é uma conquista inegável do Processo de Bolonha.

Outra conquista desencadeada por Bolonha, nos processos formativos, está nos indicativos propiciados. Destaque-se que, longe de fechar regras rígidas para os países (apesar de em muitos casos os países entenderem assim e fazerem sugestões e/ou indicativos virarem regras nacionais), propostas foram elaboradas com uma grande margem de possibilidades. É importante lembrar que a consolidação de uma proposta formativa não é um terreno pacífico, mas um território permanente de disputas, povoado por estratos sociais díspares e conflitantes em seus interesses (ECA, 2010b). Dessa forma, os indicativos amparados em Bolonha serviram como esteio para decisões pedagógicas importantes.

Todos esses ajustes institucionais e pedagógicos desencadearam processos de mudança nos espaços formativos, que exigiram respostas de instituições, colegiados de professores, alunos e técnicos. Essas respostas nem sempre foram tranquilas e ágeis. É claro que, nesse ‘terreno instável’ que são os processos formativos, interesses de grupo e/ou individuais são potencializados quando se discutem espaços nas estruturas curriculares. Em diversos relatórios nacionais, principalmente em países que exigiram maiores ajustes, como Eslovênia, Macedônia e Espanha, para citar alguns, as disputas saíram dos espaços acadêmicos e chegaram às ruas, inflamando outros estratos sociais para participar e discordar. Essa trama, tecida pelo jogo democrático, tornou a discussão sobre os princípios e os objetivos de Bolonha mais complexos, mas não menos produtivos.

Dentro dessa tecitura formativo-pedagógica, que ocorre em todas as áreas do conhecimento e na formação em Comunicação Social/Jornalismo, diversas *texturas* são visíveis nos processos formativos. Entende-se que os processos vivenciados nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo servem de ilustração para entender o que vem sendo desenvolvido no âmbito das políticas formativas. Dessa forma, é possível compreender o que vem se desenvolvendo dentro dos colegiados de universidades e de outras instituições formadoras dentro dos diversos países que adentraram nessa construção educacional, auxiliando e ampliando a percepção do que vem ocorrendo no campo da acreditação dos processos de formação (ECA, 2009b).

Reconhece-se que a autonomia institucional e, dentro dela, por sua vez, a da unidade orgânica, não foi afetada, diretamente, a princípio, pelos processos de avaliação externa. Mas é incontestável que o peso de decisões político-sociais em âmbito internacional causou modificações nas relações estabelecidas, revisando práticas e modificando atitudes antes cristalizadas sobre a práxis pedagógica existente. A maior internacionalização do ensino superior em alguns países, como, por exemplo, em Portugal, promoveu uma revisão de práticas formativas e de estruturas curriculares nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo (PORTO JR., 2012), não apenas como intuito de cumprir metas estabelecidas nos indicadores de avaliação de Bolonha, mas com o objetivo, também, de tornar o ensino superior português mais atrativo a novos atores sociais que antes não vislumbravam um espaço possível.

Esse novo modelo de atratividade de estratos sociais, antes excluídos quer pelo sistema, quer por si mesmos, é reforçado na noção de *lifelong learning* (educação ao longo da vida), que agrega conhecimentos, competências e habilidades trazidas pelos indivíduos de espaços não formais e informais de educação. Com isso, profundas mudanças na compreensão de formação, em âmbito da sala de aula, acabam por despontar como uma renovada compreensão sobre avaliação, com redefinição do que anteriormente era compreendido como um sistema de avaliação.

Esse *novo* modelo tornou, em alguns casos, mais flexíveis as estruturas formativas praticadas nas instituições, inclusive com unidades curriculares modulares. Sobretudo com o conceito de horas de contato (HC), que englobam o tempo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva, seja em sala de aula, em laboratórios ou mesmo em trabalhos de campo, essas mudanças ficaram mais evidentes. Pode-se ainda incluir discussão individual ou em grupo de relatórios/trabalhos e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, além dos estudos de situações-problema (ECA, 2011a, 2011b). Esses são alguns dos elementos da mudança desencadeada no primeiro ciclo que ainda têm muito para amadurecer com o exercício da prática docente.

Destaque-se que essas mudanças não ocorreram apenas no primeiro ciclo. Ao longo dos anos, as instituições universitárias envolvidas no Processo de Bolonha vêm desenvolvendo *expertise* nos processos de formação em segundo e terceiro ciclos, atendendo às demandas impostas pelos processos de

qualidade (EUA, 2011i, 2010d, 2009b, 2009f, 2009g, 2009h, 2009j, 2007c, 2006d, 2005c, 2005f, 2005h, 2004b, 2002b; CHEPS, 2010a), modernizando e redefinindo a compreensão do que vem a ser formação pós-graduada. As próprias noções de ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre e de ciclos conjuntos (como, por exemplo, o doutoramento em regime de cotutela), atualmente praticados, permitem um leque de possibilidades formativas. Essas possibilidades tornam o Processo de Bolonha ainda mais rico e profícuo, fruto de pesquisas em desenvolvimento, tanto em instituições públicas quanto privadas (ECA, 2011c, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e).

Considerações finais

O Processo de Bolonha se inscreve em uma tentativa continental de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, procurando estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior. Essa constituição permitiu que os sistemas nacionais de ensino, tão diferenciados em face de suas especificidades formativas, tivessem uma formatação que garantisse a fácil adaptação de currículos outrora distantes e possivelmente incompatíveis. É incontestável que todo esse Processo já teve seu reconhecimento como uma experiência formativa inovadora e ímpar, permitindo aproximar um espaço regional plural.

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

É incontestável que o complexo se constitui o Processo de Bolonha, que, mais do que ajustar estruturas curriculares, adentrou intempestivamente em cada contexto nacional, mudando o foco da formação de *cidadão do país* para *cidadão europeu*.

A partir do Processo de Bolonha, novas relações de poder foram constituídas entre os atores estatais e os a(u)tores dos processos formativos nos países. Essas relações de poder são construídas nas microrrelações pedagógico-formativas e transferidas para o âmbito internacional, retornando para os países na forma de ajustes necessários (FRONZAGLIA, 2011; PORTO JR., 2012).

De qualquer forma, o Processo de Bolonha proporcionou a criação de novos espaços formativos, redefinindo metas formativas e planejamentos curriculares existentes no âmbito nacional. Essa nova geografia curricular está longe de se completar. E aqui encontramos a contribuição de Bolonha: uma (in)completude pedagógico-formativa, lastreada em ideais sociais e democráticos.

REFERÊNCIAS:

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

BORGES, Maria C. A. **Articulação entre discursos globais e locais na definição da interpretação legítima de universidade nas propostas de reforma da educação superior no Brasil**. 2007. 274 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CASTRO, Ximena V. S. **Desvelando vínculos na educação superior: uma análise crítica**. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CHEPS. **Professional Masters: an International Comparative Study**. Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2010a. p. 1-76.

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

DIOGO, Sara M. A. **The Bologna Heritage in the Portuguese Higher Education Binary System: Different Profiles for Universities and Polytechnics**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2009.

DREW, Gelnys; BENSLEY, Leanne. Managerial Effectiveness for a New Millennium in the Global Higher Education Sector. **Higher Education in**

Europe, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 61-68, 2001.

ECA. Guide to Good Practices for Training of Experts. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2011c. p. 1-44.

ECA. Guidelines for Training of Experts. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2011b. p. 1-24.

ECA. How to Assess and Accredite Joint Programmes in Europe. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010a. p. 1-68.

ECA. Joint Programmes: too Many Cooks in the Kitchen?. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010b. p. 1-56.

ECA. Private Higher Education Institutions and Quality Assurance. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010c. p. 1-22.

ECA. State of the Art on Learning Outcomes. Zurich: European Consortium for Accreditation (ECA), 2009b. p.1-15.

ECA. The Recognition of Qualifications Awarded by Joint Programmes. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010d. p. 1-42.

ECA. The Recognition of Qualifications from Joint Programmes: the Perspective of Higher Education Institutions. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010e. p. 1-17.

ECA. Feasibility Study: a Coordination Point for Joint Programmes. Netherlands: European Consortium for Accreditation (ECA), 2011a. p. 1-54.

EUA. Matching Ambition with Responsibilities and Resources. (Bologna Seminar on Doctoral Programmes: Final Conclusions - Preparing Recommendations for the London Communiqué). Nice: European University Association (EUA), 2006d. p. 1-5.

EUA. Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. Brussels: European University Association (EUA), 2009b. p. 1-127.

EUA. Creativity and Diversity: Challenges for Quality Assurance Beyond 2010. Brussels: European University Association (EUA), 2010d. p. 1-76.

EUA. Developing Joint Masters Programmes for Europe: Results of the EUA Joint Masters Project Mar. 2002/Jan. 2004. Brussels:European University Association (EUA), 2004b. p. 1-44.

EUA. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Brussels: European University Association (EUA), 2005c. p. 1-46.

EUA. **Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges.** Brussels: European University Association (EUA), 2007c. p. 1-43.

EUA. **Graz Declaration 2003 - Forward from Berlin: the Role of the Universities.** Brussels: European University Association (EUA), 2003b. p.1-24.

EUA. **Institutional Diversity in European Higher Education: Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders.** Brussels: European University Association (EUA), 2009f. p.1-164.

EUA. **Strong Universities for Europe.** Brussels: European University Association (EUA)/3ª EUA Convention of European Higher Education Institutions, 2005f. p.1-95.

EUA. **Survey of Master Degrees in Europe.** Brussels: European University Association (EUA), 2009h. p. 1-83.

EUA. **Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe.** Brussels: European University Association (EUA), 2002b. p. 1-45.

EUA. **The Funding of University-Based Research and Innovation in Europe: an Exploratory Study.** Brussels: European University Association (EUA), 2005h. p. 1-41.

EUA. **University Autonomy in Europe I: Exploratory Study.** Brussels: European University Association (EUA), 2009j. p.1-48.

EUA. **University Autonomy in Europe II: the Scorecard.** Brussels: European University Association (EUA), 2011i. p.1-84.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições.** 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FRONZAGLIA, Maurício L. **Políticas públicas internacionais: o caso do Processo de Bolonha.** 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

KOPPE, Leonardo R. **Transformações da educação superior na Europa: a reforma da educação superior na Alemanha pós-Processo de Bolonha.** 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARINHO, Sandra C. S. M. **Formação em Jornalismo numa sociedade em mudança: modelos, percepções e práticas na análise do caso português.** 2011. 318 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

MARTINS, Guilherme P. C. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovações no ensino superior.** 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MATOS, Manuel. Bolonha: pessimismo ou realismo? **Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**, Universidade do Porto, Porto, n. 185, p. 116-7, 2009. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21114>>. Acesso em: 13/09/2010.

MENDES, Bruno A. M. M. **Bolonha: um novo paradigma, uma nova aprendizagem?**: o que nos dizem os relatórios de concretização do processo de Bolonha. 2010. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2010.

NEAVE, Guy. Anything goes: or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions. **Tertiary Education and Management**, v. 8, n. 3, p. 181-197, 2002.

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

PEREIRA, Diana. **A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes**: um estudo exploratório. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2011.

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.

SÁ, Maria I. E. N. de. **O sentido da Pedagogia por Competências**: de Bolonha à América Latina. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Cátia F. M. **Mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1º ciclo no quadro de Bolonha**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

SANTOS, Fábio de P. **Globalização, educação superior e avaliação**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

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

SILVA, Reinaldo R. **A pós-graduação brasileira e os ventos de Bolonha**: uma discussão qualitativa. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVEIRA, Zuleide S. **Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal.** 2011. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

SOUSA, Jorge Pedro et al. **A teorização do jornalismo em Portugal até 1974.** Covilhã: Universidade da Beira Interior/Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), 2008. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 12/10/2010.

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.

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