

FORMATOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/ JORNALISMO NA UNIÃO EUROPEIA

Formats and perspectives in the Social Communication/Journalism graduation in the European Union

Formatos y perspectivas en la formación en Comunicación Social/Periodismo en la Unión Europea

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Professor da Universidade de Tocantins. Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (FACOM-UFBA). Mestre em Educação (PPGE-UnB). Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Transversalidade (GPECT-UNITINS).

E-mail: gjpounitins@gmail.com

RESUMO

O Processo de Bolonha foi a maior e mais significativa mudança educacional em um bloco continental. Diversos países tiveram que reorganizar seus sistemas e modificar suas políticas formativas. O presente artigo revisita a estrutura formativa em Comunicação Social/Jornalismo antes de Bolonha na Finlândia, na Itália, na Lituânia, na Suécia e em Portugal. Depois indica as mudanças ocasionadas por Bolonha e as questões em torno dessas ações, próprio de uma transformação pedagógica dessa magnitude.

Palavras-chave: jornalismo; comunicação; formação; ensino; processo de bolonha

ABSTRACT

The Bologna Process was the biggest and most significant educational change in a continental block. Many countries had to reorganize their systems and modify their formative politics. This article revisits the formative structure in Social Communication/Journalism before Bologna in Finland, in Italy, in Lithuania, in Sweden and in Portugal. Then it indicates the changes occasionated by Bologna and the questions concerning this actions, common to a pedagogic transformation of this magnitude.

Keywords: Journalism; Communication; Formation; Education; Bologna Process.

RESUMEN

El Proceso de Bolonia fue la mayor y más significativa cambio educacional en un bloque continental. Diversos países tuvieron que reorganizar sus sistemas y modificar sus políticas formativas. El presente artículo revisita la estructura formativa en Comunicación Social/Periodismo antes de Bolonia en Finlandia, en Italia, en Lituania, en Suecia y en Portugal. Después indica los cambios ocasionados por Bolonia y las cuestiones en torno a esas acciones, propio de una transformación pedagógica de esa magnitud.

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

I. Introdução

A formação em Comunicação Social/Jornalismo é um assunto atual. Normalmente deixado para a área da educação, tem sido também focalizado nos últimos anos pela área de Comunicação, visando reavaliar posições e posturas formativas. Com o desencadear do Processo de Bolonha, na União Europeia, o assunto tornou-se central nas discussões.

Mas como concebiam os países da União Europeia, no emaranhado de instituições formadoras, os processos de formação na área? Como eram concebidas as titulações e formações na graduação (bacharelato/licenciatura) e na pós-graduação (mestrados e doutoramentos)? Depois de Bolonha, que processos foram desencadeados e como os cursos foram atingidos? Essas são algumas das questões que são abordadas neste artigo.

2. Alguns modelos de formação antes de Bolonha

A formação em Comunicação Social/Jornalismo na área europeia, assim como ocorreu no Brasil, era múltipla. Diversos países praticavam modelos de formação, com ênfases pedagógicas diferenciadas e sistemas praticamente incompatíveis entre si, à primeira vista, o que tornava quaisquer processos de aproximação/internacionalização das instituições complexos (PÔRTO JR., 2012). É o caso de alguns países que se indica a seguir para ilustrar o que acontecia antes do Processo de Bolonha¹.

Na Finlândia, existiam diferentes estruturas de ensino superior: as universidades (*yliopisto*) e as escolas politécnicas (*ammattikorkeakoulu*). Os níveis de formação eram compostos por dois ciclos no ensino de graduação: o *Kandidaatti*, que tinha duração de três a quatro anos, com variação da área de formação/concentração dos estudos e, em média, 120 créditos (o crédito na Finlândia correspondia a 40 horas), eminentemente mais profissional, enfocava as atividades práticas de formação; e o *Maisteri*, com duração de quatro

1 A utilização das expressões “primeiro ciclo”, “segundo ciclo” e “terceiro ciclo” antes de Bolonha nos países estudados, visam apenas uniformizar a escrita do texto deste artigo. Dessa forma, compreenda-se nessa seção que “primeiro ciclo” se refere aos estudos iniciais, seja bacharelato e/ou licenciatura; “segundo ciclo” aos estudos de mestrado; e, “terceiro ciclo” aos estudos de doutoramento.

a seis anos (que já englobava os estudos de *Kandidaatti*) e um mínimo de 160 créditos, com enfoque mais acadêmico/científico, com ênfase no aspecto teórico do ensino e da investigação/pesquisa. Em ambos – *Kandidaatti* e *Maisteri* –, eram cursadas disciplinas básicas e intermediárias com um eixo de estudo – *major subject* – e uma combinação de uma ou várias matérias e/ou disciplinas secundárias – *minor subject* –, com exigência, em ambos os casos, da elaboração de um trabalho final de estudos.

Na pós-graduação, encontravam-se duas titulações: *Lisensiaatti*, com duração de dois a três anos, com foco em disciplinas e métodos de investigação e estudos que facilitassem ao aluno a escrita de uma dissertação; e *Tohtori*, que correspondia ao grau de doutoramento, com quatro anos de duração. Não havia obrigatoriedade na Finlândia de se cursar o *Lisensiaatti* para chegar ao *Tohtori*². A estrutura curricular era definida exclusivamente pela instituição universitária, que determinava programas e disciplinas a serem ministrados.

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Finlândia, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação tanto no *Kandidaatti* quanto no *Maisteri* como partes de disciplinas e/ou eixos de aprofundamento. Normalmente, as instituições de ensino superior incluíam os conteúdos dentro de programas mais genéricos, havendo estudos de jornalismo, fotografia, cultura digital, comunicação de massa, mídia, cinema, *marketing* etc. (JYRKIÄINEN, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

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

Assim como em outros países, os diplomas compreendiam um conjunto de titulações que se complementavam, baseadas na legislação italiana (Lei nº 341, de 19 de novembro de 1990), que criou uma formação inicial mais geral de *primeiro*

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

ciclo – *Laurea Tradizionale* –, de cerca de quatro a seis anos de formação; um *segundo ciclo* – *Specializzazioni* –, de dois a três anos de formação; e um *terceiro ciclo* – *Dottorato* –, de três a cinco anos de formação, com produção de uma tese ao término para o recebimento do título de *dottore* em uma área do conhecimento³ (MALIZIA, 2007; SILVESTRI, 2003).

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

Os currículos de formação em Comunicação Social/Jornalismo praticados na Itália refletiam a dicotomia teoria-prática, normalmente, em todas as áreas do conhecimento. A existência de um sistema com universidades, universidades politécnicas e institutos superiores, por si só, já potencializavam as características para tornar as relações

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

formativas complexas e, em muitos casos, fragmentadas. Essa “sensação” de fragmentação do ensino era vivenciada nos politécnicos e nos institutos superiores, que focavam uma formação mais empírica, com componentes mais técnicos e tecnológicos. Já as universidades, ao criarem seus currículos em Comunicação Social/Jornalismo, reforçavam os componentes mais teóricos, com forte influência de disciplinas mais propedêuticas (GIOMI, 2010; MARTÍNEZ, 2005). Dessa forma, o conjunto das disciplinas desenvolvidas nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo variava de acordo com a estrutura de ensino superior existente.

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

Assim como em outros países da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), os diplomas na Lituânia seguiam uma estrutura padrão: um *primeiro ciclo* – *Kandidat* –, de três anos de estudo, período conhecido como *aspirantura*, em que, ao término, o estudante passava por um exame (composto por conhecimentos da área específica de formação, filosofia e língua) e produzia um trabalho final; um *segundo ciclo*, de quatro a seis anos, em que, ao término, o estudante passava por um exame com banca – *Gosudarstvennye ekzamen* – e produção de uma dissertação – podendo ser fruto de um estudo experimental (*diplomnaja rabota*) ou de uma prática profissional (*diplommyj projekt*), recebendo um título profissional (de uma especialidade) – *Diplom ob okoncanii ucebno go zavedenija*; e um *terceiro ciclo*, conhecido com *Doktor*, em que o estudante devia produzir uma tese que era avaliada por uma comissão acadêmica do país de origem e uma comissão secundária da URSS (UNESCO, 1973). Com o fim da URSS e a transformação em República, a Lituânia realizou mudança nessa estrutura, assumindo três ciclos de formação em 1991, sendo: um *primeiro ciclo* – *Bakalauras* –, de três a quatro anos de formação, com trabalho de conclusão

de curso; um *segundo ciclo – Magistras –*, de cerca de um ano a um ano e meio de formação, com produção de uma dissertação; e um *terceiro ciclo – Daktaras –*, de cerca de três a quatro anos de formação, com produção de uma tese ao final⁴ (EESF, 2012; AIKOS, 2012).

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

Os currículos de formação em Comunicação Social/Jornalismo praticados na Lituânia seguiam, após sua reestruturação em 1991, competências e habilidades da maioria dos cursos de outros países europeus. As disciplinas enfocavam técnicas voltadas para o jornalismo impresso, radiofônico e televisivo, técnicas de comunicação, tecnologias para os meios de comunicação, idiomas, arquivismo; e teorias da semiótica, da política, das novas formas de comunicação, das relações públicas, das relações políticas entre Rússia e os Estados independentes, entre outros conteúdos tradicionalmente ensinados em cursos de Comunicação Social/Jornalismo (NUGARAITE, 2010; MARTÍNEZ, 2005).

Na Suécia, havia diferentes estruturas de ensino superior: as universidades (*Universitet*), de formação clássica e propedêutica, com ênfase em áreas tradicionais de formação (STOCKHOLM UNIVERSITY, 2012;

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

MALMÖ UNIVERSITY, 2012); e as Escolas e/ou Colégios Universitários (*Högskolan*), de ênfase mais técnica, desenvolviam formação com apoio e/ou parcerias de empresas regionais, da indústria e de setores sociais (DALARNA UNIVERSITY, 2012; LINKÖPING UNIVERSITY, 2012). As instituições de ensino superior eram livres para determinar sua estrutura de ensino, o que ocasionava dificuldades de aproximação de suas estruturas curriculares.

Assim como em outros países, os diplomas compreendiam um conjunto de titulações que se complementavam: um *primeiro ciclo*, composto por dois blocos (um mais curto – *Högskoleexamen* –, de dois anos de formação e 120 créditos, e outro mais longo – *kandidatexamen* –, de três anos de formação e 180 créditos), ainda havia uma titulação intermediária – *licentiatexamen* –, de dois anos cursados (não obrigatório) na continuação do *kandidatexamen*; um *segundo ciclo – magisterexamen* –, de quatro anos de formação e 240 créditos; e um *terceiro ciclo – doktorexamen* –, de quadros anos de formação, que só podia ser cursado após três anos de estudos universitários (*kandidatexamen*)⁵.

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Suécia, antes de Bolonha, permitia estudos de graduação e pós-graduação com ênfase em Mídia e Estudos de Comunicação (*Medier och Kommunikationsvetenskap*), Jornalismo (*Journalistik*), Jornalismo Impresso (*Skri Journalistik*), Tecnologias dos Meios de Comunicação (*Teknik Media*), Rádio e Televisão (*Radio och*

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

TV), Relações Públicas (*Informations och PR*), entre outras.

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

Em Portugal, a configuração do sistema de ensino e da formação em Comunicação Social/Jornalismo seguia um padrão semelhante de complexidade do sistema. Basicamente, havia dois tipos de subsistemas: um subsistema universitário e um subsistema não universitário. No primeiro subsistema, estavam as instituições denominadas *universidades*, que podiam ser constituídas por escolas, institutos, faculdades diferenciadas por departamentos ou outras unidades ou, ainda, por unidades orgânicas de ensino politécnico. No segundo subsistema, estavam as *instituições politécnicas*, que podiam ser constituídas de escolas superiores, institutos ou outras denominações dadas pelos estatutos constitutivos (DGES, s/d).

O ensino de Comunicação Social/Jornalismo, em Portugal, antes de Bolonha, era composto por “[...] 23 cursos superiores, correspondendo a nove licenciaturas e 14 bacharelados oficialmente reconhecidos”. Isso se deu, como expressa o autor, devido “[...] à crescente relevância social das profissões dos *média*, à procura dos estudantes e à crise de algumas formações tradicionais na área das humanidades” (MESQUITA, 1994, p. 94). Outro estudo, produzido por Mesquita e Ponte (1997), cerca de três anos após o estudo de Mesquita (1994), agrega diferenças e aumentos no movimento educacional português. Entre a publicação dos estudos de Mesquita (1994) e Mesquita e Ponte (1997), sete

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

De um modo geral, esses países referenciados são um exemplo de quão múltipla era a formação em geral e, no caso em pauta, o da área de Comunicação Social/Jornalismo. Essa multiplicidade dificultava grandemente as ações conjuntas entre países, além de refletir sobre a própria política formativa no interior dos países. Mas ventos de mudança, ocasionados pela crise emergente, movem a ação.

3. As mudanças ocasionadas após Bolonha na formação em jornalismo

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 lideranças⁶.

Nesse ambiente envolto nas possibilidades de uma crise estrutural, a consolidação da União Europeia e dos seus

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

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

O Processo de Bolonha tornou-se, assim, a maior e mais profunda mudança formativa na União Europeia no século XX (PÔRTO JR., 2012), motivada em grande parte pela crise emergente. Teve como foco a tentativa de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, procurando estabelecer uma área europeia de ensino superior. Essa “área europeia” consentiu que os sistemas de ensino nacionais, tão diferenciados em face de suas especificidades formativas, tivessem uma formatação que permitisse a fácil adaptação de currículos outrora distantes e possivelmente incompatíveis.

De uma forma geral, a Declaração de Bolonha⁷, que dá contornos gerais ao processo formativo diferenciado, configura-se em torno de quatro campos de aproximação que representam a linha-mestra do processo. São elas: 1. a mudança da estrutura do ensino superior, 2. o sistema de título homologável a nível europeu, 3. a organização de sistema de créditos e 4. a mobilidade de estudantes e docentes.

No espaço português, por exemplo, foi com Bolonha, que se desperta para a educação e a aprendizagem como parte central na economia do conhecimento. Sobre essa visão, Reis e Camacho (2009, p. 44) indicam que,

Politicamente, este processo enquadra-se também na opção estratégica que a União Europeia definiu, em 2000, no sentido de vir a tornar-se, até 2010, na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento

7 A Declaração de Bolonha foi fruto do encontro conjunto dos ministros da educação na cidade de Bolonha (Itália), sendo assinada em 19 de junho de 1999. Acatando o clamor da Declaração de Sorbonne (1998), que concluiu convidando à adesão dos demais países da Comunidade Europeia, e as indicações do relatório *Trends in Learning Structures in Higher Education* (1999), 29 países assinaram esta Declaração confirmando quatro grandes áreas de atuação.

económico duradouro, assente num progresso económico sustentável, com preocupações ambientais, e acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e da coesão social (Estratégia de Lisboa). O conceito de economia do conhecimento enquadra-se no âmbito da sociedade do conhecimento e pressupõe uma aposta forte no aumento dos níveis de competências dos recursos humanos, nomeadamente através de um processo de aprendizagem ao longo da vida, e no desenvolvimento científico e tecnológico.

A mobilidade – tanto de alunos, quanto de professores e técnicos –, reforçada pelo discurso de Bolonha, permitiu que essa economia do conhecimento fosse partilhada entre as nações. Criaram-se e sintonizaram-se redes de formação e de investigação, gerando, assim, maior fluidez do conhecimento, bem próximo ao que Castells (2000) chama de economia informacional.

Também, o realinhamento dos currículos, não criando totalmente conteúdos comuns, mas aproximando competências e habilidades profissionais comuns, permitiu que alunos, professores e técnicos se inserissem em realidades totalmente opostas ao que vivenciavam em seus países de origem (BIANCHETTI, 2010). É nesse caminho que a proposta de Bolonha facilitou a interação e as trocas de *expertise* entre os países, mesmo que ainda não totalmente configurada e operacional (FERREIRA; PACHECO, 2009; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

A internacionalização, reforçada e amplificada pelo discurso de Bolonha, permitiu a modernização e a desburocratização das estruturas universitárias, implicando melhor atratividade e visibilidade. Giddens (2003, p. 23) atesta isso, indicando que “[...] novas zonas econômicas e culturais dentro e através das nações” são criadas e reforçadas. Mas não se pode deixar de perceber que, à medida que as universidades se abrem a um novo mercado, mais “tecnológico e tecnocrático”, novas demandas, como “[...] eficiência, produtividade, competitividade, rentabilidade, análise de custo-benefício, avaliação por resultados, gestão por objetivos”, nunca antes cogitadas com essa ênfase em instituições públicas e no fazer dos professores⁸, são

8 Sobre essas mudanças, Josep M. Blanch, professor da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), em entrevista a Bianchetti (2010, p.

reforçadas e colocadas no centro dos discursos pedagógico-formativos (BIANCHETTI, 2010, p. 271).

Esse novo vocabulário técnico-pedagógico-formativo, mesclado com elementos tecnológicos, constituiu-se em um novo paradigma de formação, que tem a aprendizagem como foco de seu fazer. Processos formativos foram ressignificados gerando a perspectiva da constituição de uma nova sociedade composta por cidadãos competentes para uma comunidade transnacional e que tem seus currículos desnacionalizados⁹, focados no futuro do continente (NEWMAN, 2000; VEIGA, 2003).

4. Considerações finais

De fato, apesar das continentais mudanças ocasionadas após o Processo de Bolonha, não se conseguiu fechar uma visão consensual em torno de questões centrais referentes

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

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

ao processo de formação. 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, e principalmente nos cursos de comunicação, permitiu que diversos países tivessem condições de modernizar seus sistemas educativos. Essa é uma conquista inegável do Processo de Bolonha.

Outra conquista desencadeada pelo Processo de Bolonha nos processos formativos está nos indicativos propiciados. Destaque-se que, longe de fechar regras rígidas para os países (apesar de em muitos casos os países entenderem assim e fazerem sugestões e/ou indicativos virarem regras nacionais), propostas foram elaboradas com uma grande margem de possibilidades, gerando novos formatos. 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, 2010). Dessa forma, os indicativos amparados em Bolonha serviram como esteio para decisões pedagógicas importantes.

É claro que, nesse ‘terreno instável’ que são os processos formativos, interesses de grupo e/ou individuais são potencializados quando se discutem espaços nas estruturas curriculares. Em diversos relatórios nacionais dos países participantes de Bolonha, principalmente em países que exigiram maiores ajustes, 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.

Diante dessa tecitura formativo-pedagógica, parcialmente exposta nesse artigo, que ocorre em todas as áreas do conhecimento e na formação em Comunicação Social/Jornalismo, diversas texturas são visíveis na complexidade que envolve os processos formativos.

Referências

AIKOS. *Švietimo bendrieji: klasifikatoriai*. Lituânia: Švietimo ir Mokslo Ministerija, Statistikos departamentas / Lietuvos darbo birža/ Atvira Informavimo Konsultavimo Orientavimo Sistema

- (AIKOS), 2012. Disponível em: <<http://www.aikos.smm.lt/klasifikatoriai.htm>>. Acesso em: 23 set. 2012.
- BESSA, Daniel. **De uma economia em crescimento a uma economia em crise: refundar o papel e o lugar da educação escolar**. Porto: Edições ASA, 1996. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 maio 2012.
- BIANCHETTI, Lucídio. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade de Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010.
- CARNEIRO, Roberto. **A evolução da economia e do emprego: novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI**. Porto: Edições ASA, 1995. Disponível em: <http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-01.html>. Acesso em: 1 maio 2012.
- CORTEZ, Joana Travassos. **O papel do federalismo como fonte da construção europeia**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.
- COSTA, José M. B. P. **Europa - política comum de segurança e defesa ou potência civil?: o contributo do processo europeu para a “governança” global**. 2011. 355 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DALARNA UNIVERSITY. **Dalarna University: a university for next generation learning**. Sweden: Högskolan Dalarna, 2012. p. 1-16.
- DGES. **Estrutura e titulaciones do ensino superior en Portugal**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), s/d. p. 1-29. Disponível em: <<http://www.oei.org.es/homologaciones/portugal.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.
- ECA. **Joint programmes: too many cooks in the kitchen?**. Holland: European Consortium for Accreditation (ECA), 2010b. p. 1-56.
- EESF. **Study in Lithuania: higher education system**. Vilnius: Education Exchanges Support Foundation (EESF), 2012. Disponível em: <http://www.smpf.lt/en/studyinlt/higher_education_system>. Acesso em: 23 set. 2012.
- FERNANDES, Sarah V. A. **O princípio da subsidiariedade nas políticas de ensino superior da União Europeia**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.
- FERREIRA, Naura S. C.; PACHECO, José A. As políticas de formação de pesquisadores: análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. **Revista Ensaio – avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 17, n. 65, p. 719-728, out./dez. 2009.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GIOMI, Elisa. **Media landscape – Italy**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/italy/>. Acesso em: 23 set. 2012.
- HAMELINE, Daniel. **Os professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade?** Porto: Edições ASA, 2000. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 jun. 2012.
- JYRKIÄINEN, Jyrki. **Media landscape – Finland**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/finland/>. Acesso em: 23 set. 2012.
- LEMA, Paula B.; TEIXEIRA, José A. Desindustrialização. Reindustrialização. Terceirização. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa, p. 75-88, 1988.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, revista da Universidade de Sorocaba, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.
- LINKÖPING UNIVERSITY. **Welcome to the Institute of Technology at Linköping University!**. Sweden: Linköping University, 2012. Disponível em: <<http://www.lith.liu.se/presentation?l=en>>. Acesso em: 23 set. 2012.
- MALIZIA, Guglielmo. La riforma universitaria in Italia: problemi e prospettive. **Revista Educación y futuro**, Espanha, n. 16, p. 59-84, 2007.
- MALMÖ UNIVERSITY. **The Academic system at Malmö University**. Sweden: Malmö University, 2012. Disponível em: <<http://www.mah.se/english/About-Malmo-University/This-is-Malmo-University/Academic-model/>>. Acesso em: 23 set. 2012.
- MARTÍNEZ, Marcial M. **Títulos de Grado en Comunicación**. España: Universitat Autònoma de Barcelona/ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2005. p. 1-372.

MESQUITA, Mário. A educação para o jornalismo: uma perspectiva sobre Portugal. **Revista Brasileira de Comunicação (INTERCOM)**, v. XVII, n. 2, p.75-96, jul./dez. 1994.

MESQUITA, Mário; PONTE, Cristina. **Situação do ensino e da formação profissional na área do Jornalismo (1996-1997)**. Covilhã: Universidade da Beira Interior/Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), 1997. p. 1-134.

NEWMAN, Frank. **Saving Higher Education's soul**. Rhode Island: Brown University / The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World, Sept./Oct. 2000. p. 1-19.

NUGARAITÉ, Audrone. **Media landscape – Lithuania**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/lithuania/>. Acesso em: 23 set. 2012.

PAULOS, Margarida R. Tendências futuras de evolução das qualificações na Europa. **Iet Working Papers Series**, Lisboa, n. WPS01/2008, p. 1-16, 2008.

PEREIRA, Fabrícia M. de A. **A Europa nos media: estudo de caso sobre a europeização da esfera pública portuguesa**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

PIRES, Ana L. O. **Desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais**. 1995. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1995.

PÓRTO JR., F. G. R. **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) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

REIS, Pedro R.; CAMACHO, George. A avaliação da concretização do Processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. **Revista Española de Educación Comparada**, Espanha, n. 15, p.41-59, 2009.

SILVESTRI, Paolo. La riforma dei cicli formativi nel processo di decentramento e autonomia delle università. In: UNIVERSITÀ DI MODENA. **Associazione Mario Del Monte - Rapporto 2002**. Modena: CAPP, Centro di Analisi delle Politiche Pubbliche / Dipartimento di Economia Politica / Università di Modena e Reggio Emilia, 2003. p. 1-16.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **O tesouro da educação: uma velha arca apta para enfrentar o século XXI?** Porto: Edições ASA, 1996.

Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 maio 2012.

STOCKHOLM UNIVERSITY. **Studievägledning vid Stockholms universitet**. Sweden: Stockholm University, 2012. Disponível em: <<http://www.su.se/utbildning/studievagledning>>. Acesso em: 23 set. 2012.

TERRÉN, Eduardo. **A educação face aos desafios da pós-modernidade**. Porto: Edições ASA, 2000. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

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.

WEIBULL, Lennart; JÖNSSON, Anna M.; WADBRING, Ingela. **Media landscape – Sweden**. Maastricht: European Journalism Centre (EJC), 2010. Disponível em: <http://www.ejc.net/media_landscape/article/sweden/>. Acesso em: 23 set. 2012.

WIELEWICKI, Hamilton de G.; OLIVEIRA, Marlyze R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Revista Ensaio - Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.215-234, abr./jun. 2010.

Outras publicações do autor

PORTO JUNIOR, F.G.R. **“Anísio Teixeira e a universidade brasileira: a vida em um percurso”**. Brasil: Revista Participação (UnB), p. 44-56, 2012.

PORTO JUNIOR, F.G.R. “Brasil e Portugal: uma perspectiva comparativa sobre a história da formação em jornalismo”. In: Elias Machado. (Org.). **O ensino de jornalismo na era da convergência: Conceitos, metodologias e estudos de casos no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2011, v. 1, p. 45-70.

PORTO JUNIOR, F.G.R. **“Entre fronteiras: explorando o efeito da terceira pessoa”**. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia (UFSC), v. VI, p. 45-59, 2009.

PORTO JUNIOR, F.G.R. **“Comunicação e Educação: formações em crise?”**. In: III Simpósio Nacional da ABCiber, 2009, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio Nacional da ABCiber. São Paulo: ABCiber, 2009.

PORTO JUNIOR, F.G.R. **“Ensino de jornalismo: uma proposta para o estudo de tendências e perspectivas do on-line/digital nos processos formativos na graduação no âmbito do PROCAD”**.

In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo - SBPJor, 2009, São Paulo. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. São Paulo: SBPJor, 2009.