

- b) Habilitações literárias;
- c) Indicação da categoria que detém, serviço a que pertence e natureza do vínculo;
- d) Declaração, sobre compromisso de honra, de que possui os requisitos gerais de admissão a concurso e de provimento em funções públicas previstos no n.º 2 do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 204/98, de 11 de Julho;
- e) Quaisquer outros elementos que os candidatos entendam dever apresentar por considerarem passíveis de influir na apreciação do seu mérito ou de constituir motivo de preferência legal, os quais, no entanto, só poderão ser tidos em conta pelo júri se devidamente comprovados.

14 — O requerimento de admissão deverá ser acompanhado dos seguintes documentos:

- a) Currículo profissional detalhado, devidamente datado e assinado, com indicação, designadamente, das tarefas e funções desenvolvidas pelo candidato e correspondentes períodos, bem como a formação profissional complementar, referindo as acções finalizadas, duração e entidade promotora, devendo ser apresentadas fotocópias dos documentos comprovativos;
- b) Declaração emitida pelo serviço a que o candidato pertence, devidamente autenticada e actualizada, da qual constem de maneira inequívoca a natureza do vínculo e a antiguidade na categoria, na carreira e na função pública, bem com a classificação de serviço quantitativa nos anos relevantes para efeitos de concurso;
- c) Fotocópia de documento comprovativo das habilitações literárias;
- d) Fotocópia da carta de condução;
- e) Declaração relativa ao conteúdo funcional exercido, emitida pelo serviço a que o candidato pertence.

15 — Nos termos do disposto no n.º 7 do artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 204/98, de 11 de Julho, serão excluídos os candidatos que não entreguem, juntamente com o requerimento, o documento exigido na alínea b) do número anterior ou que não declarem possuir os requisitos gerais de admissão ao concurso, nos termos da alínea d) do n.º 13 do presente aviso.

16 — O júri pode exigir aos candidatos a apresentação de documentos comprovativos de factos por eles referidos que possam relevar para a apreciação do seu mérito.

17 — A relação de candidatos e a lista de classificação final serão afixadas nas instalações do Gabinete de Política Legislativa e Planeamento, do Ministério da Justiça, situadas na Avenida de Óscar Monteiro Torres, 39, 1.º, 1000-216 Lisboa.

18 — O júri do concurso terá a seguinte composição:

Presidente — Licenciado Álvaro Pires, chefe da Divisão de Recursos Financeiros, Económico e Património do Gabinete de Política Legislativa e Planeamento.

Vogais efectivos:

Aníbal Castanheira, chefe de secção do Gabinete de Política Legislativa e Planeamento, que substituirá o presidente nas suas faltas e impedimentos.

José Mota Dias, assistente administrativo principal do Gabinete de Política Legislativa e Planeamento.

Vogais suplentes:

Teresa Matos, técnica profissional especialista do Gabinete de Política Legislativa e Planeamento.

Lurdes Pinto, técnica profissional especialista do Gabinete de Política Legislativa e Planeamento.

11 de Agosto de 2004. — O Director-Adjunto, *Pedro Duro*.

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### Conselho Nacional de Educação

**Parecer n.º 6/2004.** — Implementação do Processo de Bolonha — parecer do Conselho Nacional de Educação:

#### Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de parecer elaborado

pelo conselheiro relator Prof. Doutor Adriano Moreira, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua reunião plenária de 8 de Julho de 2004, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seu segundo parecer no decurso do ano 2004.

#### Parecer

##### 1 — O espaço europeu de ensino superior

Talvez contribua para definir os objectivos do movimento conhecido pela designação de «processo de Bolonha» o teor do comunicado da Comissão das Comunidades Europeias emitido em Bruxelas em 5 de Fevereiro de 2003 tendo por tema «O papel das universidades na Europa do conhecimento». Convém ter presente que este comunicado usa o termo «universidades» abrangendo todos os estabelecimentos do ensino superior, incluindo, por exemplo, as *Fachhochschulen*, as *Polytechnics* e as *Grandes écoles*, definição que interessa ao sistema binário português.

Prestando lançar um debate sobre o papel das universidades na sociedade e na economia do conhecimento na Europa, estabelece o seguinte panorama: «o crescimento da sociedade do conhecimento depende da produção de maiores conhecimentos, da sua transmissão através da educação e da formação, da sua divulgação pelas tecnologias da informação e comunicação e da sua utilização em novos serviços ou processos industriais». Para tanto, destaca três domínios fundamentais de acção universitária:

- a) A Investigação e exploração dos seus resultados graças à cooperação industrial e às novas empresas nascidas da investigação (*spin-off*);
- b) A educação e a formação, designadamente de investigadores;
- c) O desenvolvimento regional e local.

Sendo a Comissão Europeia o órgão por excelência responsável pelos interesses comuns dos países da União, não omite definir como objectivo supremo uma questão que é a do poder europeu na competição mundial, adoptando a fórmula do Conselho Europeu de Lisboa (2000): «*tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empresas, e com mais coesão social*», para o que o Conselho Europeu de Barcelona (2001) fixou em 2010 o limite temporal para fazer dos sistemas europeus de educação uma «referência mundial de qualidade».

De facto, a rivalidade euro-americana, no espaço atlântico, é assumida, e em documentos sucessivos a Comissão procura dinamizar um espaço europeu de investigação e de inovação (2000), aumentar o esforço europeu nessa área para 3 % do PIB até 2010, realizar um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida (2001), apoiar a convergência dos sistemas de ensino superior no âmbito do Processo de Bolonha.

Estas referências são necessárias para compreender que se trata de um plano de governo que se vai desenvolvendo em rede no espaço da União Europeia, independentemente da forma e do ritmo da evolução do modelo político institucionalizado da própria União. A natureza do movimento e da intenção da Comissão fica clara quando o documento em análise anuncia a definição de um conceito estratégico para as universidades europeias, e as cimeiras dos ministros da educação (Conselho de Educação) e dos ministros da investigação (Conselho da Concorrência) recomendam: reconhecimento das qualificações adquiridas pelo mercado de trabalho europeu, com uma oferta globalizada que retenha as competências evitando a fuga de cérebros; fazer do sistema europeu uma referência mundial, garantindo-lhe recursos suficientes; tornar eficaz a gestão; explorar os resultados do trabalho científico, designadamente pela criação de empresas; programação a longo prazo; abertura ao exterior; intervenção no desenvolvimento razoável, contribuindo para a coesão europeia.

De facto, alargam-se ao espaço europeu critérios que não estiveram ausentes dos programas nacionais do modelo europeu dos Estados soberanos, que agora se defrontam com os desafios da globalização e dos grandes espaços políticos.

Neste contexto, o Processo de Bolonha diz em primeiro lugar respeito à organização da rede do espaço europeu de ensino superior.

##### 2 — O modelo da rede

Vista a distância entre a definição de um modelo político da União concretizado e a assumida urgência da organização do espaço europeu de ensino superior, a rede é contratualizada, parte de compromissos entre os governos em exercício, e assenta a estabilidade no facto de tais acordos funcionarem como *pactos de regime* que sobrevivem

às mudanças eleitorais dentro de cada Estado membro. Uma atitude que exige resposta homóloga interna, *sobretudo para assegurar que o financiamento assumido não sofrerá alterações eventuais*. Convia, por isso, recordar os patamares da evolução do conceito de Bolonha.

#### A) Sorbonne

A chamada Declaração de Sorbonne, assinada em 25 de Março de 1998, foi assumida pelos Estados que passam por responsáveis pela ideia das *cooperações reforçadas* — França, Alemanha, Itália e Inglaterra.

Foi ali que nasceu o conceito de *Europa do conhecimento*, recorrendo a urgência de um método de reconhecimento das classificações do ensino superior (Lisboa) e apelando ao empenhamento dos governos europeus para:

- Adopção do sistema de *dois ciclos principais*;
- Flexibilização dos reconhecimentos adoptando o *sistema de créditos* (ECTS) e de *semestres*;
- Mobilidade dos estudantes* na aquisição dos títulos, quer temporariamente quer institucionalmente, *variando as universidades de frequência*;
- Articular os *mestrados* (programa curto) com os *doutoramentos* (programa longo);
- Ter em vista a *empregabilidade* em resposta à liberdade do mercado.

#### B) Bolonha

Assinada já por 29 países, em 19 de Junho de 1999, esta Declaração avança deliberadamente com o conceito de *Europa do conhecimento*, de facto um aspecto da *sociedade civil europeia*, transnacional e transfronteiriça.

Por outro lado, tornando mais evidente a vocação para um modelo estadual da União, de forma ainda indefinida, apela à urgência de enfrentar as exigências da *competitividade internacional* do sistema do ensino e espera pela cooperação voluntária das universidades no sentido de organizar uma rede coerente que responda às novas exigências do conhecimento científico numa sociedade que se pretende estável e democrática.

Além de insistir nos *dois ciclos*, o 1.º com o mínimo de três anos, tendo sobretudo em vista o *mercado de trabalho*, valoriza o *sistema de créditos* como dinamizador da mobilidade dos estudantes e o *apoio à aprendizagem ao longo da vida* e traz o acento tónico posto na *avaliação da qualidade* no espaço europeu.

#### C) Praga

Com data de 19 de Maio de 2001, a Declaração de Praga desenvolve o programa anterior, designadamente a mobilidade apoiada já pelo plano europeu lançado em Nice em 2001, insiste na *avaliação*, na definição de graus académicos circuláveis, na necessidade de os estudantes participarem no processo e na capacidade de o sistema europeu atrair os estudantes de outras áreas culturais e políticas.

O *serviço ao mercado de trabalho* ganha relevância, e daqui a insistência no 1.º ciclo curto e no sistema de créditos (180 a 240 unidades de crédito para três a quatro anos desse ciclo), sem impedir e sem se confundir com a natureza de primeiro patamar do 2.º ciclo.

De então em diante, por toda a Europa se multiplicam os debates sobre o *sistema de créditos*, a *dimensão social do processo*, a *participação dos estudantes*, a *acreditação* e a *avaliação*.

#### D) Berlim

Na Conferência de Ministros da Educação realizada em Berlim em 19 de Setembro de 2003, foi emitido um comunicado intitulado «Realising the European Higher Education Area», que enuncia uma premissa fundamental: «that higher education is a public good and a public responsibility. They emphasise that in international academic co-operation and exchanges, academic values should prevail».

Mas também recordaram a crescente vinculação do processo aos objectivos do mercado, sublinhando que se trata de fazer da Europa (entenda-se União Europeia), «The most competitive and dynamic knowledge-based economy in the World, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion».

Para tanto, enunciam os seguintes princípios-guia para o desenvolvimento da *European Higher Education Area*:

- a) O objectivo da *qualidade* obriga a que, em 2005, o sistema assegure: uma definição das responsabilidades das instituições envolvidas; uma avaliação com resultados credíveis; um sistema implantado de acreditação, de certificação ou de procedimentos comparáveis; e a internacionalização dos procedimentos;

- b) Adopção de um sistema *essencialmente* baseado em dois ciclos: os ciclos devem ter orientações específicas e vários perfis correspondentes às diversas necessidades individuais, académicas e de mercado, o primeiro dando acesso ao segundo no sentido da Convenção de Lisboa, e o segundo dando acesso aos programas de doutoramento;
- c) Promover a *mobilidade* de professores, estudantes e pessoal administrativo como base da criação da *European Higher Education Area*;
- d) Estabelecer um sistema de créditos, o *European Credit Transfer System* (ECTS), para dinamizar a mobilidade dos estudantes e o desenvolvimento dos currículos internacionais;
- e) Adopção de um sistema que facilite a compreensão e a comparabilidade dos graus nos termos da Lisbon Recognition Convention;
- f) Apelar ao empenhamento das instituições de ensino e dos estudantes na sustentação do processo, que deve articular os pilares da educação e da investigação, esperando que em 2005 o *Follow-up Group* possa certificar avanços seguros nas variáveis de *qualidade*, dois ciclos, reconhecimento de graus e períodos de estudo.

### 3 — Reacções portuguesas

#### A) Posição do CRUP

Em 17 de Abril de 2001, o CRUP tornou pública a seguinte posição, que se reproduz pela importância nacional da fonte e pela clareza da sistematização:

1 — O CRUP reconhece a relevância da política de criação de um espaço europeu do ensino superior como contribuição para uma maior integração europeia e baseado nos seguintes objectivos definidos na Declaração de Bolonha:

- i) Mobilidade de estudantes e diplomados;
- ii) Empregabilidade dos diplomados;
- iii) Maior competitividade dentro do espaço europeu e face aos restantes blocos mundiais.

2 — Para atingir estes objectivos, devem ser assegurados os seguintes instrumentos:

- i) Legibilidade e comparabilidade dos graus académicos;
- ii) Criação de um sistema compatível de créditos no ECTS e no suplemento de diploma;
- iii) Garantia de qualidade dos cursos e dos sistemas de ensino através da cooperação num processo de avaliação.

3 — O CRUP declara que as universidades públicas portuguesas estão empenhadas em participar activamente neste processo de convergência e de reconhecimento da situação concreta e específica da realidade portuguesa, propondo, desde já, uma reflexão e um debate que tenham por base o seguinte quadro de referências:

- a) O processo de convergência é essencialmente determinado pela necessidade de comparabilidade de graus, e não de qualquer processo de uniformização e homogeneização;
- b) A transformação do sistema português de ensino superior em dois ciclos, em que o 1.º visa assumir relevância para o mercado laboral europeu, implica uma revisão dos quatro graus académicos actualmente existentes: bacharel, licenciado, mestre e doutor;
- c) O desenvolvimento desde já, aos níveis nacional e europeu, de iniciativas no sentido de, *horizontalmente por ramo do saber*, encontrar, em termos de créditos ou de duração dos cursos, os parâmetros aceitáveis entre os quais podem variar — com garantia de alta qualidade científica, pedagógica e adequação profissional — as formações conducentes à obtenção do 1.º grau (licenciatura);
- d) O 1.º ciclo é constituído pelo grau de licenciado (L4) ao fim de quatro anos, com formação de banda larga, mas admitindo no último ano opções que podem desde já conduzir a alguma especialização;
- e) Para alguns cursos, com especificidade no que se refere à exigência de qualificações para o exercício profissional, a licenciatura poderá durar cinco anos, admitindo-se que no último ano possa assumir a figura de uma pós-graduação complementar de formação (PGC) (caso de cursos de Engenharia). Também a Medicina e a Arquitectura estão sujeitas a regulamentação própria, nomeadamente comunitária, pelo que deverão adaptar a sua estrutura nos termos do princípio atrás enunciado;

- f) O 2.º ciclo conduz ao grau de mestre (PGM) (L4 + PGC + 1 ano) e ou ao grau de doutor (PGD) com formação que, em regra, dura entre três e quatro anos.

4 — O CRUP considera que esta reestruturação facilitará a mobilidade académica e tornará os diplomas portugueses mais reconhecíveis para o exercício de profissões no mercado europeu, mas necessita de medidas de orientação política nas seguintes áreas:

- Sistema binário, definindo as funções de cada subsistema de acordo com a natureza dos cursos, as exigências de acreditação profissional e as atribuições no quadro da formação ao longo da vida;
- Definição da qualidade dos cursos e dos graus de acordo com os respectivos objectivos, com base nas competências e nos conhecimentos a adquirir;
- Modelo de financiamento que contemple a pós-graduação complementar e formas de apoio sistemático ao 2.º ciclo de formação;
- Enquadramento da formação dirigida a novos públicos, nomeadamente a aprendizagem ao longo da vida.

#### B) Posição do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos

Por seu lado, o Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos (CCISP) (2004) tornou pública a sua posição, manifestando acordo com o processo desenvolvido a partir de Bolonha. Salienta, com oportunidade, a existência de várias questões a *jusante* do ensino superior, relacionadas com sistema de acreditação profissional, tendo em vista os temas do emprego e das carreiras, e conveniência de conceder prioridade à publicação de diploma legal que institucionalize o sistema de créditos, tipo ECTS. Centrando-se sobre a formatação da *rede*, sustenta:

- A existência de apenas um grau único de graduação, que, por razões culturais, seria a *licenciatura*, embora lhe parecesse mais adequada a anterior designação de *bacharelato*;
- A *licenciatura* teria uma duração variável entre três e quatro anos, correspondente a um mínimo de 180 e um máximo de 240 créditos;
- Este grau deverá dar acesso ao exercício de actividades profissionais, sem exigência de *mestrado* ou *doutoramento*, excepto para a docência no ensino superior e para a investigação científica;
- Rigorosa especificação das formações que tenham outras exigências legais específicas, nacionais ou comunitárias;
- O grau de *mestre* e o grau de *doutor* devem atender ao sistema binário existente. Propõe-se um *mestrado work-based* e um *mestrado research-oriented*, com a duração mínima de um ano (60 ECTS) e máxima de dois anos (120 ECTS). O acesso geral ao doutoramento deve ser previsto, em condições a determinar;
- Devem existir formações pós-graduadas não conferentes de grau, com diplomas específicos;
- As instituições de ensino superior devem organizar cursos pós-secundários não conferentes de grau;
- Um período de *transição* entre sistemas é uma exigência incontornável ([www.ccisp.pt](http://www.ccisp.pt)).

#### 4 — Declaração de Göteborg — Perspectivas dos estudantes

Em 25 de Março de 2001, a intitulada Student Göteborg Convention emitiu uma declaração sobre o futuro do Processo de Bolonha, em nome da The National Unions of Students in Europe (ESIB), historiando as suas anteriores intervenções e afirmando «o forte comprometimento dos estudantes europeus no sentido de promover a alta qualidade, a acessibilidade e a diversidade da educação superior na Europa».

Adere claramente à ideia de uma sociedade civil europeia, «a Europe without boundaries for its citizens», com responsabilidade de todos os governos pela divulgação das boas práticas, cooperação e solidariedade dos Estados. As implicações sociais assumem especial relevo nas suas preocupações, insistindo em que os estudantes «are not consumers of a tradable education service», pelo que é responsabilidade dos governos garantir o acesso igual dos candidatos sem dependência da sua condição social.

Manifesta-se a favor do sistema de dois graus com a instituição de um sistema de créditos de validade geral e garantia de mobilidade. A ESIB, na qualidade de representante dos estudantes ao nível europeu, reclama intervenção no *follow-up* do Processo de Bolonha.

#### 5 — Temas da conjuntura portuguesa

##### A) O sistema binário

Como vimos, os conceitos operacionais da documentação referente ao Processo de Bolonha são abrangentes das várias espécies de instituições do ensino superior europeu, o que aconselha a encarar o processo, do ponto de vista português, com uma solução prévia e interna sobre a articulação do subsistema universitário com o subsistema politécnico.

A experiência vivida mostra que o tecido cultural dominante na sociedade portuguesa tem dificultado a interiorização da regra segundo a qual ambos os subsistemas possuem *igual dignidade* com *identidades diferenciadas*.

Casos históricos, como foram os da substituição do Politécnico de Vila Real pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e de igual procedimento na Covilhã, onde foi criada a Universidade da Beira Interior, foram geralmente entendidos como *promoção* do politécnico a universidade, quando realmente se tratou de mudança de *conceito operacional*.

Tem fundamento entender que o *conceito de politécnico é mais histórico do que normativo*, em vista das insuficiências das definições legais, mas quanto à diferenciação não foram enunciadas quaisquer dúvidas.

É por isso que a repetição de idêntica operação, como recentemente aflorou para Viseu, e por leitura consequente e simplificada apareceu reclamada por outras instituições politécnicas, não contribuiu para uma operação inadiável, que é *racionalizar a rede* partindo de uma atitude transparente quanto à diversidade de objectivos que aconselham a utilizar o modelo de universidade ou o modelo de politécnico.

Este esclarecimento, que diz mais respeito aos *programas de governo* do que a dificuldades de sistematização, precede o distinto problema da articulação programada entre ambos os subsistemas e também serve para introduzir clareza no Processo de Bolonha.

Tendo em vista conclusões publicadas do CNAVES e experiências iniciadas no terreno, aconselha-se a adopção desse programa de articulação, incluindo a *circulação contratualizada do corpo docente entre as instituições*, com a *circulação dos alunos viabilizada pelo sistema de créditos*.

Tal metodologia pode revestir mais de uma forma: articulação baseada na *integração de saberes*, como a Universidade de Lisboa já pratica na área da saúde dentária e as Forças Armadas praticam nos ramos militar e naval. Em mais de um domínio da medicina, designadamente na cirurgia, espera-se uma articulação de saberes de todos os intervenientes que aponte para uma integração funcional. A lei determinou essa forma organizacional para a Universidade do Algarve, e a Universidade de Aveiro tomou ela a iniciativa.

Recentemente, a chamada Declaração de Santarém, de 2 de Junho de 2004, iniciou outro modelo de articulação em parceria: Universidade Nova de Lisboa e Institutos Politécnicos de Lisboa, Setúbal e Santarém juntaram-se num consórcio que, associado por sua vez com a instituição privada Instituto Superior de Psicologia Aplicada, tem a perspectiva da criação de uma região do conhecimento e de um espaço de mobilidade, «com incidência numa área de grande relevância, a da Grande Lisboa e Vale do Tejo».

Para tanto, o consórcio entre públicas e privadas procurará «optimizar a oferta de cursos, estabelecer orientações comuns para o reconhecimento e a creditação de qualificações formais e informais, intensificar a mobilidade dos formandos, de acordo com as suas capacidades e aspirações, e promover a mobilidade de docentes e a concessão de graus, sob uma égide comum». Esta questão dos graus é das que mais evidentemente afectam a implementação no tecido cultural do conceito da igual dignidade, e não parece indicado permanecer na instabilidade actual já referida.

O Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos adiantou propostas a tal respeito que exigem lei própria, mas talvez seja de recordar um modelo articulador, que não obstará a outras soluções individualizadas, e que seria o seguinte: *contratualizar colégios doutorais* entre *universidades e politécnicos* que fossem responsáveis pela titulação, com exigências não diferenciadas na qualidade.

##### B) A racionalização da rede

Embora a Constituição defina apenas a *rede pública*, e o dever de a tornar abrangente de todas as necessidades nacionais, a proposta de lei de bases da educação aceitou o conceito de *rede nacional*, na qual se integram a rede pública, a rede privada, o ensino concordatário e o ensino militar. Não pode ser ignorada a falta de programação, ao menos indicativa, que se verificou quando a democratização do ensino, a correlativa explosão da procura e a omissão tardada do Estado determinaram um exercício intensivo do direito e liberdade de ensinar e de aprender, com formas jurídicas variadas, mas com dominância do modelo formalmente cooperativo.

A introdução do sistema de avaliação global procurou servir o objectivo da *qualidade* exigida pelos critérios de excelência do espaço europeu do ensino superior, mas a quebra demográfica, a falta de um banco de dados sobre a evolução das necessidades da comunidade nacional, o predomínio da herança cultural para as áreas clássicas de prestígio social e o aumento da oferta pública que finalmente se verificou estão na origem de desequilíbrios evidentes entre a oferta de diplomados que chega periodicamente ao mercado e as limitações da procura, incapaz de corrigir as disfunções para além da eventual crise económica.

Todavia, talvez o problema mais importante que tem que ver com a racionalização da *rede* seja justamente o da *autonomia* das instituições, que a Constituição consagra.

Esta garantia tem que ver essencialmente com a própria concepção valorativa do acto de ensinar, e não com a diversidade dos subsistemas, ou, dito de outro modo, há certamente um núcleo duro do conceito de autonomia que tem de ser respeitado em todos os subsistemas para corresponder ao conceito de ensino superior.

Ora, é evidente que, estando as instituições públicas submetidas à alimentação básica pelo Orçamento do Estado, e estando as privadas dependentes de um *público solvente*, a autonomia destas é a da lei das cooperativas ou do Código das Sociedades Comerciais, com gestões incompatíveis com a autonomia das públicas. Se quisermos ligar o problema a uma figura consagrada, que é o reitor, não é possível deixar de reconhecer a diferença de estatuto conforme a natureza da instituição.

Por isso, será indicado, para racionalizar a *rede* e o seu prestígio no espaço europeu do ensino superior, incluir na lei um conceito de *regras da arte* que seja o domínio reservado e inviolável da liberdade dos docentes, conceito que pode ajudar à coerência com o estatuto profissional dos diplomados, em regra inscritos em ordens, mas também em regra submetidos a um regime de trabalho subordinado ao estatuto das empresas, designadamente nas áreas da engenharia, do direito, da medicina e da arquitectura.

Para além disso, talvez seja de admitir que o modelo de fundação é legalmente o mais apropriado para evitar o conflito entre as exigências financeiras apoiadas no alvo do *público solvente* e os objectivos da investigação e do ensino subordinados aos critérios gerais e comuns da excelência.

Por fim, a racionalização da *rede* exige a aprovação, em relação a cada subsistema e instituição, das dimensões e das articulações dos pilares da investigação e do ensino. Tem de ser decidido se uma instituição de ensino superior pode não ter uma valência de investigação, coisa a discutir na definição legal do conceito estratégico exigível para o reconhecimento de qualquer estabelecimento. O sentido geral do processo é ser exigível uma valência de investigação. Uma regulação clara de *fusões*, e das mudanças de *modelo legal*, que salvaguarde o interesse proeminente dos estudantes, será um complemento indispensável de racionalização da *rede* e de fortalecimento de ofertas, debilitadas pela evolução quer do mercado quer da ciência e da técnica, a reflectir nos programas.

## 6 — A regulação de um espaço europeu de ensino superior

Os objectivos do Processo de Bolonha não são todos de igual dignidade. Para hierarquizar a sua importância, conviria ter presente que os objectivos estratégicos da Europa do conhecimento, como programa de governo do espaço político que é a União Europeia, são dominados por finalidades internas e externas relacionadas: uma dimensão social que se traduz em fortalecer a coesão social e reduzir as desigualdades nos planos nacionais e europeu, fazer da economia europeia uma economia competitiva dentro do globalismo económico da conjuntura e, para isso, não abandonar o conceito de que a educação superior é um bem e uma responsabilidade pública.

Para realizar tal programa, em relação a uma área que cresceu pluralista e agora tende a definir os processos de regulação da convergência para a unidade em vários planos, o objectivo de ter um *sistema de graus académicos facilmente legíveis e comparáveis* apoia-se numa série de resoluções nominativas que enquadram, mas não determinam, os conteúdos reconhecíveis académica e profissionalmente, porque são os conteúdos que finalmente habilitarão os cidadãos a usar as suas competências e especializações em todo o espaço da área europeia de educação superior.

Por isso, assentar em que o sistema seja baseado em dois ciclos principais, pré-graduado e graduado, e que o sistema permita uma escolha fácil entre programas de mestrado (curto) e doutoramento (longo) são normas indicativas que não obstam à preservação das especificidades consideradas essenciais em cada comunidade estadual.

Tem porém essencial relação com os conteúdos tudo o que no programa tem que ver com a *articulação da rede* europeia.

Designadamente, a *mobilidade de professores e investigadores*, a *mobilidade dos estudantes* em termos de poderem obter diversos graus de ensino em diferentes universidades e diversas etapas do seu trajecto

de vida, facilitar o acesso dos estudantes a *estudos multidisciplinares*, designadamente de línguas e tecnologia da informação, estabelecer um *sistema de créditos* (ECTS — *compatible*) que promova a mobilidade alargada, tudo tem incidência directa sobre os conteúdos, mas *sem* prejudicar a liberdade razoável de os programas conducentes à obtenção de um grau terem orientações diferentes e *perfis diversificados*. Esta última questão tem especial conexão com a exigência da relação do ensino com o mercado de trabalho que vários documentos sublinham.

É por isso que a promoção da *cooperação europeia na avaliação e na garantia da qualidade*, com relevo para a *European Network of Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), não pode ignorar as *necessidades do mercado* como elemento dos serviços a prestar à comunidade, não pode ignorar que essas leis do mercado reflectem agudas exigências na *questão da empregabilidade* e da *aprendizagem ao longo da vida*, tem presente que a *European Higher Education Area* está definida para competir em atracção com áreas de outras partes do mundo, incluindo a americana, o que finalmente lhe exige que os graus conferidos devam tender para uma compatibilidade mundial apoiada em mecanismos de acreditação/certificação e enriquecimento da informação.

Não é fácil, mas não é dispensável, orientar o Processo de Bolonha no sentido de conseguir um equilíbrio de todas estas exigências, por vezes conflituosas, sobretudo na medida em que não é possível deixar subordinar a instituição universitária ao dominante globalismo económico liberal, que também aparece a reflectir exigências no que toca à gestão das instituições. Todavia, reafirma-se que a natureza indicativa de Bolonha não afecta o direito e o dever de salvaguardar a especificidade nacional numa Europa que se afirma e não renuncia a ser plural, valorizando os conteúdos antes da forma.

Reconhecendo que faz parte do dever geral de prestar serviços à sociedade articular o ensino com o mercado, não parece estar de acordo com a natureza institucional das universidades e politécnicos encaminhar a organização do seu governo no sentido de a origem da autoridade e sede da legitimidade ficar sediada em curadores que representam a comunidade, com tendencial acento tónico em representantes do mercado, na função de *curadores*. A presença desses representantes, ao lado de representantes de sectores da Administração Pública, do terceiro sector, ou dos organismos profissionais, é recomendável numa função consultiva e também nos sistemas de avaliação e das respectivas agências.

Mas os *curadores* são uma instituição inerente às fundações, e portanto naturais para universidades fundacionais que são típicas do modelo americano. Trata-se de governar o *património* de acordo com a vontade dos instituidores, e por isso também é um modelo aceite para as fundações criadas de acordo com a lei portuguesa. Um modelo que haveria vantagem em que fosse divulgado no sector privado do ensino porque evita melhor que os fins económicos se sobreponham aos fins científicos e pedagógicos. Sempre seria aconselhável, e até exigível, que o mencionado conceito de *regras da arte* fosse incluído na estrutura legal pelas razões que ficaram nomeadas, dando autonomia à autoridade académica.

Todavia, no que respeita aos restantes sectores do ensino, a existência de um tal regime de curadoria é intimamente violador da natureza institucional das universidades e dos politécnicos, porque não existe instituição se a comunidade abrangida não for ela, com intervenção de todos os componentes, a responsabilizar-se pela organização da sua autoridade reitora, à qual dá a legitimidade, à qual reconhece autoridade, de acordo com um normativismo que formula, com subordinação aos ordenamentos jurídicos gerais. Trata-se de um problema da profissionalização da gestão, esta sendo uma actividade técnica subordinada ao governo legítimo da instituição.

Por outro lado, o serviço ao mercado e à competição que os textos do governo comunitário da União Europeia referem é apenas uma parcela do serviço à comunidade e não pode impedir o fortalecimento de outro sector que é o da criatividade, da inovação, do risco inerente à investigação, que é o de demonstrar apenas que aquele não é o caminho.

A liberdade da investigação desinteressada é por isso irrenunciável. Como é por igual necessário não inverter o processo, partindo da duração dos ciclos para a distribuição dos conteúdos e créditos, porque o objectivo da excelência do ensino exige que a definição dos conteúdos preceda a decisão sobre a preferência pela duração dos ciclos.

8 de Julho de 2004. — O Presidente, Manuel Carlos Lopes Porto.

**Parecer n.º 7/2004.** — *Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar «Eu não desisto»:*

### Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de parecer elaborado