



## **Sujeitos da formação em Comunicação e Jornalismo: o Processo de Bolonha e as mudanças na União Europeia**

**Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior**

**Resumo:** O Processo de Bolonha é 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. O curso de Comunicação Social/Jornalismo, desenvolvido em três universidades portuguesas, torna-se ilustrativo dos desafios vivenciados para a construção de uma nova perspectiva formativa. Apesar dos avanços significativos na implantação e na implementação das políticas em torno de Bolonha, as universidades portuguesas pesquisadas apresentam dificuldades no alinhamento pedagógico, próprio de uma transformação pedagógica dessa magnitude.

**Palavras-chave:** Formação; Jornalismo; Currículo; União Europeia; Processo de Bolonha.

### **1. Introdução**

Os processos de formação acadêmica, com destaque para a Comunicação Social e o Jornalismo, dentro da União Europeia mudaram drasticamente nos últimos quinze anos devido ao que ficou conhecido como Processo de Bolonha. A formação de quadros especializados para as diversas áreas do conhecimento foram tensionados pelas novas formas de se conceber currículo e conteúdos.

Some-se 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.

Nesse artigo se apresenta como esse processo se estruturou em linhas gerais e como esse a(u)tores de processos de formação desenvolveram transformação de práticas formativo-pedagógicas.

## **2. O processo de Bolonha em linha gerais**

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

*A mudança da estrutura do ensino superior* envolveria, conforme expresso pela Declaração de Bolonha, a criação de dois ciclos de formação, sendo um no âmbito da graduação e o outro da pós-graduação. 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, por exemplo, esse ciclo é composto de dois anos para o curso de mestrado e de três anos para o processo de doutoramento.

Quanto ao *sistema de títulos homologáveis a nível europeu*, a Declaração de Bolonha previa, em seu texto, o reconhecimento dos títulos em todo o espaço europeu. Esse reconhecimento consentiria o livre fluxo de profissionais, permitindo acesso e admissão, tão necessários em diversos países do bloco europeu. Mas também traria desafios que transformariam o Processo de Bolonha em uma arena de disputas políticas e sociais. A principal, indicada por alguns autores (SERRALHEIRO, 2005; 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 União Europeia, era de que os “conteúdos formativos fossem transformados em um mínimo denominador comum das temáticas queridas em cada país” ou que “[...] o espaço da União Europeia [fosse] submetido, em nome da livre circulação, ao domínio de três línguas dominantes na Europa: inglês, francês e alemão” (SERRALHEIRO, 2005, p. 18).

Já a *organização de um sistema de créditos* permitiria que os currículos nacionais fossem aproximados e tivessem comunicação entre eles, em âmbito de um espaço comum europeu. Esse também é um aspecto controverso, pois significaria abrir mão de diversos elementos histórico-sociais específicos no processo formativo, em prol de “algo comum”. Também, nesse modelo previsto, com menos tempo formativo, os alunos deveriam ter maior grau de inserção na vida acadêmica, o que geraria dificuldades em países com menor grau de estabilidade econômica.

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

Esses quatro campos, por si só, quando vistos de um ponto exclusivamente pedagógico-formativo, parecem agregar valor aos processos formativos. Mas eles não podem ser vistos apenas nessa óptica. O estopim da criação desse espaço comum, como expresso pela Declaração de Bolonha, não foi, *a priori*, pedagógico-formativo, mas econômico. A empregabilidade dos cidadãos europeus e o desenvolvimento social e econômico já eram pautados mesmo antes de Bolonha, como alertam 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.

### **3. A formação: foco na competitividade e eficiência**

O Processo de Bolonha nasceu com a Declaração de Sorbonne (1998), com os encontros de ministros da educação da União Europeia e do Espaço Econômico Europeu em Bolonha, em 1999, e começou sua estruturação e sua consolidação com os encontros em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012). Esses encontros representam a estruturação político-social, visando à consolidação das ações em âmbito da União Europeia, e cada um deles representa um elemento importante na constituição de um *status* comum europeu.

A *Declaração de Sorbonne*, que ocorreu em Paris (França), em 25 de maio de 1998, reuniu ministros da educação da França, da Alemanha, da Itália e do Reino Unido. Pela pequena representatividade numérica, mas de grande envergadura econômica, os países apontaram um caminho necessário para superação da crise que se avizinhava. Na abertura da Declaração, os ministros indicavam um sentido importante:

O processo europeu recentemente encaminhou mudanças de alguns passos importantes. Relevantes como o são, não devemos esquecer que a Europa não é somente o euro, dos bancos e da economia, mas também deve ser uma Europa do conhecimento. Temos de reforçar e desenvolver as dimensões intelectual, cultural, social e técnica do nosso continente. Essas dimensões têm sido, em grande parte, moldadas por suas universidades, que continuam a

desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento.(SORBONNE  
JOINT DECLARATION, 1998, p.1)

A constituição de uma ‘União’ Europeia não era apenas do ponto de vista econômico, já que a constituição em torno de uma moeda única e a reestruturação da própria cadeia econômica no continente poderiam dar a entender. Os ministros anunciavam que era necessário fortalecer e construir o progresso sobre o intelectual, sobre o cultural, bem como constituir dimensões sociais e técnicas em âmbito continental que permitissem a consolidação da comunidade.

Já de saída, reconhece-se, no documento, o papel das universidades nesse possível processo, seja pela antiguidade que é lembrada no documento, seja pela qualificação de excelência proporcionada por essas instituições. De qualquer forma, o papel desempenhado pelas instituições de ensino superior proporcionaria resultados positivos, se as barreiras fossem eliminadas e se criasse mobilidade entre os países-membros, visando a uma maior qualificação e aproximação deles.

Também na Declaração de Sorbonne (1998) se indica a necessidade da criação de um sistema de créditos e semestres, visando a facilitar a mobilidade prevista. É interessante que o documento aponta para a possibilidade, que mais tarde é reforçada pela Declaração de Bolonha (1999), de que o aluno possa, ao longo de sua vida, transitar entre o mundo acadêmico e a vida profissional. Isso seria facilitado por meio de aprendizagens significativas, resultantes de oportunidades de estudos multidisciplinares, do desenvolvimento de uma proficiência em línguas e utilização de novas tecnologias da informação.

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

Em linhas gerais, a Declaração de Bolonha, alinhada com a estrutura sociopolítica que foi praticada para a constituição da noção de União Europeia, declarava:

Temos como objetivo especial aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas pela atratividade que sua cultura tem para outros países. Precisamos garantir que o sistema de ensino superior europeu adquira um grau mundial de atração igual ao das nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (BOLOGNA DECLARATION, 1999, p.2-3).

As palavras *competitividade* e *eficiência* saltam aos olhos quando se observa que, no campo político, as intencionalidades coincidem com as pretensões sociais da estruturação de uma sociedade superior, lastreada nas tradições culturais e científicas “extraordinárias”, encontrando defensores em diversos autores (FROMENT, 2003; JELIAZKOVA; WESTERHEIJDEN, 2002; WENDE, 2002, 2000).

Por outro lado, não sem motivo, em diversos países, os princípios da Declaração de Bolonha foram encarados por muitos como uma assunção neoliberal de uma nova sociedade (NEAVE, 2002; CROXFORD, 2001; DREW; BENSLEY, 2001; KWIEK, 2001; MCBURNIE, 2001; PEACH, 2001; RUNTE, 2001).

#### **4. Sujeitos a(u)tores: o caso das mudanças curriculares**

Utilizaremos como exemplo dos impactos de Bolonha nos processos de formação o ocorrido em Portugal. Foram pesquisadas três universidades portuguesas com cursos de Comunicação Social/Jornalismo, que são ilustrativas do que vem ocorrendo em Portugal e em toda a União Europeia. O foco foi entender como a formação na licenciatura foi impactada pelo novo direcionamento que advém das mudanças jurídicas e pedagógicas que Portugal teve de implantar para se ajustar a Bolonha (PORTO JR., 2012).

A percepção dos a(u)tores sobre esse movimento nos ajuda a vislumbrar elementos constitutivos da mudança. Para tanto, resguarda-se a identidade dessas universidades, apontando cada uma delas com as letras A a C, e os a(u)tores, por letras de seus nomes, optando-se por manter a titulação e indicação de atividades desenvolvidas durante o processo de implantação de Bolonha.

Na Universidade A, a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> A. G., diretora da Faculdade na época da implantação de Bolonha, indica que o impacto foi logo sentido na organização curricular, já que “[...] não foi um redesenho total, foi uma adaptação daquilo que tínhamos ao novo currículo, à nova duração, ao tempo e às exigências de Bolonha, [...]”. Houve reajuste em tempo das disciplinas, houve uma[s] que desapareceram [com] a criação de disciplinas novas. [Os] currículos foram adaptados, porque foi necessário encurtar o período da formação, de quatro anos passou a ser três. Tentamos fazer essa adaptação sem ferir o que eram as áreas-chaves do curso e as áreas [...] No fim, acabaram a cair as cadeiras marginais e que enfim não faziam tanto sentido num curso de Comunicação, [...]. Depois se tentou adaptar os métodos de ensino aos de Bolonha: cumprimos os créditos, cumprimos as horas de trabalho que cada crédito implica. E os docentes não quer dizer que estejam assim 100%, mas tentam se adaptar, quer as suas lições, quer os materiais que entregam aos alunos, tentam [se] adaptar a essas diretivas”.

A prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> A. G. aponta que as mudanças ocasionadas pelo Processo de Bolonha afetaram o tempo de integralização das estruturas curriculares. Esse tempo, que na Universidade A era de quatro anos, passou a ser realizado em três anos. É claro que, em tal modificação, grupos de disciplinas são afetados, tendo seus espaços transformados. A a(u)tora explica que a adaptação foi realizada tentando não ferir o eixo central do curso, lastreado nas disciplinas teóricas. O conjunto de disciplinas que poderia ser considerado complementar foi retirado do currículo, levando-se em conta a importância para um curso de Comunicação Social. A prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> A. G. ainda indica que, no bojo das mudanças, a prática docente também foi ajustada. Os métodos de ensino sofreram ajustes, já que os créditos e as horas de contato também passaram por ajustes.

Sobre essa mudança, o prof. Dr. J. C. tem um posicionamento mais crítico sobre os processos vivenciados. Para ele, “[...] eu diria que até o momento não mudou grande coisa. O que mudou foi que passamos de quatro p[a]ra três anos, portanto tivemos que suprimir mais um conjunto de disciplinas. Apesar de nós já estarmos em Bolonha há alguns anos, só este ano [letivo 2010/2011] é que verdadeiramente se começou no primeiro ano a

implementar Bolonha, ou seja, já havia algumas [atividades] antes de Bolonha, já havia alguns dos princípios que Bolonha preconiza, ou seja, os alunos trabalham sozinhos, os professores dão problemas e os alunos vão procurar soluções para este problema. Bem, isso não foi Bolonha que nos trouxe [...]. Neste aspecto, Bolonha não trouxe novidade nenhuma porque nós já tínhamos este sistema”.

Diferente da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> A. G., o prof. Dr. J. C. aponta que a mudança ocorreu estritamente no campo do tempo de integralização das estruturas curriculares, que culminou com a supressão de diversas disciplinas. Quanto aos impactos na prática dos docentes, o a(u)tor clarifica que somente no ano letivo de 2010/2011 é que se sentiram as mudanças reais de Bolonha. Esse posicionamento é motivado pelos eixos defendidos no Processo – foco do aprendizado no aluno, tempo maior de pesquisa, participação etc. – já serem praticados pela Universidade no âmbito do curso muito antes de Bolonha os preconizar.

De fato, essa percepção do prof. Dr. J. C. vai ao encontro do que se pensa ser comum, pelo menos nas quatro universidades estudadas: que as instituições universitárias portuguesas já praticavam (em maior ou menor grau) os elementos iniciais preconizados por Bolonha, o que reforçaria o motivo da grande maioria em todo o país somente ter iniciado mudanças significativas (à exceção do prazo de titulação) nas práticas pedagógicas no ano letivo de 2010/2011. Isso parece encontrar base no vivenciado nas quatro instituições e na leitura dos documentos oficiais, já que, com o encontro de Louvaine (2010), se impulsionam os refinamentos pedagógico-formativos de Bolonha. Essa afirmação não pode ser aplicada a outros países, principalmente os bálticos, que ainda atualizam suas instituições e seus programas.

Para o prof. Dr. A. F., o impacto inicial estava nos processos decisórios, no âmbito da formação propriamente dita. O prof. Dr. A. F. aponta que “[...] só para dar uma ideia que, quando os cursos foram criados em Portugal, os cursos da Universidade Nova Lisboa, da Universidade do Minho e da Beira Interior eram cursos de cinco anos, depois eles foram reduzidos para quatro anos, à exceção da Universidade do Minho, que só quando veio Bolonha foi que reduziu para ‘3 + 2’, mas foi o único que se manteve com cinco anos, os

outros eles passaram de cinco para quatro (Nova Lisboa, Universidade da Beira Interior e os outros). O Processo de Bolonha marcou de uma forma decisiva essa reestruturação curricular que houve, [já] que foram obrigados todos os cursos em Portugal de todas as áreas à adequação ao processo de Bolonha”.

O prof. Dr. A. F. aponta algo interessante: antes do Processo de Bolonha, mudanças estavam em curso, em que cada instituição formadora desenvolvia seus próprios caminhos. Algumas haviam reduzido seus processos formativos em Comunicação Social/Jornalismo de cinco para quatro anos, enquanto outras mantinham seus tempos de integralização curricular originais. É com Bolonha que ocorre a uniformização dos tempos de integralização curricular nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. É importante a indicação feita pelo a(u)tor de que existe a perspectiva de formação no que é chamado de “3+2”. Apesar das mudanças no tempo de integralização e de uma série de ajustes que isso ocasionou na Universidade A no curso de Comunicação Social, há a percepção de que o primeiro ciclo, de três anos de duração, é incompleto sem a continuidade no segundo ciclo, de dois anos.

Daí a razão de a expressão “3 + 2” ter sido recorrente nas conversas com acadêmicos e professores realizadas. A mentalidade é que se mudou por força da Lei, mas o que se faz, na prática, é manter a formação anteriormente realizada de cinco anos. Só que agora, ao invés de licenciado, o egresso, após o mesmo período, sai como portador de título de mestre em uma determinada área. Com isso, primeiro e segundo ciclos passam a ser complementares, pelo menos na perspectiva do que este pesquisador vivenciou nas universidades estudadas. O segundo ciclo deixa de ter o ‘peso acadêmico’ anterior e passa a ser uma fase complementar do processo inicial de formação.

Na Universidade B, a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> H. P., que era coordenadora do curso de Comunicação Social na ocasião, se posicionou de forma direta, sobre os impactos do Processo de Bolonha, ao afirmar que “[...] não ficou no campo discursivo, porque os planos mudaram e houve aqui imposições que nos obrigaram a mudar uma série de coisas. A mudar planos de estudos, modos de avaliar os alunos, portanto, mudou completamente o sistema de avaliação. Portanto, as mudanças são efetivas e tudo de fato mudou. Agora no plano

discursivo, parece que tudo mudou, porque houve uma grande pressão nesse sentido, e achamos que é só uma grande pressão e não uma imposição. Mas, no plano discursivo, não há hoje qualquer tipo de entendimento e acho que essa discussão até ficou um pouco suspensa. Afinal, o que se pretende com isto? Que filosofia nova é essa que desejamos para o ensino? Acho que existe[m] muitas questões de fundo. Primeiro, é que nunca foi muito claro p[ar]a ninguém o que é o Projeto de Bolonha. É consensual a falta de esclarecimento do próprio projeto, a falta de clareza. Então a opacidade de Bolonha acho que é partilhada por todos [...].”

A prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> H. P. aponta que, no curso de Comunicação da Universidade B, ocorreram muitos impactos, pois se mudaram planos de ensino, modos de avaliação dos acadêmicos e práticas docentes. Parece que esse conjunto de mudanças, como indicadas pela a(u)tora, não foi uma transformação de valores formativos em si. Primeiro, porque a Universidade B tinha seu curso de formação em Comunicação Social/Jornalismo com cinco anos de integralização curricular, sendo as disciplinas e os planos todos anuais. Com isso, o docente desenvolvia, em um tempo satisfatório – um ano letivo –, os diversos conteúdos esperados da área formativa em si. Com Bolonha, a universidade passou a ter semestres letivos, o que diminuiu pela metade o modo como se praticava o ensino na instituição.

Segundo, porque a a(u)tora agrega que os docentes não tiveram um total esclarecimento sobre Bolonha, isto é, sua finalidade em si. Essa certa “opacidade de Bolonha”, como indicada pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> H. P., é ainda presente entre os docentes que não compreendem plenamente a conjuntura em que o Processo de Bolonha se inscreve. Essa situação tende a diminuir na medida em que os resultados de aprendizagem forem sendo constituídos e os egressos demonstrarem seu potencial no mercado de trabalho.

Reforçando a conjuntura expressa pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> H. P., o prof. Dr. M. P., analisando as mudanças no curso de Comunicação e na Universidade B, indica que, “[...] para nós, a grande mudança foi a semestralização da informação, porque tínhamos tudo em ciclos anuais, talvez com exceção do estágio final. Portanto, essa lógica permite um[a] flexibilidade na construção da grade, da ementa. E, por outro lado, outra medida, do ponto

de vista da constituição de um modelo, foi a divisão dos três anos em dois períodos de três semestres cada um, ano e meio mais ano e meio, no sentido em que, nos três primeiros semestres, [...] todos os alunos [estão n]este curso que é Ciência da Comunicação, depois com [os] ramos. [...] Outra foï, desde o início, reequilibrar a relação entre teoria e prática, em função da componente laboratorial, a componente das oficinas, dos ateliês que começam desde muito cedo do primeiro ano ao final, e depois, é claro, [a] mudança ao nível dos processos de avaliação, e esta lógica de trabalho de grupo”.

O prof. Dr. M. P. reforça que a semestralização do curso, que envolveu reformar todas as ementas e todos os planos de ensino, foi a grande mudança ocorrida após Bolonha no curso de Comunicação da Universidade B. Com essa maior “flexibilidade”, apontada pelo a(u)tor, as disciplinas puderam ser redesenhadas, levando-se em conta a ideia do equilíbrio entre teoria e prática, presente desde o primeiro semestre letivo.

O a(u)tor agrega que, para além da mudança de anual para semestral, a redivisão do modelo formativo também foi a mudança potencializada por Bolonha. O curso de Comunicação Social/Jornalismo foi dividido em dois blocos, composto por três semestres cada um. Na primeira parte, de um ano e meio de formação, os elementos centrais e teóricos da Comunicação são trabalhados com os acadêmicos. Na segunda parte, de um ano e meio de formação, o acadêmico escolhe seu ramo e tem os elementos teóricos, práticos e profissionais potencializados. Assim como a profª. Dra. H. P., o prof. Dr. P. aponta que os processos de avaliação também foram impactados com as diversas modificações ocorridas por causa de Bolonha.

Já para a profª Dr.ª S. M., as mudanças de Bolonha na Universidade B podem ser vistas por um ângulo mais otimista: “[...] acho que, nesse momento, nós só podemos avaliar um tipo específico das alterações, que são as alterações curriculares, e tentar perceber como é que se formaram os currículos [...]. Mas há todo um conjunto de alterações que eu acho que ainda é cedo p[a]ra conseguir particularmente, [avaliar], por exemplo, os efeitos sobre as docências. Apesar de que eu acho que algumas alterações já se consegue[m] identificar agora, eu diria que, claro, algumas óbvias que, como, por exemplo, a redução do tempo de

contato que os cursos passaram a ter três anos e foram todos semestralizados, diminui-se a carga horária presencial por semana p[a]ra menos hora em contato com os docentes. De fato há muito mais trabalho fora da aula, há muito mais trabalho individual dos alunos, trabalham em casa, trabalho de pesquisa. [...]. Agora, o desenvolvimento das práticas [...] é muito mais lento [...]”.

Assim como a profª. Dra. H. P., o prof. Dr. P., M. não deixa de apontar a semestralização como um elemento impactante na formação do curso, mas ressalta que encara como cedo para conseguir ver modificações qualitativas nos processos formativos. De qualquer forma, a a(u)tora aponta que algumas modificações “óbvias” já aconteceram, como a redução no tempo de integralização da estrutura curricular, a carga horária presencial, a carga de trabalho fora de sala de aula, os trabalhos individuais e de pesquisa. Quanto às mudanças na prática docente em si, que é o novo, qualitativamente falando, ainda é pouco tempo para se virem efeitos, demorando mais tempo para se quebrarem práticas cristalizadas.

Na Universidade C, o prof. Dr. H. B. entende que as mudanças no curso de Comunicação Social/Jornalismo não foram grandes. Segundo H.B., “[...] não, com a passagem para Bolonha, os ajustes no nosso curso foram essencialmente em termo[s] de junção em três anos, naquilo que é dado em quatro anos, basicamente foi isso. Vamos imaginar uma das disciplinas que eu tinha uma disciplina que tinha uma carga letiva de três horas semanais passou a ter uma hora e meia. E a junção [...] só alterou as disciplinas, não se mexeu em bibliografia, nada. O que é que seja? Junção, que era quatro anos, compromisso p[a]ra três, e, eventualmente, uma outra cadeira foi dispensada ou foi eliminada por economia de espaço. [...] Não creio que na parte dos meus colegas tenham dado uma viragem de 180 graus em seus métodos de ensino, não acredito que a maior parte, pelo que sei, tenha feito uma passagem total do modelo de ensino para o modelo de aprendizagem centrada no aluno total, não estou vendo que isso tenha acontecido”.

O prof. Dr. H. B. aponta que as mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo centralizaram-se no campo do tempo de integralização dos

currículos. A mudança de quatro para três anos foi realizada no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade C pela junção de disciplinas, não havendo modificações no conteúdo ou nas ementas. Segundo o a(u)tor, não houve, pelo que percebe, modificação ou “viragem de 180 graus” nos métodos utilizados pelos docentes no processo de formação praticado. Apesar de o discurso institucional afirmar que o modelo de aprendizagem é centrada no aluno, o prof. Dr. H. B. não consegue verificar essa realidade ainda na vivência formativa dentro do curso.

Já para o prof. Dr. F. Z., pensando sobre o percurso vivenciado no curso, indica que, “[...] No nosso caso específico, a transformação foi muito pequena, como disse aqui há pouco, foi uma adaptação simples onde foi reduzido de quatro para três anos, tirando algumas disciplinas e encurtando outras. Não foi um processo muito complicado, foi um processo debatido, discutido. E isso eu considero positivo. O próprio diretor do curso fez algumas reuniões com os docentes, todos a discutir isso de uma forma aberta, e havia discussões mesmo, havia posições diferentes sobre o que teria que ser. Depois na prática, viu-se que isso permitiu [...] um arranque, um novo fôlego dos mestrados [...]. Agora temos que pensar que o objetivo principal de Bolonha é um objetivo muito nobre, muito importante, muito interessante. E acho que todos nós temos que sofrer um bocado para conseguir isso. Quando nós estamos empenhado[s] num esforço de unificação, praticamente é isso, temos de saber, se temos de saber perder alguma coisa em benefício de algo que eu acho que é muito positivo, que é quase perfeita, infelizmente não é tão perfeita quanto isso a unificação de graus”.

Na mesma perspectiva do prof. Dr. H. B., o prof. Dr. F. Z. indica que as modificações no primeiro ciclo foram adaptações dos currículos, reduzindo-se ou subtraindo-se algumas disciplinas do rol já praticado dentro do curso. De fato, essa declaração reforça o que já se havia constatado pela análise dos documentos oficiais da instituição. O novo, ou melhor, a resultante do desencadear de Bolonha concentrou-se no encontro com o ‘outro-docente’. A discussão, de forma aberta, é indicada pelo a(u)tor como o elemento central desse processo. Mas há algo diferente na fala do entrevistado que em

nenhuma universidade pesquisada havia sido declarado: a finalidade de Bolonha. O prof. Dr. F. Z. aponta para o objetivo de Bolonha, sem declarar especificamente qual (ou quais) seria(m), mas expressou uma confiança no esforço de unificação vivenciado durante todo o processo. Isso foi apontado como positivo, fruto de Bolonha.

## **5. Considerações finais**

No que se refere às mudanças ocasionadas por Bolonha no campo da formação de primeiro ciclo, é evidente, pela fala dos a(u)tores, que a compreensão e a noção sobre os impactos são diferenciadas.

Alguns dos a(u)tores das universidades pesquisadas indicaram que as mudanças no primeiro ciclo concentraram-se diretamente no tempo de integralização das estruturas curriculares, diminuindo-se de quatro anos formativos para três anos. Com isso, grupos de disciplinas foram afetados, tendo seus espaços ajustados. Na maioria dos casos, houve a supressão de diversas disciplinas, ou pequenos ajustes no rol já praticado dentro do curso. As adaptações realizadas tiveram como foco ajustar o eixo central dos cursos ao tempo máximo permitido. Com isso, ocorre a uniformização dos tempos de integralização curricular nos cursos de Comunicação Social/Jornalismo nessas quatro universidades portuguesas.

Em uma das universidades pesquisadas, os impactos foram sentidos nos planos de ensino, nos modos de avaliação dos acadêmicos e nas práticas docentes. Parece que esse conjunto de mudanças, como indicado pelos a(u)tores, não foi uma transformação de valores formativos em si, mas fruto da adequação global do curso a atualizações necessárias.

Quanto aos impactos na prática dos docentes, pelo que parece, os docentes não tiveram um total esclarecimento, não compreendem plenamente a conjuntura em que o Processo de Bolonha se inscreve. Dessa forma, as modificações realizadas ficaram no campo operacional, tal como na redução do tempo de integralização da estrutura curricular, na carga horária presencial, na carga de trabalho fora de sala de aula, os trabalhos individuais e de pesquisa. Modificações qualitativas nos processos formativos ainda parecem distantes da

prática vivenciada nos cursos, apesar de apontar-se claramente para esse salto qualitativo em breve.

Percebeu-se, pelas falas, que alguns professores desconhecem o que estava envolvido em Bolonha, apesar de outros demonstrarem grande clareza de que a contribuição está na transformação das práticas e no próprio ensino. Isso talvez explique por que ainda há resistência velada para deslocar o ensino centrado no docente para o acadêmico.

De qualquer forma, a formação de graduação (o primeiro ciclo) vivencia modificações que tendem a tornar o Processo de Bolonha uma prática sem volta, mesmo que a percepção seja de que o tempo formativo em si é insuficiente para uma formação universitária, apesar dos métodos diferenciados.

## 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.

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

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

DREW, Gelnys; BENSLEY, Leanne. Managerial Effectiveness for a New Millennium in the Global Higher Education Sector. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 61-68, 2001.

FROMENT, Eric. The European Higher Education Area: a New Framework for the Development of Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVIII, n. 1, p. 27-31, 2003.

JELIAZKOVA, Margarita; WESTERHEIJDEN, Don F. Systemic Adaptation to a Changing Environment: Towards a Next Generation of Quality Assurance Models. **Higher Education**, n. 44, p. 433-448, 2002.

KWIEK, Marek. Globalization and Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 27-38, 2001.

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

MCBURNIE, Grant. Leveraging Globalization as a New Paradigm for Higher Education. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 11-26, 2001.

MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em Pedagogia**. Bauru: EDUSC, 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.

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.

RUNTE, Roseann. Re-Educating Humankind: Globalizing the Curriculum and Teaching International Ethics for the New Century. **Higher Education in Europe**, UNESCO-CEPES/European Centre for Higher Education, v. XXVI, n. 1, p. 39-46, 2001.

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

SORBONNE JOINT DECLARATION. **Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System**. Paris: The Sorbonne, May 25 1998. p. 1-3.

WENDE, Marijk C. Van Der. Internationalisation policies: about New trends and contrasting paradigms. **Higher Education Policy**, v. 14, n. 3, p. 249-259, Sept. 2002.

WENDE, Marijk C. Van Der. The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education. **Higher Education in Europe**, v. XXV, n. 3, p. 305-310, 2000.