

**Globalização, Construção Europeia
e o Processo de Bolonha – Respostas
do Sistema de Ensino Superior**

Presidente da Mesa – Joaquim Azevedo

Joaquim Azevedo*

Vamos agora focalizar a reflexão em torno da problemática do ensino superior.

Não vou fazer nenhuma apresentação especiais, os nossos convidados de hoje são muito conhecidos.

Passo de imediato a palavra ao Prof. Sérgio Machado dos Santos.

* Conselho Nacional de Educação

Respostas do Sistema de Ensino Superior Face aos Objectivos Intermédios do Comunicado de Berlim

Sérgio Machado dos Santos*

Introdução

É hoje um dado adquirido que a força do Processo de Bolonha resulta mais de uma dinâmica gerada a partir da forma de condução do processo do que da natureza jurídica da Declaração de Bolonha, que não tem carácter impositivo a nível nacional, pese embora o compromisso assumido pelos Ministros signatários de promoverem o alinhamento de políticas nacionais face aos objectivos e metas traçados na Declaração. Há, porém, um elemento novo a este respeito, referido no relatório de progresso apresentado na recente Conferência Ministerial de Berlim (Zgaga, 2003): os órgãos da União Europeia, designadamente o Conselho Europeu e o Conselho de Educação, têm vindo gradualmente a assumir, desde a Cimeira de Lisboa em 2000, uma mudança de estatuto da Declaração de Bolonha, que começa a ser vista, não apenas como uma acção voluntária dos Estados Membros, mas também como um conjunto de compromissos no quadro do *follow-up* do relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Nesse sentido, a partir daí, segundo Zgaga, o processo deixa de ser uma acção meramente voluntária para os Estados Membros e para os países candidatos à União Europeia.

Esta interpretação apenas vem dar evidência acrescida a uma constatação bem real, de que o Processo de Bolonha vem dominando, desde há quatro anos, a agenda do ensino superior, e nenhum país ou instituição de ensino superior na Europa lhe ficará imune.

O tema proposto para o painel – *As respostas do sistema de ensino superior para a globalização, a construção europeia e o Processo de Bolonha* – não poderá deixar de ser visto à luz das influências atrás referidas

* Fundação Carlos Lloyd Braga

e, em particular, dos objectivos intermédios fixados no Comunicado de Berlim, em Setembro passado (Berlim, 2003).

Esses objectivos, que vão ser predominantes na agenda dos próximos dois anos, transcendem a própria Declaração de Bolonha e representam compromissos firmes dos Ministros reunidos em Berlim para metas a atingir até Maio de 2005, altura em que terá lugar nova Conferência Ministerial em Bergen, Noruega.

Na presente intervenção procurar-se-á fazer uma breve análise do Comunicado, para daí extrair algumas ideias quanto às formas possíveis de resposta do ensino superior nos seus vários níveis.

Questões Prévias de Base

Como ponto de partida para a análise a efectuar, é importante salientar algumas questões de base no Processo de Bolonha, que deverão ser determinantes para o posicionamento das instituições de ensino superior, já que respeitam a princípios defendidos pelas instituições desde o início do processo, questões essas que são reafirmadas no comunicado de Berlim. São elas:

- **A reafirmação da importância social do Processo de Bolonha**, assunto que tem tido um contributo decisivo por parte das organizações representativas dos estudantes, através da ESIB (2001; 2003). É explicitamente referido no comunicado, a este respeito, que “a necessidade de aumentar a competitividade deve ser contrabalançada com o objectivo de melhorar as características sociais do Espaço Europeu de Ensino Superior, por forma a reforçar a coesão social e reduzir as desigualdades sociais nos níveis nacional e europeu”. Trata-se, aliás, de uma preocupação muito em linha com as expectativas crescentes da sociedade em relação ao ensino superior, que é visto não só como um contributo para o desenvolvimento económico, mas também, e não menos importante, como um elemento de inclusão social.

Neste contexto, os Ministros reafirmam no comunicado, tal como já haviam feito em Praga (2001), que “o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública” e que “na cooperação e nas trocas internacionais (de serviços educacionais), os valores académicos devem prevalecer”. Esta posição política, tão claramente assumida, é da maior relevância como base para o diálogo entre as instituições de ensino superior e o Governo e constitui também uma posição de princípio importante face às discussões no GATS e as tentativas de alguns países, com relevo para os Estados Unidos da América, para tratar os serviços educacionais como quaisquer outras prestações de serviços comercializáveis.

- **O reconhecimento do papel fundamental das instituições de ensino superior e dos estudantes para o desenvolvimento e consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior**, como via imprescindível para consolidar as reformas empreendidas. Este é um tema a retomar adiante, sendo no entanto de, desde já, extrair a ilação óbvia de que as instituições de ensino superior não poderão deixar de ser parceiros fortes no Processo de Bolonha, o que representa uma oportunidade, mas, também, uma grande responsabilidade.
- **O reconhecimento de que o ensino superior e a investigação não devem ser considerados de forma isolada entre si**, mas sim como duas dimensões complementares a articular de forma conveniente. É assumido no comunicado o compromisso de se desenvolverem esforços para a criação de laços mais estreitos entre os sistemas de ensino superior e de investigação em cada país, bem como para o desenvolvimento de sinergias entre os Espaços Europeus de Ensino Superior e de Investigação, reforçando por esta via a base da Europa do conhecimento. Esta nova e fundamental vertente do Processo de Bolonha será aprofundada adiante.
- **A afirmação de que a qualidade do ensino superior provou ser nuclear à construção do Espaço Europeu de Ensino Superior**, sendo enfatizado no comunicado que “em consonância com o princípio da autonomia institucional, a responsabilidade primária pela garantia da qualidade no ensino superior reside nas próprias

instituições”. Esta é uma afirmação que as Universidades Portuguesas, através do Conselho de Reitores, proferiram inequivocamente em 1993, ao lançarem a experiência-piloto de avaliação do ensino, tirando daí as devidas ilações, que vieram a marcar pela positiva o sistema nacional de avaliação do ensino superior.

Sintetizando estes quatro pontos essenciais, as instituições de ensino superior detêm, como se disse, uma grande responsabilidade no desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, sendo reconhecidas como parceiros activos imprescindíveis para o Processo de Bolonha. São, nomeadamente, desafiadas a assumir as suas responsabilidades na salvaguarda da dimensão social do ensino superior, na promoção da interligação ensino-investigação e na garantia de qualidade das actividades que desenvolvem.

Prioridades e Objectivos Intermédios

O comunicado de Berlim reconhece a importância de todos os objectivos estabelecidos na Declaração de Bolonha e regista os progressos significativos que se verificam em todos eles. No entanto, com vista a ganhar *momentum* adicional num processo já em si dinâmico, são assumidas algumas prioridades intermédias, expressas em metas a dois anos, em relação a três aspectos centrais ao Processo de Bolonha, que correspondem aos objectivos de, até 2005: (i) promover sistemas de avaliação efectivos; (ii) implementar o uso efectivo do sistema de graus baseado em dois ciclos; (iii) melhorar o sistema de reconhecimento de graus e de períodos de estudos.

Nestes objectivos intermédios estão, por conseguinte, em causa as dimensões “qualidade”, “estruturas de graus” e “mobilidade de graduados e de estudantes”, sendo de assinalar a prevalência do termo “efectivo”, o que pode demonstrar alguma percepção do perigo de as reformas a introduzir se poderem ficar por operações de cosmética que modifiquem os invólucros mas sem endereçarem os verdadeiros problemas a resolver.

Os sistemas de avaliação

A propósito do controlo e garantia da qualidade, convém fazer uma precisão de linguagem, porque o termo “avaliação” pode ser usado para exprimir conceitos distintos.

Na década de 90, desenvolveram-se na Europa, com predomínio para a Europa Ocidental, “sistemas de avaliação” cujo objectivo principal é a melhoria contínua e sistemática da qualidade e, por isso, se orientam principalmente para a identificação de pontos fortes e pontos fracos da instituição ou programa a avaliar. Por sua vez, na Europa Central e Oriental, a exemplo da situação nos EUA, assistiu-se ao lançamento de “sistemas de acreditação” destinados à verificação do cumprimento de requisitos mínimos para poder ser atribuído reconhecimento oficial (acreditação) ao estabelecimento ou curso analisado. Cada um desses sistemas incluiu sempre, contudo, alguns elementos do outro, e a distinção entre os sistemas de avaliação e de acreditação tem-se vindo progressivamente a esbater, na medida em que existe uma convergência cada vez mais acentuada nos objectivos e procedimentos de ambos.

Fará, assim, mais sentido falar em “sistemas de garantia de qualidade” (*Quality Assurance*), em que os conceitos de avaliação e de acreditação se inter cruzam, i.e., a avaliação e a acreditação aparecem como duas faces complementares da garantia da qualidade. É este o conceito que claramente prevalece no comunicado de Berlim, ao incluir nas considerações feitas e nos objectivos traçados no âmbito da *quality assurance* os elementos essenciais que caracterizam a avaliação e a acreditação.

Na presente comunicação, mantendo a terminologia que nos é habitual e que faz parte de regime jurídico vigente (sistema nacional de avaliação), será usada a palavra “avaliação” para exprimir o conceito alargado associado à garantia de qualidade.

O comunicado de Berlim, remetendo correctamente, como se disse, para as instituições de ensino superior a responsabilidade primária pela avaliação – é aí que se ganha ou perde a batalha da qualidade –, parte de

uma ideia base para a definição das metas específicas a atingir em 2005 neste domínio: a necessidade de serem desenvolvidos critérios e metodologias mutuamente aceites e partilhados pelas instituições de ensino superior.

Estabelece, conseqüentemente, que os sistemas nacionais de avaliação deverão, até 2005:

- promover uma definição das responsabilidades dos diversos órgãos e instituições envolvidos, i.e., clarificar as funções dos diversos actores;
- incluir no objecto da avaliação, nas duas vertentes complementares da avaliação/acreditação:
 - a avaliação programática ou institucional, que inclua as fases de avaliação interna e de avaliação externa, a participação de estudantes e a publicitação de resultados;
 - um processo de acreditação, certificação ou procedimento comparável;
- assumir uma dimensão internacional, através da participação e cooperação internacional e da articulação em rede.

Concomitantemente, na dimensão europeia, é solicitado à *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), através dos seus membros e em cooperação com as associações europeias representativas das instituições de ensino superior e dos estudantes, que tome iniciativas para: (i) desenvolver um conjunto de *standards*, procedimentos e orientações sobre a avaliação, que sejam mutuamente aceites e partilhados; (ii) explorar modos de garantir um sistema de meta-avaliação, do tipo *peer-review*, para as agências de avaliação e/ou acreditação (como dizia recentemente um reputado especialista europeu, é solicitado às agências de avaliação: *take your own medicine!*); (iii) apresentar um relatório de progresso em 2005.

Estes objectivos relativos à avaliação representam, a meu ver, a agenda de trabalho a curto prazo mais pesada para as instituições de ensino

superior, para os sistemas nacionais e para as instâncias europeias relevantes.

As estruturas de graus

As questões relativas à implementação do uso efectivo do sistema de graus baseado em dois ciclos não vão ser tratadas em pormenor nesta comunicação, por ter sido acordado com o outro conferencista deste painel, o Prof. Pedro Lourtie, que será ele a aprofundar a temática dos quadros de qualificações e os correspondentes descritores.

Refere-se, contudo, por uma questão de sistematização, que no comunicado é assumido o compromisso de, em todos os países, ser iniciada até 2005 a implementação do sistema baseado em dois ciclos, sendo igualmente sublinhada a importância de se consolidar o progresso feito e de se melhorar a compreensão e a aceitação das novas qualificações através do reforço do diálogo dentro das instituições de ensino superior e entre estas e os empregadores.

Em termos mais concretos, é lançado um desafio para a elaboração de um quadro nacional de qualificações comparável e compatível, entendido como uma descrição sistemática de todas as qualificações oferecidas no país, expressa não tanto em termos das características formais dos programas (duração, por exemplo), mas também, e principalmente, em termos de cargas de trabalho, nível, objectivos de formação, competências e perfil.

Analogamente, é assumida a intenção de se elaborar um quadro global de qualificações a nível do Espaço Europeu de Ensino Superior.

São ainda expressos alguns objectivos operacionais, dentro de duas preocupações relativas a:

- a) **diversificação** – dentro dos quadros de qualificações, os graus de 1.º e de 2.º ciclos devem ter orientações diferentes e vários perfis, de modo a acomodar a diversidade de necessidades de natureza

individual, académica e do mercado de trabalho (confirmando, aliás, as orientações já expressas no comunicado de Praga, em 2001);

- b) **mobilidade vertical** – os graus de 1.º ciclo devem dar acesso aos programas do 2.º ciclo, e estes aos estudos de doutoramento, i.e., nenhum dos perfis ou orientações em qualquer dos ciclos deverá ser impeditivo da continuação de estudos.

Reconhecimento de graus e de períodos de estudos

Em relação a este aspecto fundamental para a mobilidade de graduados e de estudantes, bem como para o prosseguimento de estudos, é assumido o compromisso de tornar mais efectivos, até 2005, alguns instrumentos operacionais, que passam pela ratificação da Convenção de Lisboa para o Reconhecimento de Graus por todos os países signatários (cerca de um terço ainda o não fizeram), por agilizar a implementação da Recomendação e por atribuir o Suplemento ao Diploma, sem encargos adicionais, a todos os graduados a partir de 2005.

Quanto ao reconhecimento de períodos de estudos, é feito um apelo às instituições de ensino superior para o aprofundamento do sistema de créditos ECTS, no sentido da facilitação da transferência de créditos, mas também para ser usado como um sistema de acumulação de créditos.

Um Elemento Adicional

O comunicado de Berlim acrescenta um elemento novo à Declaração de Bolonha, ligado ao princípio de que a investigação é parte integrante do ensino superior na Europa, ao enfatizar a importância da investigação, do treino para a investigação e da promoção da interdisciplinaridade para a qualidade do ensino superior, e tirar daí as devidas consequências no que respeita:

- à caracterização das estruturas de graus, que passam a incluir explicitamente o nível doutoral, como o 3.º ciclo do Processo de Bolonha;
- à articulação entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, considerados como pilares da sociedade baseada no conhecimento.

Neste contexto, é lançado um repto às instituições de ensino superior, no sentido de reforçarem o papel e a relevância da investigação para a evolução tecnológica, social e cultural e para as necessidades da sociedade. Os Ministros reconhecem que existem diversos obstáculos inibidores e nem todos os aspectos a considerar dependem das próprias instituições, pelo que exprimem a necessidade de serem criados apoios fortes por parte dos Governos e das instâncias europeias, quer em recursos financeiros, quer no desenvolvimento de políticas adequadas.

Respostas do Sistema de Ensino Superior

Feito o enquadramento das prioridades e principais novidades no Processo de Bolonha, importa ponderar que tipo de respostas poderão ser oferecidas pelo sistema de ensino superior para endereçar os objectivos intermédios traçados.

É fácil constatar que existe necessidade e lugar para respostas em diferentes planos – no nível político, no sistémico e no institucional e intra-institucional – a seguir analisados.

Respostas a nível político

A definição e implementação das reformas necessárias a nível nacional para se não desperdiçarem as oportunidades abertas pelo Processo de Bolonha levantam três ordens de questões a nível da actuação política, que têm a ver com o quadro jurídico, com políticas adequadas e com o financiamento.

No plano legislativo, o mais importante é fomentar um quadro jurídico que não seja bloqueador do Processo de Bolonha. A existência de legislação adequada é certamente uma condição necessária para as reformas a emprender, mas está longe de ser condição suficiente. Seria, efectivamente, ingénuo pressupor que a prossecução dos objectivos do Processo de Bolonha a nível nacional passa apenas, ou principalmente, pela aprovação e publicação de legislação. Assim, tão ou mais importante que as necessárias alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo no que se refere às estruturas de graus e ao enquadramento do ensino superior, é a atribuição de uma verdadeira autonomia às instituições de ensino superior, naturalmente contrabalançada por um sistema eficaz de regulação e por uma responsabilização *a posteriori*.

Este é, seguramente, um problema nacional, face à forma “envergonhada” como a administração central do Estado tem tratado a autonomia das instituições, mas é igualmente um problema em outros países, como se depreende da constatação apresentada no relatório *TRENDS 2003* de que 46% dos líderes das instituições de ensino superior consideram que o quadro legislativo em que operam dificulta a capacidade de decisão autónoma e, como tal, limita a capacidade de definição de estratégias institucionais (Reichert *et al*, 2003).

Num segundo plano, é fundamental a definição de políticas adequadas gizadas a partir de objectivos encarados como desígnios nacionais, consensualmente assumidos, como sejam, a título de exemplos óbvios, a qualificação da população activa e o reforço da inovação. Serão, assim, particularmente relevantes neste contexto uma política integrada de educação e formação, bem como uma política de investigação e desenvolvimento.

No terceiro nível referido, há que garantir financiamento adequado para promover e incentivar as reformas. O relatório *TRENDS 2003* refere que só metade dos governos têm disponibilizado alguns fundos adicionais para as reformas necessárias, apontando esse aspecto como uma das áreas a merecer atenção.

Assim, a diminuição em termos reais do financiamento do ensino superior a que se assiste em Portugal não poderá deixar de constituir um factor de preocupação, em especial porque as reformas de fundo a implementar, que deverão passar por uma reorganização pedagógica profunda, exigem um esforço e investimento inicial muito significativo. Acresce que, para criar dinâmica, é de toda a conveniência que seja instituída uma política de incentivos às boas práticas na organização do ensino, o que implica a disponibilidade de alguns recursos financeiros a serem atribuídos com base em objectivos contratualizados. Seria, por exemplo, interessante apoiar projectos em curso para a implementação correcta do ECTS, que poderiam constituir centros de referência, como se pratica já em alguns países.

Convém também ter presente, a este respeito, que a questão do financiamento, se não for convenientemente clarificada, poderá enviesar e distorcer as discussões à volta do Processo de Bolonha. A crítica frequentemente feita, principalmente por parte dos estudantes, de que as pressões para reduzir a duração dos cursos conducentes a um grau de 1.º ciclo têm como razão de fundo cortar no financiamento público do ensino superior, na medida em que o financiamento dos estudos de 2.º ciclo não foi ainda garantido pelo Governo, envenena as discussões e exige uma definição clara dos mecanismos de financiamento, que não poderão deixar de contemplar os três ciclos de estudos. Isso não quer dizer, porém, que se não possam conseguir importantes racionalizações de custos e eliminação de desperdícios, já que, a contrapor à massificação do 1.º ciclo no ensino superior, o financiamento dos ciclos posteriores, devendo ser também garantido, deverá igualmente estar condicionado à verificação de elevados padrões de qualidade nos requisitos de acesso e nas condições de funcionamento dos cursos, nomeadamente no que respeita à composição do corpo docente e às exigências da avaliação dos formandos. O papel do sistema de avaliação é aqui crucial, para ajudar a identificar o que merece e o que não merece financiamento público.

Respostas a nível sistémico

Ao colocar uma grande ênfase no papel das instituições de ensino superior para a consolidação do Processo de Bolonha, o comunicado de Berlim aponta claramente para uma abordagem *bottom-up*, a qual, porém, só será efectiva se o nível *up* souber dinamizar e articular devidamente os contributos provenientes das instituições. Assim, a actuação a nível sistémico será particularmente relevante no que respeita a:

- acções de sensibilização, onde for ainda necessário, dada a heterogeneidade do grau de envolvimento por parte das diversas instituições de ensino superior;
- acções de dinamização, em termos de ganhar *momentum* e de assunção de uma posição pró-activa que promova um controlo construtivo dos processos de reforma que, sem ser bloqueador, garanta o respeito pelos valores académicos essenciais;
- acções de coordenação e facilitação na procura de instrumentos e práticas que sejam comuns ou comparáveis, com vista a um contributo positivo para a inteligibilidade e coerência do sistema de ensino superior.

Existe, assim, um amplo espaço de intervenção para os diversos órgãos nacionais com funções de coordenação e/ou implementação do ensino superior, com destaque para o CNE, o CNAVES, o CRUP, o CCISP, a APESP e o CCES, não sendo de esquecer também o papel a ser desempenhado pelas Ordens e Associações Profissionais. Convém ter presente, a este respeito, que o apelo feito no comunicado de Berlim para o desenvolvimento de práticas e instrumentos partilhados e de um quadro nacional de qualificações representa um trabalho intenso e complexo, que deverá envolver todos os parceiros relevantes.

Duas áreas, em particular, exigem um trabalho aturado e exigente, para dar resposta aos objectivos intermédios relativos aos sistemas de avaliação e às estruturas de graus.

No âmbito da avaliação, o início do 3.º ciclo de avaliação em Portugal coincide temporalmente com a data limite estabelecida para os objectivos intermédios do Processo de Bolonha, o que dá uma acuidade acrescida ao problema da (re)definição de *standards*, procedimentos e guiões a nível nacional e constitui incentivo para uma abordagem desta problemática numa dimensão europeia. A calendarização para a preparação e operacionalização do 3.º ciclo de avaliação é, porém, já muito apertada. Competirá ao CNAVES dinamizar este processo, em estreita articulação com os demais parceiros, tendo nomeadamente em vista introduzir a dimensão da acreditação nos processos de avaliação.

Quanto às estruturas de graus, a elaboração do quadro nacional de qualificações exige, desde logo, uma clarificação e aprofundamento dos conceitos de nível, objectivos de formação, produtos de formação, competências e perfis, para os quais é necessário desenvolver descritores que sejam comumente aceites e utilizados. Como se disse atrás, esta matéria é tratada na outra comunicação deste painel.

Respostas a nível das instituições de ensino superior

A participação das instituições de ensino superior no Processo de Bolonha, envolvendo conjuntamente as lideranças, a comunidade académica e os estudantes, é tratada com grande relevo no comunicado de Berlim, que lhe dedica um título próprio. Aí, o empenho das instituições e dos estudantes é referido como condição indispensável ao sucesso do Processo de Bolonha, a longo prazo, para a consolidação das reformas empreendidas, e é feito um apelo para que as instituições de ensino superior garantam que as reformas sejam plenamente integradas nas funções e processos nucleares da instituição.

Este papel central atribuído às instituições de ensino superior tem muito a ver com o verdadeiro sentido do Processo de Bolonha, que vai muito para além da questão das estruturas de graus a que por vezes tende a ser reduzido, constituindo, acima de tudo, uma oportunidade única para se

encararem a sério os problemas de fundo que afectam a organização do ensino superior, problemas esses resultantes em grande parte da manutenção de referenciais desactualizados para a organização curricular dos cursos e as metodologias de ensino praticadas, as quais não atendem minimamente às novas realidade de um ensino superior de 1.º ciclo massificado (Santos, 2002). Efectivamente, de um modo geral os percursos curriculares continuam a ser muito rígidos, não tirando verdadeiro partido das potencialidades do sistema de créditos, o ensino é predominantemente magistral, pouco motivador para corpos discentes cada vez mais heterogéneos, os conteúdos cognitivos são privilegiados face a capacidades e competências horizontais (como o desenvolvimento do intelecto, o aprender a aprender, a capacidade para resolver problemas, as capacidades para a intercomunicação, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança, ...), o que, face ao crescimento acelerado do conhecimento, tende a tornar os currículos enciclopédicos, e as metodologias de aprendizagem não são propiciadoras da aquisição das capacidades referidas.

O Processo de Bolonha, ao apontar para quadros de qualificações definidas a partir dos objectivos da formação, através de instrumentos como o ECTS, que se focaliza no trabalho de aprendizagem do aluno, e de outros associados a descritores e ao próprio sistema de avaliação, está na realidade a induzir uma nova forma de organização do ensino, centrada no formando e nos objectivos da formação, flexível em relação aos diversos percursos curriculares que poderão conduzir a objectivos de formação equivalentes, e que coloque uma maior ênfase nos processos de aprendizagem, associados ao relacionamento activo do estudante com o saber.

Este novo paradigma do ensino/aprendizagem tem implicações na organização curricular dos cursos, que deverá ser vista não como uma mera justaposição de disciplinas ou conteúdos programáticos, mas em termos de áreas curriculares mais alargadas, integradas horizontal e verticalmente, em articulação estreita com os objectivos de formação pretendidos. Tem igualmente implicações nas metodologias de aprendizagem, que deverão ser activas, cooperativas e participativas, facilitar o enfoque na resolução de

problemas e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam e estimulem o desenvolvimento de competências, valores e atitudes.

A introdução correcta do ECTS, em todas as suas implicações, constitui a principal responsabilidade para as instituições de ensino superior no âmbito dos objectivos da Declaração de Bolonha e representa uma oportunidade privilegiada para uma reorganização profunda do ensino que poderá ter um impacto muito positivo no sucesso educativo dos formandos. Há, contudo, que evitar a tentação e o perigo de transformar a introdução do ECTS em mera operação aritmética de conversão do actual sistema de créditos, característico do ensino magistral, ignorando os problemas reais a endereçar.

O relatório *TRENDS 2003* alerta para este problema e para a necessidade de sensibilização no interior das instituições de ensino superior, para se conseguir chegar à comunidade académica, ao referir que “o envolvimento institucional no Processo de Bolonha se verifica muito mais por parte das lideranças académicas do que por parte dos académicos”, constatando que “existe um défice na compreensão do Processo de Bolonha à luz do contexto dos seus objectivos a nível departamental, i.e., no repensar as actuais estruturas, unidades e métodos de ensino, a avaliação e a permeabilidade entre disciplinas e instituições”. Salientando a importância da sensibilização e dinamização junto à comunidade académica, é referido que “só 47% das universidades e 29.5% das instituições politécnicas criaram a figura de coordenador do Processo de Bolonha”.

Uma referência ainda à participação dos estudantes, que tem sido activa e construtiva. O comunicado presta o merecido reconhecimento a essa participação e sublinha a necessidade de incluir os estudantes de forma sistemática em todos os estágios das actividades no âmbito do Processo de Bolonha.

Conclusão

Em conclusão, os objectivos intermédios estabelecidos em Berlim vêm dar um impulso adicional à dinâmica do Processo de Bolonha, na medida em que ajudam a clarificar os objectivos da Declaração de Bolonha, clarificam o nível de 2.º ciclo da estrutura de graus, com a introdução explícita do 3.º ciclo para o doutoramento, introduzem objectivos adicionais que são nucleares para o ensino superior, no âmbito da investigação, apertam o calendário para a implementação do sistema de graus baseado em dois ciclos, para o funcionamento efectivo e comparável dos sistemas de avaliação, introduzindo a vertente da acreditação, e para a aplicação mais efectiva dos sistemas de reconhecimento de graus e períodos de estudos, e centram o processo nas instituições de ensino superior e nos estudantes.

Neste contexto, existe muito trabalho a fazer e amplo campo de manobra e de influência para ser exercido pelas instituições de ensino superior, pelos órgãos com responsabilidades a nível nacional e pelas instâncias europeias.

Trata-se, como se disse, de uma oportunidade a não perder para a melhoria da qualidade e da eficiência do ensino superior. É, em particular, uma oportunidade soberana para as instituições de ensino superior mostrarem capacidade de intervenção e de auto-regulação, contrariando tendências visíveis para a regulamentação pela via administrativa e contribuindo para reforçar as abordagens contratualizantes para o ensino superior.

REFERÊNCIAS

Berlim (2003). *Realising the European Higher Education Area*, Comunicado da Conferência de Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino Superior, Berlim, 19 de Setembro de 2003.

ESIB (2001). *Brussels Students Declaration*, National Unions of Students in Europe – ESIB, Bruxelas, 18 de Novembro de 2001.

ESIB (2003). *Communiqué 5th European Student Convention*, Atenas, 21-23 de Fevereiro de 2003.

Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area*, Comunicado da Conferência de Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino Superior, Praga, 19 de Maio de 2001.

Reichert, S. & Tauch, C. *TRENDS 2003 – Progress Towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe*, Report prepared for the EUA, Julho de 2003.

Santos, S.M. (2002). *As consequências profundas da Declaração de Bolonha*. In A.S. Pousada, L.S. Almeida e R.M. Vasconcelos (eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 69-78), Guimarães: Universidade do Minho.

Zgaga, P. (2003). *Bologna Process between Prague and Berlin*, Report to the Ministers of Education of the signatory countries, Report commissioned by the Follow-up group of the Bologna Process, Berlim, Setembro de 2003.

Joaquim Azevedo*

Muito obrigado, Prof. Sérgio Machado dos Santos, por esta sua intervenção mais enquadradora e genérica.

Gostava de lembrar que estes dois dias de debate que o Conselho Nacional de Educação promove, deveriam trazer-nos sempre, qualquer que seja a temática, à questão da lei de bases e dos projectos de lei de bases. É esse o objectivo central que temos de prosseguir.

Passo a palavra ao Prof. Pedro Lourtie.

* Conselho Nacional de Educação

O Processo de Definição do Quadro de Qualificações Europeu

Pedro Lourtie*

Poderia dizer que faço minhas as palavras do orador antecedente e deixar o resto do tempo para o nosso moderador fazer o debate, mas não vou fazê-lo.

Vou tentar ser breve, não vou ser tão rígido como o Prof. Sérgio Machado dos Santos com a intervenção que trouxe, até porque não tive muito tempo para a preparar.

Gostava de começar por fazer alguns comentários genéricos em relação à proposta da lei de bases. Depois, referir algumas questões, para as quais o Prof. Sérgio Machado dos Santos lançou as pistas, relativamente ao enquadramento do Processo de Bolonha e do seu desenvolvimento. De uma forma breve, passarei à questão da estrutura de graus e aquilo a que se chama o quadro de qualificações e que tem tido alguns desenvolvimentos. Depois um ponto final sobre uma questão surpresa, digamos assim, que tem a ver com a lei de bases da educação, mesmo que não directamente, e tem a ver com este processo.

Em relação à lei: a primeira questão é que muito gostaria que esta lei de bases da educação fosse da educação e da formação. Aqui concordo completamente com o que diz o Prof. Sérgio Machado dos Santos, que o paradigma essencial desta lei deveria ser a aprendizagem ao longo da vida. Essa é a questão fundamental. Nós temos, de facto, uma população de baixa qualificação, em que muitas vezes a formação profissional desgarrada da educação não permite ultrapassar problemas, que implicam articular a educação com a formação. Um dos aspectos lançados no Conselho Europeu de Lisboa, por iniciativa portuguesa, foi a articulação entre a educação e a formação e, no fundo, uma co-responsabilização das instituições de educação e das instituições de formação pela formação global, chamemos-lhe assim, nos seus vários aspectos, conjugando as respectivas

* Instituto Superior Técnico

competências para oferecer formações significativas para a população real, a que temos em Portugal. Muito gostaria que esta lei fosse isso e não é. As propostas de lei, umas mais do que as outras, no fundo, mantêm a estrutura da lei de bases do sistema educativo. Portanto, não é uma lei de bases da educação e da formação e o sistema é apenas instrumental da educação e da formação.

Muito gostaria que a lei fosse mais simples do que é, que se tivesse conseguido *podar* muitos dos artigos, estabelecer os grandes princípios e tirar muita da, perdoem-me a expressão, *ganga*, aspectos de pormenor que estão nesta lei. Sinceramente, gostaria que isso tivesse sido possível. Tenho pena, nomeadamente na proposta que foi apresentada pelo Governo, que não haja lugar para formações pós-secundárias, que considero que são formações essenciais na nossa situação actual. Estes são os comentários gerais em relação à lei.

Relativamente ao Processo de Bolonha, o Prof. Sérgio Machado dos Santos referiu uma passagem que tinha a ver com a relação entre o Processo de Bolonha, as instituições europeias e o relatório sobre os *Objectivos Futuros dos Sistemas de Educação e Formação*. Este último resulta da Estratégia de Lisboa, foi iniciado no Conselho Europeu de Lisboa, onde foi dado o pontapé de saída. É um processo que, obviamente, tem também a ver com o ensino superior e, nessa medida, há objectivos que estão a ser desenvolvidos no quadro do Processo de Bolonha e que também fazem sentido para este processo. Isso não significa matar, na minha perspectiva, o Processo de Bolonha, muito longe disso. O que está previsto, o que se tem falado ou se tem discutido em termos dos *Objectivos Futuros dos Sistemas de Educação e Formação* não é propriamente um método de coordenação, no sentido estrito tal como é entendido a nível da União Europeia. Estamos a falar da utilização do método aberto de coordenação, que também foi crismado em Lisboa, embora já existisse uma prática anterior a nível do Processo do Luxemburgo, ligado ao emprego, que basicamente segue os mesmos princípios.

O que o Prof. Sérgio Machado dos Santos referiu é, neste momento, um pouco o discurso da Comissão Europeia. O discurso de tentar apropriar-se do Processo de Bolonha. Julgo que esta é uma luta de há quatro anos a esta parte e que vai continuar, pelo menos, por mais seis, considerando que o processo deverá continuar até 2010. Julgo que é uma questão que temos de conseguir gerir ao longo do tempo, porque o facto do Processo de Bolonha ser um processo de adesão voluntária e, de alguma forma, menos estruturado, também tem vantagens. Julgo que o que se deveria fazer era transpor o que se vai adquirindo no Processo de Bolonha para os chamados adquiridos comunitários. Penso que tudo isto tem muito a ver com o papel da Comissão, com o que a Comissão gostaria de fazer, depois de ter sido retirada do texto da Declaração de Bolonha, no dia da reunião dos Ministros, e como tal tem vindo a tentar recuperar terreno. E recuperou algum terreno em Praga, veremos o que acontece a seguir.

Relativamente ao estabelecimento de metas no quadro do Processo de Bolonha, essa é uma discussão que começou mais seriamente na Primavera de 2002, em Santander, numa reunião do grupo de seguimento, na qual se começou a questionar se seria necessário pôr condições aos países signatários para nele continuarem, ou aos que queriam aderir ao Processo de Bolonha. Porque, de facto, não faz sentido termos um processo completamente aberto, ou seja, em que todos participam, cada um faz o que quer, inclusivamente coisas completamente ao contrário do que está acordado no Processo de Bolonha. Julgo que, em Berlim, a fixação de algumas metas temporais para atingir alguns objectivos parciais é extremamente importante, e é importante que isso prossiga nas próximas reuniões de Ministros, como forma de assegurar alguma convergência. Claro que em Berlim não se decidiu nenhuma posição radical, no sentido de pôr fora quem não estava a alinhar com o Processo. Alguma moderação tem muito a ver com um dos novos sócios do Processo de Bolonha, ou seja, conseguir incluir a Rússia neste pacote. Agora estabeleceram-se metas para 2005 e todos nós, incluindo mais sete países que aderiram ao Processo, em Berlim, teremos que atingir essas metas. Julgo que foi o último alargamento significativo do Processo de Bolonha.

Em relação às duas questões sobre as quais me propus falar não irei tão fundo como pareceria da intervenção do Prof. Sérgio Machado dos Santos, nomeadamente em relação à questão dos descritores, mas começarei pela estrutura de graus. O que verificamos na proposta da lei de bases da educação do Governo é que se propõe manter um grau de licenciatura, como primeiro grau, e depois o mestrado e o doutoramento Até aí tudo bem.

Em relação à licenciatura: onde a *porca começa a torcer o rabo*, permitam-me a expressão popular, é na duração de oito semestres, que pode crescer mais um a quatro semestres. Isso significa que a duração das formações dos primeiros graus será de quatro a seis anos, o que colide claramente com aquilo que tem sido discutido a nível do Processo de Bolonha: o primeiro grau devia ter entre 180 a 240 unidades de créditos ECTS; se for a tempo inteiro, serão 60 unidades por ano, estamos a falar de três a quatro anos. Portanto, há aqui uma discrepância que espero, mantenho a esperança, que a Assembleia da República corrija.

Relativamente aos segundos graus, há alguma incoerência na própria proposta de lei, que tipifica a duração de dois anos: um ano curricular, mais um ano para uma dissertação ou um trabalho profissional, mas depois diz que é possível aceder ao grau de mestre em cinco anos. Ou seja, podemos chegar ao grau de mestre em cinco anos, nalguns casos, e noutros casos, exagerando nos limites, a duração poderá ser de seis anos de licenciatura mais dois de mestrado – entre cinco e oito anos. Julgo que isto não faz sentido e é algo que precisa de ser alterado na lei que vier a ser aprovada.

No Processo de Bolonha temos, como disse, um primeiro grau com 180 a 240 unidades ECTS e prevê-se que os mestrados, após um primeiro grau, correspondam a um intervalo entre 90 e 120 unidades de crédito ECTS. Estamos a falar de um ano e meio a dois anos de duração, dos quais (e julgo que isto é importante), 60 unidades de crédito, ou seja, o equivalente a um ano a tempo inteiro, devem ser de nível de pós-graduação. Não é um curso de reconversão profissional que pode ser considerado um mestrado: um curso de reconversão profissional significa fazer um conjunto de créditos, permite ter outra qualificação de primeiro grau, mas não uma

qualificação de segundo grau. Portanto, estamos a apontar para uma duração do mestrado de 300 unidades de créditos ECTS, uma duração à volta dos cinco anos, se for feita a tempo inteiro. Basicamente, este é o esquema de Bolonha que foi consensualizado. A questão tanto dos primeiros como dos segundos graus foi discutida nos seminários em Helsínquia, em alturas diferentes. O primeiro, foi em Fevereiro de 2001, reforçado através do comunicado dos Ministros em Praga que faz referência directa aos resultados de Helsínquia, e mais tarde, novamente em Helsínquia, já em 2003, um novo seminário, agora sobre as pós-graduações, nomeadamente o mestrado. Esta questão é importante em termos de alinhamento com o Processo de Bolonha e para manter a nossa participação.

Relativamente aos quadros de qualificações é assunto que para muitas pessoas parece ser um pouco esotérico, digamos assim. Porque, no fundo, estamos a falar de algo de que não temos experiência. Nós, os que frequentámos o ensino superior há já uns anos, não temos qualquer experiência e, mesmo noutros países, não existia essa experiência. Mas há trabalho que está a ser feito em vários países. A referência a quadros de qualificações e à utilização de descritores aparece tratada em variadíssimos seminários que tiveram lugar durante o Processo de Bolonha, mas em Junho de 2003, em Praga, quando se discutia a aprendizagem ao longo da vida no quadro do ensino superior, voltaram-se a referir qualificações com pontos de referência explícitos, com descritores de qualidade, de nível, com referência a objectivos de aprendizagem e de competência genéricas e ligadas ao assunto da formação. Eu reforço aqui a questão dos objectivos de aprendizagem que foram discutidos em Copenhaga, num seminário precisamente sobre as estruturas de qualificações realizado em Março deste ano, onde se acordou na necessidade de quadros de qualificações nacionais e de um quadro europeu mais genérico, mas que a nível nacional pudesse ser mais especificado e mais concretizado.

Estes quadros de qualificações deveriam basear-se na carga de trabalho, no nível, na qualidade, nos objectivos de aprendizagem e no perfil, tal como o Prof. Sérgio Machado dos Santos referiu, tendo em conta os objectivos globais do ensino superior que são, nomeadamente, a formação

para o mercado de trabalho, mas também para a cidadania activa e para o desenvolvimento pessoal. Julgo que estas três questões são fundamentais e que um quadro de qualificações deve visar este tipo de objectivos. Em Abril de 2002, em Lisboa, num seminário sobre o reconhecimento de qualificações, que aliás correspondeu à comemoração dos cinco anos da Convenção de Lisboa, também se falou da importância dos objectivos de aprendizagem e da definição de competências – estas são, no fundo, questões essenciais. Há países que hoje estão a trabalhar neste sentido, quer a nível global, começando nos primeiros níveis de escolaridade, como é o caso da Dinamarca ou da Irlanda, quer a nível do ensino superior, como no Reino Unido. Tenho chamado a atenção para um trabalho que considero de boa qualidade (sobretudo na área da engenharia acho que tem excelente qualidade), os *benchmark statements*. Por exemplo, no caso da engenharia, definem as competências que são essenciais à formação do engenheiro: desde a matemática, às ciências, sem dúvida, às tecnologias da informação e comunicação, mas também ao contexto do exercício da profissão, à prática da engenharia, etc.. Definem todo um conjunto de áreas de formação e, para cada uma destas áreas, identificam os conhecimentos, as competências práticas, as capacidades intelectuais e as competências transversais que são necessárias. Julgo que este tipo de abordagem corresponderia, em muitas das nossas escolas – diria que numa grande maioria –, a uma verdadeira revolução.

Estou completamente de acordo com o Prof. Sérgio Machado dos Santos sobre a questão de definir os cursos meramente como uma lista de disciplinas, e dentro de cada disciplina, um conjunto de conteúdos, de matérias, não é a forma de o fazer. Ou seja, o desafio que nos é lançado através de todas estas discussões que têm sido feitas no Processo de Bolonha, e que acho que devíamos aproveitar, é o de definirmos as nossas formações em termos de objectivos, que não são meramente conhecimentos, mas são competências de tipos variados, capacidades, etc.. É, no fundo, tudo aquilo que achamos que um bom profissional deve ser, sobretudo naqueles cursos que têm o objectivo de formar para uma profissão concreta. Neste momento, assumo as funções de Presidente-Adjunto para os Assuntos Pedagógicos, o equivalente a Presidente do Conselho Pedagógico. Na minha

escola, antes do Verão, numa reunião do Conselho Científico, propus que utilizássemos estes *benchmark statements* do Reino Unido, na área da engenharia (tanto para o *Bachelor of Engineering* como para o *Master of Engineering*), como base para definirmos um quadro de qualificações interno. Temos também procurado identificar as competências que não sejam apenas conhecimento científico e técnico como, por exemplo, a expressão oral e escrita que se traduz em ser capaz de se exprimir em público, defender um projecto, fazer um relatório sucinto, mas esclarecedor, etc. Competências que nós “damos de barato”.

Aliás, ainda ontem em conversa com um empregador, por acaso colega nosso também, e depois de ter falado sobre a questão das competências, nomeadamente sobre a expressão oral e escrita, ele disse que isso é fundamental e que quando selecciona um engenheiro para a sua empresa, não questiona a formação científica e técnica do diplomado, o que precisa verificar é o resto. E o resto é a capacidade de iniciativa, a criatividade, a capacidade de se exprimir em público, defender um projecto, fazer uma relatório sucinto, esclarecedor, e por aí fora. Esse tipo de competências é fundamental, e julgo que é esta revolução, se assim quisermos chamar, que precisamos no nosso sistema de ensino superior. Há instituições onde, de alguma forma, isto já é feito, ou, se não totalmente, já é agarrado desta forma. O que é preciso é generalizar este tipo de abordagem.

Este tipo de abordagem tem a vantagem de, ao definirmos objectivos de aprendizagem ou da formação que vamos fazer, utilizarmos uma linguagem que é muito mais compreensível por empregadores e pela sociedade em geral, serve melhor de referencial e é muito mais compreensível do que uma lista de matérias. O empregador não quer saber se se deu ou não integrais triplos no curso, mas quer saber o que é que o diplomado é capaz de enfrentar, que tipo de problemas é capaz de resolver. Por outro lado, é um referencial claro em termos de aprendizagens ao longo da vida para a creditação de competências daqueles que as adquiriram fora do sistema formal de ensino. Tem esta vantagem, porque não é com uma lista de matérias como referencial que é possível creditar as competências que uma pessoa obteve no exercício da sua profissão. Também fazer um

exame acadêmico, é um desastre. Neste momento, eu provavelmente chumbaria à maior parte dos exames do meu curso, porque tenho aplicado apenas uma parte daquilo que aprendi. Ficou certamente a cultura, ficou certamente todo um conjunto de outras questões, mas ao fazer um exame acadêmico, provavelmente chumbaria. Devemos exigir a alguém que adquiriu na prática essas competências que tenha este conhecimento detalhado da matéria? Julgo que é um completo disparate.

Posso dar-vos um exemplo, em termos de reconhecimento de qualificações na minha “casa”: alguém que tinha feito uma licenciatura, em Moçambique, tinha terminado o curso após a independência, tinha quinze anos de prática profissional e pretendia equivalência à licenciatura em engenharia mecânica para prosseguir estudos de mestrado. As regras diziam que tinha de fazer exame às disciplinas de resistência de materiais, termodinâmica, controlo de sistemas, etc. Era um completo disparate. Ainda por cima para alguém que tinha trabalhado para o Banco Mundial, na reabilitação do caminho de ferro da Beira. Fazia sentido fazer isto? Obviamente que não. O que propus – e depois de alguns meses de luta consegui –, foi pedir ao interessado que nos fornecesse um ou dois dos seus trabalhos que nos permitissem analisar o seu nível de conhecimentos. Foi o que foi feito, e foi por esta via que se concedeu a equivalência. No fundo, foi-se verificar se aquela pessoa tinha competências para ser um engenheiro mecânico, através dos seus trabalhos.

Para não atrasar mais, gostava apenas de referir uma questão que me preocupa e que tem algum *ruído de fundo*, e também dificulta este tipo de discussões. Verifico que há muita discussão em torno do sistema de graus e da sua duração: se vamos fazer, no caso da engenharia, quatro mais um ou três mais dois, ou cinco mais zero, ou x mais y, que é uma discussão que, neste momento, sinceramente, já me cansa. Já não tenho grande paciência para a fazer. Mas percebo que as pessoas sintam que este é um problema. Depois a questão que se coloca logo é a seguinte: mas se fizermos quatro mais um ou três mais dois, como é que vai ser financiada a pós-graduação? Mesmo que tenha objectivos profissionais, o financiamento vai ser o mesmo dos mestrados científicos? Porque, no fundo, estamos a falar de uma

formação de cinco anos, e se se continuar a exigir para a engenharia uma formação de cinco anos para atingir o topo da profissão, ou seja, ser engenheiro, como é que vai ser financiada a pós-graduação? Não estamos a falar de uma pós-graduação científica, que certamente poderá existir em paralelo como uma pós-graduação profissional, trata-se de uma formação para o exercício da profissão de engenheiro, que poderá ser creditada pela Ordem dos Engenheiros. Como é que vai ser financiada? Nas escolas de engenharia, quando se começa a discutir, esta é logo a primeira questão. Se só a graduação vai ser financiada, passando os estudantes a pagar as propinas elevadas na pós-graduação, e não as propinas baixas, então se calhar fazemos os cinco mais zero. Mas será que é tudo financiado como se fosse um curso de graduação? Ou então vamos para os quatro mais um, porque se fizermos três mais dois, os estudantes pagam dois anos a mais e não apenas um. Esta é uma questão que precisa de ser resolvida com urgência, não é uma questão para a lei de bases, certamente, mas é uma questão que precisa de ser resolvida para retirar este *ruído*, e para que possamos discutir aquilo que é fundamental, que, na minha perspectiva, é esta alteração da forma de olharmos para os objectivos dos cursos de ensino superior. Trabalhar por objectivos de aprendizagem, que são conhecimentos, são competências, são capacidades, e não apenas por objectivos de conhecimento.

Pequena nota final para passarmos ao debate. Estive a semana passada em Macau, num encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Tinha-me sido pedido, o ano passado, numa reunião em Luanda, que fizesse uma exposição sobre o Processo de Bolonha para os lusófonos. Eu fi-lo e fiz um desafio no final: que aproveitássemos a experiência que desenvolvemos no Processo de Bolonha para o espaço lusófono, ou seja, para o Espaço Lusófono de Ensino Superior. É claro que a administração da Associação das Universidades de Língua Portuguesa propôs-me que fizesse uma proposta mais concreta, que pudesse ser discutida em Macau. O que eu fiz.

Refiro isto aqui porquê? Porque um dos problemas que se coloca no espaço lusófono é o dos países africanos terem utilizado o nosso modelo e,

se vamos fazer alterações ao modelo, isso devia ser falado também com eles, pois no fundo, há alguma responsabilidade da nossa parte, porque seguiram o nosso modelo de partida.

O que propus como trabalho de base foi caminhar segundo quatro acções: uma acção tem a ver com a avaliação da qualidade – já pedi ao Prof. Sérgio Machado dos Santos para me dar aqui uma mãozinha –, em que o objectivo é a avaliação institucional, disponibilizando às instituições do espaço lusófono um quadro semelhante ao que é feito pela Associação das Universidades Europeias.

A segunda é sobre o reconhecimento de qualificações, aproveitando a experiência da elaboração da Convenção de Lisboa (tive o grande prazer de presidir à Conferência Diplomática onde foi adoptada a Convenção de Lisboa). Sei que a UNESCO está a tentar transpor a lógica e a base da Convenção de Lisboa para as outras regiões do mundo, onde existem (como existiam na Europa) uma série de convenções encadeadas que foram sendo alteradas ao longo do tempo, com o objectivo de fazer novas convenções que substituam as anteriores. O grande objectivo, isto é, o sonho das pessoas que estão ligadas a esta área na UNESCO é ter uma convenção mundial. Quando falei na hipótese de uma convenção que pudesse cobrir o espaço lusófono, consideraram que isso seria óptimo, porque era uma forma de ter uma convenção abrangendo países africanos, países da América do Sul e Timor Leste. No fundo, podia ser uma forma de começarmos a ligar estas convenções, e como uma convenção não pode ser assinada pelas instituições, tem de ser assinada pelos países, a ideia é preparar um texto e propô-lo à CPLP. Os primeiros contactos já foram feitos, já foi falado junto da CPLP, que concordou em receber a proposta, e pode ser agendada para uma reunião dos Ministros da Educação ou do Ensino Superior.

A terceira acção é sobre o quadro de qualificações, ou seja, esta forma de trabalhar por objectivos de aprendizagem. Primeiro, vai ser feito um trabalho de levantamento da realidade dos vários países, mas alguns documentos e algumas bases daquilo que está a ser discutido em Bolonha

vai sendo transmitido. A ideia é ver se consigo, de alguma forma, ir influenciando a cultura lusófona neste domínio.

A última é a mobilidade no quadro lusófono. Temos, obviamente, uma descontinuidade territorial que causa algumas dificuldades em termos financeiros, mas aquilo que foi feito, nomeadamente a identificação de obstáculos ao nível da União Europeia, vamos fazê-lo no quadro lusófono. Algumas questões estão identificadas: há problemas com vistos, há problemas com o acesso à saúde, quando as pessoas se movem de um país para o outro, mesmo no quadro lusófono. A ideia aqui é tentar identificar, de uma forma mais concreta, os problemas e permitir, a partir daí, fazer propostas aos governos, para que estes problemas sejam ultrapassados.

Perdoem-me ter introduzido esta dimensão, mas acho que entra na globalização. Julgo que é importante ter isto em conta e não esquecer que se estamos a alterar o nosso sistema de ensino, porque participamos num espaço europeu, também participamos num espaço lusófono.

Muito obrigado.

Joaquim Azevedo*

Muito obrigado.

Creio que estarão de acordo que estas duas intervenções são muito complementares, muito articuladas uma com a outra e nos podem permitir também enriquecer o debate.

Passaríamos já ao debate para não alongar muito mais. Pedia, como nos outros momentos, que as intervenções fossem, na medida do possível, curtas e bastante claras.

Muito obrigado.

* Conselho Nacional de Educação

Debate

Jorge Silva – Vou ser sintético, como compete naturalmente a quem está deste lado da assistência.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos intervenientes a forma elegante como recentraram o papel das instituições no Processo de Bolonha e, sobretudo, o seu papel nuclear neste processo. A minha pergunta, muito directa, era esta: quais são os potenciais riscos, em Portugal, de o Estado vir a apropriar-se do Processo de Bolonha, numa deriva meramente normativa e numa deriva de transcrição regulamentadora?

Leandro da Silva Almeida – Ouvi falar bastante em universidade e pergunto se nós tendo esta diversidade, o universitário e o politécnico, se ela nos traz alguma dificuldade? Também a questão de recentrar o problema nas instituições, quer em relação à duração dos graus, quer em relação à competência que se adquire nesses mesmos níveis, pergunto qual o papel das associações profissionais? Nos vossos diálogos europeus têm tomado parte as associações, as ordens ou quem as representa? Porque, por exemplo, no caso da Psicologia, só para dar um pequeno exemplo, nós reestruturámos o nosso curso na lógica dos quatro anos, cortámos com as áreas de especialização, remetemos isso para o segundo nível, de acordo com uma orientação europeia que não vem das universidades europeias mas sim da Associação dos Psicólogos Europeus. Pergunto se o diálogo tem sido feito a esse nível, de maneira a que possamos, de facto, ter pelo menos não só alguma uniformidade em termos de duração, mas também algum consenso sobre o que é que é esperado do primeiro e do segundo nível, em termos de autonomia do próprio profissional?

Manuel Lopes Porto – Conheço mal a experiência de Engenharia, conheço naturalmente melhor o que se passa com o Direito, em relação ao exercício da advocacia e de outras funções.

Compreende-se que as ordens profissionais, tal como o Estado e outras entidades, defendam os clientes, com exigências de formação. Mas há que respeitar as competências próprias das universidades, com uma tradição e uma prática inquestionáveis de boa formação dos licenciados portugueses, reconhecida no nosso país e no estrangeiro, nos países mais exigentes.

Trata-se de questão agora em aberto com o Processo de Bolonha, sendo seguro que as universidades continuarão a dar uma formação capaz de assegurar, com curtas formações especializadas, o exercício qualificado das profissões.

Sobre a *Estratégia de Lisboa*, é de sublinhar a motivação que provocou, dando ao nosso país uma notoriedade de que nos sentimos orgulhosos.

Não estou convencido de que o *método aberto de coordenação* resolva grande parte dos problemas, mas será a única via a seguir quando algum país não aceite o *método comunitário*. Passados alguns anos, é também duvidoso, para não dizer mais, que em 2010 a União Europeia tenha ‘a economia mais competitiva do mundo’.

Mas é bom ter ambição, europeia e nacional, especialmente necessária no momento que Portugal atravessa agora...

José Barata-Moura – Três coisas: primeira, a importância da abordagem horizontal por grandes áreas consolidadas do saber, isso não foi dito aqui, é uma mania que tenho, mas digam vocês, para não ser só eu a dizer.

As outras duas notas são para o Conselho Nacional de Educação. Queria reter alguma coisa que o Prof. Pedro Lourtie referiu, que penso é fundamental, que é acomodar na Lei de Bases a diversificação da oferta pós-secundária. Portanto, se quisermos ter uma lei de bases que tenha uma vigência relativamente prolongada é fundamental que haja dispositivos-quadro. Ainda não sabemos muito bem como é, que formas é

que vai ter, mas é fundamental que haja um dispositivo-quadro que acomode essa diversificação na oferta de pós-secundário.

Segunda recomendação ao Conselho Nacional de Educação, na sequência também do que foi dito, em parte pelo Prof. Sérgio Machado dos Santos. Provavelmente isto mereceria uma reunião expressamente sobre este assunto: como é que a lei de bases deve defender o sector privado daquilo que são as posições e os compromissos que alguns países pretendem que outros firmem no quadro da Organização Mundial do Comércio? Esta é uma questão técnica, sobre a qual não vou falar agora, embora me tenha debruçado bastante sobre isso. Creio que é uma questão fundamental que uma lei de bases devia efectivamente acautelar, sobretudo, como digo, não tanto em relação ao sector público, que esse, de alguma maneira, estará protegido pelas próprias normas do GATS, mas em relação ao sector privado. Portanto, isto é um tema que merecia uma reunião específica sobre ele.

Augusto Guedes – Relativamente à questão levantada, nós, enquanto associação de direito público dos Engenheiros Técnicos, já definimos que os quatro anos é o máximo, na nossa opinião. Até hoje não fomos ouvidos, embora tenhamos emitido a nossa opinião mas, obviamente, achamos que isso é matéria que tem de ser resolvida, para se poder resolver os problemas seguintes.

Sérgio Machado dos Santos – Em relação à questão colocada pelo Prof. Jorge Silva – se há ou não riscos de o Estado se apropriar do Processo de Bolonha – creio que sim. Aliás, não foi por acaso que terminei a minha intervenção com um repto muito forte às instituições, para serem elas próprias, *per si* e através das suas estruturas de coordenação, a liderarem o processo. Liderar não para bloquear, mas pela construtiva, com vista a salvaguardar o que são valores essenciais no ensino superior.

Há talvez um ano ou ano e meio atrás, numa das intervenções que fiz sobre o Processo de Bolonha, creio ter surpreendido algumas pessoas quando chamei a atenção para reformas conflituosas com as instituições,

que estavam a acontecer em países com maiorias parlamentares. Continuo a afirmar o que aí disse, cuidado com as maiorias parlamentares! O perigo existe, é real, mas competirá às instituições do ensino superior serem pró-activas e ter uma palavra a dizer.

A experiência passada mostra que, quando as instituições se organizaram, e perante um clima político e social propício, se conseguiram resultados muito interessantes, acontecendo mesmo as instituições demonstrarem um maior sentido de Estado do que o próprio Governo, onde a pressão das questões de curto prazo tende a predominar sobre a capacidade de visão estratégica.

O Prof. Leandro Almeida levantou a questão do papel que as associações profissionais devem ter neste processo. Isto prende-se com a interacção a nível sistémico que referi, onde existe um amplo espaço de intervenção para órgãos nacionais de coordenação ou representação, como sejam o CNE, o CRUP, o CCISP, o Conselho Consultivo do Ensino Superior, o CNAVES, as Associações Profissionais e as Ordens também, com certeza, dentro da ideia fundamental de que as responsabilidades que o comunicado de Berlim remete para as instituições não se esgotam no nível estritamente institucional ou intra-institucional, mas têm também a ver com o nível sistémico. Efectivamente, é a nível sistémico que deverão ser articuladas as posições das instituições, no sentido de se definirem políticas estratégicas, numa abordagem *bottom up*. Aliás, se não existir essa capacidade de articulação no nível *up*, a abordagem *bottom up* perde toda a sua eficácia e não passará de um *bottom-bottom*.

Isto liga-se também ao que disse o Prof. Barata Moura. Não entrei especificamente na questão da lei de bases, porque isso tem mais a ver com as estruturas de graus, de que iria falar o Prof. Pedro Lourtie, mas defendo claramente que devemos ir ao encontro do que são as tendências europeias, nomeadamente quanto a uma duração do 1.º ciclo entre os 180 e os 240 créditos ECTS. Se o não fizermos, ficaremos isolados, o que terá mais inconvenientes do que vantagens. A abordagem deve ser feita horizontalmente, por grandes áreas do saber, para as quais se poderão obter

convergências. É fundamental manter a necessária flexibilidade, mas sem fugir ao que se desenha como padrão predominante na Europa.

Quanto à questão das formações pós-secundárias, concordo com o que foi dito pelos professores Lourtie e Barata Moura. Esse aspecto não pode ser ignorado na lei de bases, muito principalmente se prevalecer a actual formulação de uma duração mínima de quatro anos para o 1.º ciclo (espero que não), porque seria um ciclo de formação demasiado longo, devendo existir alternativas que permitam uma certificação mais cedo. Considero ser uma ilusão pensar que todos os jovens têm vocação, apetência e mesmo capacidade para fazer uma formação inicial de longa duração: andaríamos a enganar os jovens e a enganarmo-nos a nós próprios. Portanto, se prevalecer a duração mínima de quatro anos, é absolutamente essencial definir formações pós-secundárias de nível superior, não conducentes a graus. A relevância dessas formações mantém-se, no entanto, mesmo que a duração mínima do 1.º ciclo seja de três anos.

Pedro Lourtie – O Prof. Sérgio Machado dos Santos já respondeu a uma série de questões.

Gostava de dizer ao Prof. Barata Moura que, obviamente, não me esqueci do trabalho por área do conhecimento, ele sabe que isso está escrito no relatório que escrevi para Praga, e que é uma das questões por que tenho batalhado. Aliás, este ano tive a oportunidade de estar, por exemplo, em Helsínquia numa reunião, organizado pelo *CESAR* e pela *SEFI*, ligada à área da engenharia, em que estavam representantes não só de instituições de formação da área da engenharia, como das ordens ou associações profissionais, onde discutimos precisamente estas questões da formação a nível europeu, na área da engenharia.

Julgo que este tipo de discussão é fundamental. Quando há profissões que são regulamentadas e que têm associações profissionais onde as pessoas têm de se inscrever para poder realizar determinados actos profissionais, é fundamental trabalhar com as associações profissionais. Na perspectiva de definirmos o quê? De definirmos qual é o perfil de formação que deve ter

um engenheiro, um médico ou um outro profissional qualquer. E partir do perfil para a formação necessária, ou seja, não é a partir de uma colecção de disciplinas que se vão pondo umas em cima das outras (tenho sempre uma grande irritação quando se fazem aquelas construções dos cursos, tipo *Lego*). Tentei há dezassete anos fazer uma reestruturação no nosso Departamento, com consultas à Ordem dos Engenheiros e a colegas nossos que estão na profissão, que consideramos pessoas competentes, para saber o que é um engenheiro mecânico, o que é que precisa um engenheiro mecânico para o exercício da sua profissão? E partir daí para conceber o curso. Não consegui, a reestruturação foi feita tipo *Lego*. Neste momento, podemos partir do que queremos, de que pessoas queremos formar, não apenas em termos de conhecimento, mas de todas as competências transversais ou outras, sejam elas quais forem, e partir daí para conceber a formação. Este trabalho por área do conhecimento é fundamental, a nível europeu. Estou totalmente de acordo.

Esta questão da imposição, ou a deriva regulamentadora, não é só em Portugal. Verifiquei isso no seminário de Helsínquia. Num dos grupos de trabalho, um colega suíço disse que “o Processo de Bolonha obriga a que tenhamos um primeiro grau de três anos”. Disse-lhe que não, não obriga. Respondeu dizendo “o nosso governo diz que...”. Ou seja, esta deriva não é apenas portuguesa. Mas acho que é fundamental o trabalho das instituições, e daí a minha preocupação de que não haja uma apropriação do Processo de Bolonha pela União Europeia. O Processo de Bolonha tem uma dinâmica em que é fundamental o envolvimento das instituições, o que foi reconhecido pelos Ministros. Os adquiridos do Processo de Bolonha podem ser transformados em adquiridos da União Europeia – é nesta perspectiva que a articulação pode ser feita.

Em relação ao método aberto de coordenação, dado que parecem existir algumas dúvidas, ele funcionou no processo do Luxemburgo, embora seja anterior a ter sido crismado como *método aberto de coordenação*. No fundo, é um método que nem é uma coordenação estrita, porque as metas não são comuns, mas é uma coordenação na perspectiva em que se definem linhas de orientação, com metas diferenciadas por país em função da sua

situação actual. Isto funciona, neste momento, no Processo do Luxemburgo, que é o processo relativo ao emprego. Portanto, não vejo porque não pode funcionar na educação. E na educação é fundamental. Por exemplo, Portugal tem um ponto de partida que é completamente diferente do da Finlândia, hoje em dia, pelo que é evidente que não podemos definir, para o ano seguinte ou dois anos depois, exactamente as mesmas metas em termos de percentagem de frequência do ensino superior, porque ou fica aquém da Finlândia, ou é impossível para Portugal. Julgo que o método tem virtualidades, muito sinceramente estou de acordo, mas podemos discuti-lo noutra altura.

