

PAINEL I

A Implementação do Processo de Bolonha nas Instituições

Moderador – Luís Manuel Vicente Ferreira

Queria, antes de mais, felicitar o CNE que em boa hora teve a iniciativa de promover a realização deste seminário. É tanto mais relevante quanto sabemos que no próximo ano lectivo teremos, porventura, as primeiras formações de raiz, estruturadas no âmbito do Processo de Bolonha.

De uma forma geral e como nos foi confirmado há pouco pelo senhor Ministro, a maior parte das instituições – cerca de 90% – fizeram a adequação dos seus cursos a Bolonha, a esta nova visão de reforma do ensino superior. Importa dizer, porém, que há situações que ainda carecem de alguma informação ministerial, como são as áreas das tecnologias da saúde, cuja pendência que têm neste momento no Ministério tem de ser muito rapidamente ultrapassada. Espero que na próxima semana esta questão esteja resolvida.

Mas Bolonha não é apenas a adequação dos cursos. Há questões relevantes, como seja a mobilidade, entendida não apenas como mobilidade externa, mas como mobilidade interna e também como mobilidade entre as próprias instituições. Uma outra questão pertinente é o novo projecto pedagógico, que pretende centralizar o ensino na aprendizagem no aluno.

Por conseguinte, o painel e o tema *A Implementação do Processo de Bolonha nas Instituições*, composto pelo Prof. João Francisco Fernandes, do Instituto Politécnico de Setúbal, Ivo Costa Santos, da

¹ Conselho Nacional de Educação.

Federação Académica do Porto, que nos trará também aqui a visão dos alunos, Prof. João Vasconcelos Costa, da Universidade Lusófona, e Prof.^a Cristina Robalo Cordeiro, Vice-Reitora da Universidade de Coimbra, poderá trazer-nos achegas importantes do que tem sido o processo de implementação nas instituições.

Intervenções

Quero agradecer ao Conselho Nacional de Educação esta oportunidade de vir partilhar convosco algum pensamento nesta matéria, que me advém de duas situações: uma, como membro do Instituto Politécnico de Setúbal e, até daqui a duas horas, presidente do Conselho Directivo, com uma visão um pouco “engenheiral”, que é a minha formação de base; outra, como membro da Comissão de Acompanhamento de Bolonha e, nessa qualidade, tive a oportunidade de ver genericamente como o processo decorreu no País. Posto isto, vou tentar fazer uma abordagem com base naquilo que eram os objectivos explícitos de Bolonha, procurando fazer ponto a ponto um pequeno balanço do processo.

Um dos dois primeiros objectivos tinha a ver com o sistema de graus académicos, com a implementação de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável no espaço europeu. Foi esclarecido que se pretendia a adopção de um sistema de três ciclos e, digamos, neste aspecto o processo decorreu com admirável rapidez, naquilo que foi a evolução e a necessidade de acomodação administrativa. Neste momento, a grande maioria dos cursos estão realmente adequados, falta ainda o grupo da área da Saúde, como foi dito, mas todas as áreas vão entrar este ano: Arquitectura, Direito, Formação de professores, Saúde.

É estranho que, apesar desta uniformidade, tenhamos logo no espaço ibérico uma pequena grande diferença: em Espanha, optou-se por ciclos de 4+1, enquanto em Portugal se optou por 3+2. Não tinha que ser

¹ Professor do Instituto Superior Politécnico de Setúbal.

uniforme e não é uniforme, mas na organização dos graus académicos fazia algum sentido que, pelo menos no espaço ibérico, nos conseguíssemos entender, mas de facto isso não aconteceu.

Outro grande grupo de objectivos tinha a ver com a implementação do sistema de créditos, transferidos e acumulados, os famosos ECTS, e a aplicação de metodologias de ensino centradas no aluno e na aquisição de competências. Neste campo, aquilo que se observa é que houve um bom trabalho de especificação por parte das instituições daquilo que são as competências terminais no final de cada um dos ciclos, em cada uma das áreas científicas que estão em causa. Houve muito trabalho feito nessa matéria por várias equipas, às vezes sobrepondo-se. Mas o que fizeram menos bem foi evidenciar a forma como essas competências são adquiridas ao longo de um plano curricular: a integração das várias unidades curriculares, os objectivos específicos de cada uma das unidades curriculares e como é que elas interagem para garantir que no final se obtenham essas ditas competências, que estão bem especificadas. Isso já não é tão óbvio, não se vê com tanta clareza como se vêem os objectivos finais o que nos deixa algumas interrogações, sobretudo naquilo que o Prof. Marçal Grilo referiu quanto a competências transversais e gerais. Percebe-se pouco como é que no plano curricular e na implementação do plano de estudos essas competências são de facto adquiridas.

Também as ordens profissionais participaram pouco neste processo. Houve alguns conselhos consultivos muito activos, mas a sensação que me dá a nível geral é que a participação foi reduzida, embora haja uma boa justificação para isso, pois o processo teve de ser acelerado e não possibilitou a realização de alguns processos de audição, que são naturalmente lentos. Contudo, não foi assim tão grave porque na verdade o trabalho de elaboração dos vários textos das competências por cada uma das áreas científico-profissionais estava muito bem feito, era muito rico, a fonte da informação era muito valiosa e daí que, talvez, não tenha tido um impacto por aí além.

No que diz respeito ao conceito de ECTS e ao que isso significa de esforço do estudante na obtenção das competências e na distribuição dessas competências pelas várias áreas científicas, percebe-se que houve sobretudo um *feeling*. Os ECTS associados a cada unidade curricular, na maior parte das situações não são mais do que uma primeira aproximação a precisar de urgente validação futura. Não era de facto uma tarefa fácil. Percebe-se perfeitamente que aqueles que são os destinatários, ou seja, os estudantes, foram pouco ouvidos no processo e em muitos sítios pouco percebiam do que estava a acontecer verdadeiramente. Talvez não fosse grave se, depois de implementado, existisse – e existe em muitos sítios – a capacidade de rectificar o que foi feito. Os ECTS são uma proposta, baseiam-se no aluno médio, o que é um conceito difícil, mas agora em muitas instituições já temos um ano ou dois anos de experiência de implementação do processo, portanto talvez fosse possível afinar a sua aplicação e isso não está a acontecer. A monitorização do processo de formação associada à validação dos ECTS não é propriamente uma realidade que se veja por aí, está-se de alguma forma a perder uma oportunidade de rectificar algo que compreensivelmente foi feito com alguma pressa, mas que agora tem menos justificação que seja corrigido.

Portanto, a componente administrativa foi feita, os planos curriculares estão feitos, agora as alterações dos métodos de ensino, isso obviamente, está por fazer. Está por fazer porque, em bom rigor, ninguém sabe exactamente como se faz. Foram anos de muita mudança, de mudança simultânea em várias áreas associada a um problema gravíssimo de financiamento, o que altera as prioridades e altera as razões porque se fazem as coisas. Digamos que os bons motivos são facilmente subvertidos pela necessidade de garantir financiamentos, num sistema de ensino superior público que vive basicamente do financiamento estatal.

Este trabalho de passar da aula magistral para uma aula em que o docente conduz o trabalho de aprendizagem do aluno é algo que não é fácil de fazer, não é fácil de conceber, que as pessoas não têm

interiorizado, não foi assim que foram formadas e, portanto, esta alteração não é uma alteração fácil e está basicamente por fazer, embora existam boas experiências, mas são muito particulares e falta serem generalizadas no sistema. Estou a lembrar-me, por exemplo, da alteração feita no ensino a distância, em que havia algum receio de alterar o número de horas de contacto, de se estar a perder qualidade e, por outro lado, estar a obrigar os professores a terem mais alunos do que tinham antes. Esse é um perigo e o método de trabalho tem de compaginar tudo isto.

Um dos grandes objectivos era também o combate ao insucesso escolar. Este processo alterou de algum modo os níveis do sucesso escolar? Tenho dúvidas. O que ouço em muitos sítios é a queixa de que o que se fez foi pegar num plano curricular de cinco anos e concentrá-lo em três, e aquilo que era a matéria de cinco anos passou a ser uma matéria de três. Enfim, por muito distorcida que possa estar a visão de algumas pessoas em relação a este processo, até a dos próprios alunos, a verdade é que existe essa percepção de que tudo foi concentrado e, portanto, agora é ainda mais difícil do que era no passado, pois é a mesma matéria em menos tempo. Se isso acontece, alguma coisa está errada, alguma coisa correu mal no processo de adequação. Tenho algum receio que, nesta primeira fase, o sucesso ou os níveis do insucesso escolar que ocorriam não tenham grandes razões para se alterar. E não será por aqui que eles se vão alterar.

Também sinto que a formação dos docentes e a adaptação dos docentes a estes novos métodos é algo que não está a ocorrer e também é escusado dizermos quem é que tinha obrigação de o fazer. As instituições estão no processo de adequação e adequaram, portanto são as instituições que têm obrigação de fazer o resto. Podem dizer, “mas era preciso o apoio”. Este é um processo que as instituições têm entre mãos, são autónomas e têm a obrigação de encontrar as respostas.

A um outro nível, temos a promoção de mobilidade de estudantes, docentes, investigadores, o incremento da dimensão europeia de ensino

superior, que requerem instrumentos administrativos De facto, as coisas estão neste momento claras, sabe-se o que é o suplemento ao diploma, o que são os contratos de estudo, boletim de registo, escalas de comparabilidade, a informação está na Internet e, embora com algumas falhas na versão em língua estrangeira, está a decorrer normalmente. A questão é que não é administrativamente que se criam relações entre parceiros no espaço europeu. As pessoas, os colegas, quando fizeram as adequações fizeram o esforço de procurar referências europeias, mas não se percebe que esse esforço tenha alguma relação concreta com a realidade, no sentido da referência do curso e do respectivo plano curricular que nós estamos a apresentar ser desta ou daquela instituição. Mas existe alguma relação real entre uma instituição que está a propor a adequação ou um curso novo e a instituição que diz que é referência, para além da leitura dos materiais disponíveis, nomeadamente, na Internet? Em muitas situações percebe-se que não há mais do que isso, há uma consulta bibliográfica, enfim, válida, interessante, mas não existe uma relação efectiva entre as instituições.

Neste âmbito, note-se a curiosidade das referências europeias dos cursos do ensino superior politécnico serem maioritariamente universitárias, mesmo quando têm origem em países com fortes sistemas binários instalados.

Por isso, a dimensão europeia ainda está por fazer. Há instituições que estão a fazer muito bem, começam a aparecer as primeiras titulações conjuntas. Portanto, está a decorrer mas são alguns casos, bom *benchmarking*, mas ainda assim são casos, poucos. E é preciso ter a noção que os processos e as instituições têm alguma dificuldade em mudar. Não mudam por dentro com muita facilidade. A mudança tem de vir de fora, não vem de dentro normalmente. Há casos ímpares em que não é assim, mas esses são boas notícias, os outros são a situação normal e as instituições fazem sempre aquilo que é possível fazer, aquilo que as deixam fazer.

É assim também no sucesso escolar, há instituições que vivem com grandes níveis de insucesso escolar, e porque é que vivem? Porque sim, porque podem viver com eles, podem viver como estão. Nós tivemos um processo de avaliação em que todos os cursos e todas as instituições foram avaliados, mas o único pequeno grande problema é que não houve consequências das avaliações.

Um outro aspecto que Bolonha apontava era para a formação ao longo da vida e aí foi feito muito trabalho, é visível, é fácil encontrar na maior parte das instituições uma oferta de pós-graduações relativamente elevada. Por via do Processo de Bolonha, também começou a aparecer o reconhecimento de competências. Está-se a fazer, com dificuldade, porque era algo que não se fazia ao nível do ensino superior.

No que diz respeito ao regresso da população activa ao ensino superior, foi claramente um grande êxito a abertura às pessoas com mais de 23 anos na maior parte das instituições. Pensou-se que, após a primeira candidatura, depois do primeiro ano da entrada em vigor, nos anos seguintes haveria uma quebra. Não é verdade, as pessoas sentiram que tinham aqui uma oportunidade e têm estado a acorrer nos anos seguintes, a fazer candidaturas, o amigo passa palavra ao amigo e as pessoas passaram a acreditar que é possível. A nossa experiência nestes dois ou três anos diz-nos que estes alunos não são piores do que os alunos do regime geral dos concursos nacionais. Não se portam de forma pior, não têm resultados piores, serão piores numa disciplina e claramente melhores noutras. O saldo global não resulta num público com mais dificuldades. É evidente que é um público que anseia por oferta pós-laboral, que precisa de oferta mais específica. Actualmente, o seu número tem crescido por preenchimento de vagas não ocupadas no concurso nacional. Não é o melhor processo, não é isso que permite dar o tipo de formação mais adequado para estes alunos, para além de socialmente significar que estes alunos ocupam as vagas não ocupadas, o que não é uma boa forma de fazer as coisas. O processo podia ser mais enobrecido para este tipo de público, e nós temos uma população activa claramente desqualificada que teria aqui uma excelente oportunidade.

Um outro grupo tem sido o dos cursos de especialização tecnológica (CET), uma alternativa muito interessante até para os de mais de 23 anos, mas sobretudo para jovens que não desejam seguir para o ensino superior ou que não adquiriram ainda as competências necessárias para entrada no ensino superior e que têm, assim, uma oportunidade de formação profissionalizante, que também pode servir de porta de entrada para o ensino superior. Embora os CET constituam uma excelente oportunidade para as instituições recuperarem a relação com o tecido económico, sobretudo através da modalidade de estágios, há alguma inexperiência da tutela no tratamento desta matéria, permitindo profusão de designações e de conteúdos. Havia alguma regulação nesta área, mas deixou de existir, qualquer nome é possível, qualquer plano curricular é possível, o que não é bom para a validação profissional destas formações.

Por outro lado, há claramente um subfinanciamento destes cursos, que foi possível suportar numa primeira fase porque, ao mesmo tempo em algumas instituições, houve uma quebra no acesso ao ensino superior. Isso foi possível numa primeira fase, mas numa segunda fase não me parece que os CET possam continuar a existir com os orçamentos que lhes estão associados, sobretudo se pensarmos que uma boa parte destes alunos são trabalhadores-estudantes, o que quer dizer que tendencialmente têm de existir ofertas nocturnas e, portanto, obrigam a outro tipo de recursos que, neste momento, as dificuldades financeiras não permitem. No último ano, assistimos ao completo bloqueio das contratações, sendo impossível recorrer à contratação de pessoal em geral, e não é possível fazer este tipo de formação sem que estes mecanismos estejam a funcionar correctamente. Tenho algum receio que, apesar do incremento dos últimos anos, estes CET e a entrada dos mais de 23 resultem mais de uma falta de candidatos dos concursos nacionais do que propriamente duma aposta das instituições, o que não é bom, pois este novo público merecia outra dignidade.

Especificamente, em relação ao ensino superior politécnico e para terminar, gostava de dizer o seguinte. Para nós, a adequação não foi uma dificuldade, foi algo que fizemos com facilidade, na medida em que, ao

contrário do ensino superior universitário, nós acreditamos no primeiro ciclo e nas formações curtas de primeiro ciclo. Acreditávamos, porque tivemos anos de experiência, os nossos bacharéis têm excelente formação, são reconhecidos no mercado e, portanto, nós acreditamos claramente nestas formações de primeiro ciclo. Agora, a licenciatura tem algumas características diferentes do bacharelato, é certo, mas o conceito de base nós acreditamos nele, ao contrário do que pressinto ser a dificuldade do ensino universitário nesta matéria.

Manifesto aqui também a incompreensão pela não leccionação de doutoramentos, pela impossibilidade de o fazer no ensino superior politécnico, não porque seja um grande objectivo, mas pela simples razão de não se poder leccionar por uma razão administrativa. Deveriam existir, simplesmente, condições muito claras para o seu funcionamento em qualquer instituição de ensino superior. Quem as cumprisse leccionaria, fosse politécnico ou universidade. É pena que mais uma vez se tenha ficado numa restrição de natureza administrativa.

Por outro lado, verificaram-se absurdas discriminações na criação de novos ciclos, em particular nos mestrados. Politécnicos e privados foram inadmissivelmente prejudicados nesse processo. Para a universidade pública, este processo foi praticamente um passeio, ao passo que para os politécnicos e para os privados, o processo é um verdadeiro calvário. É algo de natureza processual que a tutela nunca alterou.

Apesar de tudo, houve nos últimos anos um esforço para tentar clarificar o sistema, tendo-se optado pelo sistema binário. Podia-se ter optado por acabar com ele, mas optou-se por o manter. Fez-se algum esforço na sua clarificação, mas isso esteve praticamente ausente na análise das adequações às novas licenciaturas. Só houve um pequeno esforço na área dos mestrados, considerando que nos mestrados do politécnico não faria sentido a metodologia tese, mas antes a metodologia projecto. Mas foi só aí.

Um último pormenor, os especialistas. Era algo que fazia e faz toda a diferença entre a universidade e o politécnico. Continua por fazer toda a diferença, porque ainda ninguém explicou o que é que são especialistas. E aquilo que está na lei tem pouco impacto, porque diz que são especialistas os professores adjuntos e os coordenadores recrutados por provas públicas. Como também não há lugar nos quadros é um assunto que está arrumado.

Mas sublinho que a avaliação e a contratualização são os elementos que podem vir a fazer mudar as coisas. Sem isso, sobram os discursos bonitos, que parecem mudar alguma coisa, mas não o fundamental.

Não poderia deixar, antes de mais, de felicitar o Conselho Nacional de Educação pela iniciativa, tão pertinente e atenta, e pelo assumir como uma das preocupações presentes, no que à discussão sobre o ensino superior diz respeito, a implementação e solidificação do Processo de Bolonha em Portugal como matéria de séria e elevada discussão.

Gostaria também de agradecer o convite endereçado à Federação Académica do Porto e, no que a mim me diz respeito, sublinhar não só a saudade como o prazer de voltar a esta casa onde, durante dois anos, tive oportunidade de tanto aprender e partilhar, naquela que foi seguramente uma das mais relevantes experiências da minha vida, na altura como representante dos estudantes do ensino superior politécnico. Tentarei ser breve, embora consciente de que a minha intervenção, a que dei o título *O desalento de Bolonha!*, é um pouco longa. Passarei a ler.

Introdução

As recentes reformas no Ensino Superior, que são consequência da assinatura da Declaração de Bolonha pelos ministros da Educação e do Ensino Superior em 1999, pretendem conferir à Europa uma capacidade económica mais competitiva. Essa evolução deve basear-se no conhecimento e ter como objectivo último a melhor formação de cada estudante, com o reconhecimento e validação de competências, redefinindo o centro do processo ensino aprendizagem no estudante e abandonando o modelo actual de simples transmissão de conhecimento.

¹ Presidente da Direcção da Federação Académica do Porto.

A alteração do paradigma de ensino – expressão que tanto foi explorada e sobre a qual quase cada um dos actores interessados na reforma do ensino superior tinha uma opinião particular –, não se traduziu, de facto, em reforma alguma. Atendendo ao seu conceito, uma reforma deveria implicar a modificação de uma ordem existente, esperando-se que para introduzir melhorias, o que implicava uma análise e diagnóstico profundos sobre o que estaria correcto e/ou errado, percebendo as razões do ponto de vista conceptual e prático dessa conjuntura e dos seus defeitos, procurando encontrar um modelo alternativo e aplicar uma terapêutica adequada, sabendo, à partida, que são múltiplos os factores dos problemas do ensino superior e, possivelmente, exigem várias respostas de carácter mais ou menos profundo.

O ano de 2006 foi o ano em que o Governo fez aprovar a Lei que obriga todo o ensino superior português a adaptar, até ao ano de 2009, os seus planos curriculares de acordo com o previsto na Declaração de Bolonha.

Era esperada uma grande reforma: isso era exigido pela constituição de uma rede de ensino superior em bases diferentes, exigido pela necessidade de centrar a formação no estudante – procurando aumentar as competências dos estudantes durante a sua passagem no Ensino Superior –, e exigido pela necessidade de maior adequação das formações às necessidades do mercado de trabalho. Tudo isso era urgente e necessário!

Mas mais não tivemos do que uma revolução fracassada de mentalidades. As instituições de Ensino Superior deixaram-se empurrar para uma agenda insana no que à reestruturação dos cursos dizia respeito. Pretendia-se compreender o Processo de Bolonha como verdadeiro motor de mudança para as instituições de Ensino Superior mas, na verdade, à medida que vamos avançando em tal processo, é evidente que o mesmo apenas se apresenta como pretexto para algumas agendas, mais ou menos

claras, pelo que ainda hoje alguns dos seus contornos, tanto do ponto de vista nacional como internacional, não são bem conhecidos.

As alterações que seriam de esperar implicavam, por tudo isto, uma mudança na cultura das instituições de Ensino Superior portuguesas e exigiam não só uma profunda introspecção sobre o desempenho e comportamento das instituições no seu todo, como uma reflexão pessoal e partilhada sobre as responsabilidades de cada um dos actores no processo educativo – em especial, professores e estudantes. O enquadramento de cada instituição, em particular, e de uma rede de Ensino Superior, na globalidade – ponderando a sua relação com os parceiros institucionais e com a sociedade, o cumprimento da sua missão e do seu compromisso com o País, assim como a sua relação com a sociedade –, deveria constituir, possivelmente, o maior desafio com o qual as instituições se iriam deparar.

Do sucesso de tal reflexão dependeria a definição de uma estratégia, fundamental para que todos se identificassem com uma missão que respondesse eficazmente a todas as solicitações a que está sujeita uma instituição de ensino, em todas as dimensões que a caracterizam e, em particular, face ao que a complexa realidade de um mundo em mudança espera de tais instituições. E o maior objectivo – e ainda a maior dificuldade –, seria vencer a inércia que deriva de anos e anos de uma cultura institucional fechada sobre si, abandonando os corporativismos e interesses instalados e instaurando mecanismos de monitorização, para que o sucesso do Ensino Superior, ao serviço do conhecimento, da tecnologia, de um sector de actividade, da sociedade, de uma região e do País, pudesse ser uma realidade.

A presente intervenção apresenta-se, por tudo isto, como uma reflexão liberta de preconceitos ou exigências formais. Não é mais uma partilha de uma consciência crítica face a todo o processo de adequação a Bolonha implementado no nosso País. É antes uma nota de exigência para que Portugal consiga triunfar numa alteração que diz respeito, em larga escala, aos estudantes, dando nota das suas preocupações e

frustrações, da forma como olham o ensino ministrado nas salas de aula, em tom de manifesto, descomprometido com orientações ou enquadramentos políticos, educativos e institucionais, arrogando-se o direito de expressar, pela simplicidade de quem apenas sente que está mal e pensa saber que muito mais podia e devia ser feito, apresentando assim um caminho ambicioso a percorrer. Esta é, por isso, uma visão exigente para um público que assume a exigência, o rigor e a excelência como objectivos a atingir ou como uma forma de estar.

1. A realidade – uma visão generalista

A construção de um espaço europeu de conhecimento, para muitos a única e última forma de combater e vencer a ameaça de economias de países que já não se podem considerar emergentes, visto serem mais do que uma evidente realidade – caso dos BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China) –, tendo por base os princípios que constituem na sua essência os Estados europeus, obrigou à definição de uma corrente de orientação para o Ensino Superior em vários países europeus.

Entre os vários objectivos fundamentais para a construção de um espaço europeu de conhecimento, temos: (1) o reconhecimento mútuo de formações pelos países assinantes da Declaração; (2) um reforço dos programas de mobilidade; (3) a necessidade evidente do estabelecimento de um clima de confiança entre países; (4) a adopção de critérios de certificação de qualidade, mútuos e comuns; (5) partindo de parâmetros idênticos; (6) e com uma harmonização dos perfis de formação e dos planos curriculares.

Um aspecto em particular surgiu, desde logo, como o mais pertinente e fundamental: a alteração da forma de ensinar e de dotar os estudantes de competências, alterando o processo de formação de um ensino tradicional, baseado na transmissão de conhecimento, para se passar antes a medir o sucesso do percurso formativo pelo conhecimento e competências adquiridos pelos estudantes, num processo onde o estudante estaria no centro do modelo de ensino e aprendizagem.

Tal alteração seria o mais profundo exercício de modernidade e progresso no Ensino Superior, contribuindo, não só para uma inequívoca melhoria das formações ministradas, com evidentes vantagens para os estudantes, para as suas carreiras e correspondendo em muito às suas expectativas (talvez até as únicas que poderiam ter), mas também correspondendo mais eficazmente às solicitações do mercado de trabalho, da sociedade, das conjunturas económicas e da competitividade, num mundo onde a Europa certamente viria a vencer, num contra-relógio, as ameaças com que se depara. E aqui se centra o problema fundamental com que o País se defronta no que diz respeito ao Ensino Superior e, por consequência, a todas as questões que com este, directa ou indirectamente, se podem relacionar.

Ora, se dos objectivos gerais enunciados no Processo de Bolonha se podem temer alguns riscos, como aqueles que recorrentemente são referidos por diferentes instituições, organizações internacionais e associações de docentes e estudantes de tal processo conduzir a uma excessiva “padronização” que contraria a inovação, reduz a diversidade e bloqueia a “personalidade e carácter”, características apontadas como as que mais eficazmente têm sido alcançadas pelas instituições de Ensino Superior europeias, já a alteração de paradigma de formação, com excepção de reflexões residuais sem expressão (descendentes de corporativismos e preconceitos ao nível de metodologias de formação e falsas liberdades pedagógicas e científicas), tem sido por todos entendido como uma aposta à qual todos os países e suas instituições se deveriam especialmente dedicar.

Esta alteração pressupõe uma disponibilidade particular de docentes e estudantes, com reflexos em quase tudo o que constitui as instituições de Ensino Superior, desde a forma como definem as suas políticas de formação ao nível dos processos pedagógicos e científicos, como aos espaços físicos de conhecimento, o número de horas de trabalho que cada qual deverá dedicar e a contabilização desse tempo para que consiga atingir os objectivos propostos. Relacionam-se tais conceitos com novas metodologias de avaliação de estudantes, mas

também de docentes, procurando eliminar taxas de insucesso e abandono escolar e mais intimamente responder às expectativas dos estudantes, do mercado empresarial e, por consequência, da sociedade.

A realidade, passados quase dez anos da assinatura da Declaração de Bolonha e de terem sido enunciados os seus princípios fundamentais, face aos quais todos os países assinantes sabiam que inevitavelmente teriam de ser cumpridores, está muito longe do expectável e do que havia sido expectável e do que havia sido “*vendido*” aos estudantes.

Alterados os planos curriculares e harmonizado o número de anos para cada formação no primeiro e segundo ciclos (ou nos mestrados integrados), quase todos em consequência de força de lei, é clara a dificuldade das instituições se renovarem a si próprias.

Face aos inúmeros atropelos ao estipulado na lei e previsto aquando da definição dos princípios orientadores de Bolonha – em especial no que diz respeito às legítimas expectativas dos estudantes –, continua a assistir-se a uma transformação do modelo de formação meramente *cosmética*, expressão esta que caracteriza a situação, na forma como, na verdade, se concretiza o processo formativo.

Hoje, assiste-se a uma sobrecarga do trabalho dos estudantes, com avaliações contínuas, com trabalhos, mini-testes, relatórios e presença obrigatória a todas as aulas teóricas, práticas ou com outra qualquer denominação encontrada de forma habilidosa para contrariar regulamentos existentes. São práticas muito distantes das que se desejariam no Ensino Superior, sem qualquer tipo de acompanhamento e olhando cada estudante como parte de uma massa indefinida, onde a responsabilidade da instituição começa no início de cada aula e termina no final dessa mesma aula, reencontrando-se alunos e professores apenas no momento da avaliação, o que demonstra uma despreocupação (e até desrespeito...) com a condição de cada estudante, com as suas expectativas, com o que se espera da formação que lhe é ministrada, mas também com o compromisso que o Ensino Superior tem para com ele e

para com o que o mercado espera encontrar em cada diplomado contratado.

E se apenas se fizer hino e matéria elegível nas prioridades da política educativa nacional de uma frenética reflexão sobre a gestão institucional e organização da rede de Ensino Superior – com a publicação de leis, regulamentos, elaboração de estatutos ou outros diplomas –, e não se der atenção aos aspectos que estão intimamente relacionados com a alteração do paradigma pedagógico, então todos os compromissos pelos quais nos batemos serão frustrados e o País e a Europa falharão na sua missão, podendo daí advir consequências trágicas, esgotado que estará o tempo da possibilidade de correcção.

O Ensino Superior não pode, por isso, continuar a olhar a formação de cada estudante como tem vindo a olhar, desligando-a da sua condição de pessoa, pensando que não tem responsabilidade na sua formação e condição humana e que se pode manter desconectado das exigências do mercado e dos interesses do futuro de cada estudante, a médio e longo prazos.

A realidade particular

À alteração dos perfis de formação e à alteração do plano curricular deve, em igual ou superior escala, corresponder um plano de formação com uma avaliação constante do compromisso formativo de cada instituição para com os seus estudantes, medindo o grau de integração e cumprimento dos objectivos propostos de uma sólida formação científica e uma formação técnica útil e de futuro.

A necessidade de acompanhar cada estudante desde a sua entrada até à sua integração e progressão numa carreira profissional, através de uma formação que considere objectivos futuros e preparação, tanto para carreiras orientadas para o mundo empresarial, como para a produção de conhecimento em ambiente de investigação, tal deverá constituir o objectivo número um de cada escola ou universidade, elevando as

competências pedagógicas dos docentes e a sua capacidade de transmissão do conhecimento, conseguindo uma evoluída formação de cada estudante. Essa formação tem de ser sólida no que diz respeito ao conhecimento científico, sendo essa robustez formativa eleita como o princípio fundamental e o objectivo primordial da missão de cada instituição, a bem do sucesso do Ensino Superior.

2. O modelo ideal

Do ponto de vista conceptual, o modelo ideal de um plano de formação do Ensino Superior, descomprometido de constrangimentos financeiros, de tradições e vícios institucionais, e tendo a possibilidade de partir do zero, deveria basear-se em dois princípios fundamentais:

1. A consideração de que o Ensino Superior forma pessoas diferentes entre si e com necessidades, no mínimo, tão distintas quanto as pessoas que fazem parte da sua realidade;
2. A necessidade de o Ensino Superior dar resposta a todas estas pessoas, sendo, simultaneamente, evoluído do ponto de vista do conhecimento científico e bem sucedido nas formações que ministra, conseguindo corresponder às solicitações a que está sujeito.

O primeiro ponto parece ser de difícil concretização e exigente na forma como cada instituição lhe pode responder, com consequências complexas e constrangedoras relativamente ao financiamento, pela necessidade de alocação de recursos e verbas, mas ele é, na verdade, fundamental na missão do Ensino Superior: formar a população dos países, dotando-a de conhecimento e capacidades técnicas capazes de fazer evoluir e aumentar a qualidade de vida da sociedade onde se insere. E se fosse necessário investir muitos recursos, seria certo, pelo menos do ponto de vista conceptual, que o investimento traria um retorno claramente positivo e de crescimento sustentado.

Mas quanto custará ao Estado formar diplomados que virão a ser suportados pelo sistema nacional de segurança social? Quais as consequências que daí resultam para a sustentabilidade do sistema de garantia social existente para todos os cidadãos? Já para não falar da frustração de expectativas com que se confronta um estudante que investiu tempo, disponibilidade e recursos numa formação na qual não encontra qualquer mais-valia! E quanto custa ao Estado cada formação que não é bem sucedida, considerando as taxas de abandono e insucesso escolares existentes?

O argumento de que cada cidadão com formação superior tem o mais baixo tempo de espera para um novo emprego quando comparado com os que a não têm, esquecendo o tipo de emprego a que corresponderá esse tempo de espera e abdicando da avaliação de resultados do investimento feito numa formação superior para desempenho de tarefas para as quais não são exigidas tais qualificações, poderá ser aceite sem contestação? Será que a solução para estas questões se esgota num regime de prescrições, num aumento do financiamento directo dos perfis de formação de cada estudante, através do aumento do valor das propinas ou na apresentação de quadros de empregabilidade? Penso que não!

É certo que cada estudante tem níveis de interesse em áreas de conhecimento diferentes, muitas vezes dentro do mesmo curso, com necessidades diferentes de aquisição e produção de conhecimento, com níveis e velocidades de evolução, ao nível da aquisição de competências, distintas entre si. Devido a isso, não será justo, nem inteligente, olhar para todos os estudantes da mesma forma, pressupondo necessidades de formação iguais e esgotando aí o grau de responsabilidade da instituição, ou balizar a admissão dos alunos por uma simples média de acesso, abandonando depois o estudante, deixando-o à deriva durante toda a sua formação superior. Há uma necessidade premente de que o nível de responsabilidade e envolvimento de cada instituição na formação académica dos seus estudantes seja elevado, assuma uma forma particular e singular, olhando cada estudante como um indivíduo com

uma natureza e interesses próprios, tendo para isso que encontrar ferramentas que possam cumprir tal missão.

A integração dos estudantes no mercado de trabalho, a relação das empresas com o Ensino Superior, a mais-valia de apostar em quadros com formação superior numa empresa – em que esta veja tal contratação como um investimento e não como uma despesa –, não se consegue apenas introduzindo grandes empresários na gestão das universidades e dos institutos politécnicos. Consegue-se, sim, se estes perceberem, desde logo dentro das suas empresas e na realidade do dia-a-dia, a mais-valia de ter alguém com competências adquiridas ou apuradas pelo Ensino Superior e que respondem às suas necessidades. Mas como poderá o Ensino Superior dar resposta a tão exigente compromisso?

O acompanhamento e a orientação da formação devem possibilitar o contraste de correntes de pensamento distintas, mas não necessariamente incompatíveis. O facto dos institutos politécnicos e, em especial, as universidades não terem de formar apenas na dependência daquilo que são as necessidades do mercado, não esquecendo que a produção de conhecimento não pode ficar refém da rentabilidade de tais formações, não implica que tais formações possam ser autistas no que ao futuro dos diplomados dessas mesmas áreas de conhecimento diz respeito. Sabemos que existem formações com dificuldade de aproximação ao mercado de trabalho (exemplos recorrentes centram-se na área das ciências sociais e humanas), mas não nos devemos resignar! Devemos inovar: tanto as expectativas como a orientação adequadas a cada estudante face ao futuro devem ser realizadas antes, durante e no final da sua formação académica, traduzindo tal acompanhamento uma mais eficaz dotação de competências aos estudantes. Estas expectativas devem ser monitorizadas e acompanhadas por cada instituição, olhando cada caso como um caso e abdicando da sua postura confortável de meramente definir um quadro base de formação, independente de cada expectativa, capacidade e interesse individual, adoptando antes uma postura atenta, interessada, pró-activa e perspicaz na forma como a instituição formadora olha cada formando.

3. Contributos para uma eficaz alteração do paradigma de formação

A realidade apresenta variadíssimos e complexos entraves a uma fácil execução da alteração do processo de formação baseado num paradigma de transmissão de conhecimento, para um outro centrado na aquisição de competências.

A avaliação Institucional

A introdução de mecanismos de controlo da qualidade, com forte enfoque na avaliação não só institucional mas também de cursos – tarefa que se espera seja a breve prazo eficazmente cumprida pela AAAGQES – Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior –, poderá ser um contributo para que na definição dos princípios orientadores da missão de cada instituição se verifique a melhoria de qualidade necessária. Para tal, importa que outro fenómeno, igualmente complexo, seja ultrapassado: refiro-me ao *academic drift*, interpretado tanto por universidades como por institutos politécnicos ao longo dos anos, deixando confusa a missão específica de cada subsistema.

As carreiras no ensino superior

Podemos considerar que o fundamental para a concretização bem sucedida de tal reforma implica, inevitavelmente, uma nova e diferente forma de olhar o exercício docente no Ensino Superior, o que desde logo choca com a condição de docente e investigador.

O equilíbrio na condição de professor e investigador no Ensino Superior é por demais complexo e, num momento em que não há carreiras independentes, não pode haver sequer uma avaliação de resultados. Certo é ser fundamental uma sólida formação de carácter científico dos professores do Ensino Superior.

Mas o exercício das funções de investigador pode, por vezes, trazer resultados nefastos no exercício da actividade docente, desperdiçando ao mesmo tempo recursos e tendo influência na concentração da missão que se exige de cada uma dessas actividades e das condições de desempenho que são oferecidas ao mesmo indivíduo. É por isso necessária e fundamental uma alteração do Estatuto da Carreira Docente, tanto no subsistema politécnico, como no universitário, que compreenda as orientações de ambas as actividades de cada um dos responsáveis pela produção e transmissão de conhecimento, em determinado momento.

Se neste contexto for dado um enfoque especial à actividade docente, esta deveria ser aferida pelo grau de competência demonstrado, pelo que a sua avaliação – feita por estudantes, outros docentes e conselhos pedagógicos, assim como por outras entidades, admitindo mesmo avaliações externas –, deveria ter resultados claros e directos no exercício dessa actividade profissional e no cumprimento da missão que lhe é destinada, ou seja, fazer com que os estudantes adquiram conhecimento, disponibilizando-se os professores para os orientar na busca do mesmo. A formação e avaliação pedagógica de docentes deveria, assim, ser uma realidade muito mais efectiva do que aquela que hoje temos, com consequências positivas ou penalizadoras na conduta de cada um e nos resultados que estes obtêm.

A criação de uma área de acompanhamento dos perfis de formação dos estudantes

Admitamos a criação de um gabinete com a competência de acompanhar os perfis de formação dos estudantes, cuja responsabilidade deveria ser transversal à gestão de equipamentos e infra-estruturas, à distribuição de serviço docente e de recursos humanos, à formação pedagógica de docentes, ao acompanhamento psico-pedagógico e de carreira dos estudantes, assim como à integração e formação de estudantes em ambiente empresarial. A um gabinete deste tipo, do qual fariam parte docentes e técnicos com formação nesta área, caberia orientar os percursos dos estudantes, através da designação de um

orientador de curso para grupos de estudantes, à imagem do que é feito em níveis de formação avançada, como é o caso dos orientadores de teses de investigação, desenvolvendo-se o conceito de professor-tutor, capaz de reorganizar o processo formativo de cada estudante e monitorizando-o a cada momento! Este poderia ser um contributo inestimável para acabar com o distanciamento dos estudantes em relação às instituições, aumentando exponencialmente a responsabilidade das instituições, Ensino Superior face à sua missão e ao grau de comprometimento com os percursos dos seus estudantes.

A autonomia científica estaria assim salvaguardada pela necessária relação com os conselhos científicos de cada instituição, na medida em que estariam professores do topo da carreira a relacionar os conteúdos científicos de cada curso com estes gabinetes, da mesma forma que todas as ferramentas de monitorização e acompanhamento de carreiras seriam disponibilizadas de forma transparente aos conselhos pedagógicos para análise, avaliação e possibilidade de propostas de melhoria contínua do processo formativo dos estudantes.

Presentemente, o que conseguimos encontrar em cada instituição é uma definição mais ou menos clara do rumo que cada uma pretende para si, definição para a qual em muito contribuiu a necessária readaptação dos estatutos das instituições ao novo *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*, correspondendo tal rumo, nem sempre de forma totalmente eficiente, às expectativas tanto da sociedade académica como da sociedade civil face a essa instituição.

Na missão definida por cada instituição, a formação, não só do ponto de vista académico, mas em grande medida do ponto de vista humano, assume-se como prioridade transversal a todas elas.

Neste contexto, e com o objectivo de melhor cumprir tal missão, verifica-se então uma proliferação – de intensidade e frequência variáveis em cada caso –, dos denominados gabinetes “de apoio ao aluno” ou, noutros casos, chamados de “psicológico”, de “relações internacionais”,

de “orientação do aluno”, de “inserção na vida activa”, entre outros nomes e designações encontradas.

Tais gabinetes, que se repetem e sobrepõem em muitos casos e mais não são do que práticas que poderemos caracterizar como simples “modas”, têm como objectivo o apoio aos estudantes, mas acabam por trabalhar isoladamente, sem melhorias substanciais. Mais grave se torna quando lhes são afectados recursos dos orçamentos anuais, sem que os resultados da aplicação dos mesmos sejam devidamente avaliados e monitorizados.

Ao mesmo tempo, verifica-se a necessidade de repensar o modelo de acompanhamento dos estudantes, de forma a dotá-los constantemente de mapas actualizados para a construção do seu caminho e garantir-lhes que têm na universidade ou no instituto politécnico o parceiro certo. Não faz sentido que os meios actualmente existentes continuem a trabalhar de forma descoordenada ou desligada. Um gabinete do tipo que defendemos será muito relevante para:

- desenvolver o conceito do orientador de conhecimento e formação, no percurso académico do estudante;
- investir na figura do professor-tutor;
- criar pontes com o tecido empresarial e as empresas de forma a reconhecer competências adquiridas em ambiente de trabalho simulado, interligando de forma profunda a formação ministrada nas salas de aula com o trabalho a desempenhar no mundo laboral;
- desenvolver plataformas de *e-learning* e *b-learning*;
- insistir no ensino através da investigação em ambiente de laboratório, lado a lado com os investigadores de cada laboratório;

- valorizar as competências adquiridas em programas de mobilidade interna e externa.

Para atingir estes objectivos, todas as partes devem ser integrantes do mesmo projecto – o de formar jovens e cidadãos, dotando-os das competências que tenham em conta os postulados da Declaração de Bolonha.

A realidade presente

De preocupante em todo o Processo de Bolonha será a forma pouco comprometida como muitas vezes tal assunto é tratado, recorrendo à tradicional desculpa da dificuldade em mudar mentalidades, de alterar formas de estar e de reformar metodologias de ensino.

Vive-se um clima de morosidade por todos aceite, sem que alterações profundas sejam assumidas e com uma quase “embriaguês” de costumes. Continua-se a ensinar sem atender a que o mundo muda a cada dia, e que as formações ministradas não acompanham o mundo em mudança.

O desafio é complexo e obriga a um grande empenhamento de todos, mas a alteração da forma de ensinar e da forma de aprender não é de facto, sem hipocrisias nem demagogia, uma prioridade à qual se tenha dedicado a atenção mínima necessária. Passados quase dez anos da assinatura da Declaração de Bolonha, continuamos hoje a organizar debates e conferências, seguramente importantes e que não devem ser desvalorizados, estudando as *trends* internacionais sobre a forma como outros países adoptam e aplicam o conceito “Bolonha” no seu Ensino Superior.

No entanto, não somos capazes de nos mobilizar para definir um programa nacional de reorganização do sistema de Ensino Superior, desde uma perspectiva macro, relacionando a forma de ensinar com as competências necessárias a um País que tem na qualificação e formação a

última esperança para o seu próprio progresso e desenvolvimento, a uma perspectiva micro, olhando aos interesses particulares de cada estudante e às suas legítimas expectativas face ao que pretende para o seu futuro, assim como ao modo como a sua escola ou universidade o poderá ajudar nesse seu caminho.

Mas porque é que não conseguimos quebrar conceitos enraizados e definir as estruturas que pretendemos para nós próprios? Depois de tantos anos a organizar conferências e a realizar diagnósticos, porque seremos tão experientes na observação e tão ineficientes na actuação? Será que é com a colocação de um grande industrial ou de uma entidade externa de reconhecido mérito que vamos ultrapassar a distância entre a sociedade e o que esta espera das instituições e da formação dos jovens portugueses?

Fazendo uma análise séria e consciente da realidade das salas de aula, das metodologias de avaliação e das vias de comunicação da informação e conhecimento, haverá algo tão profundamente diferente do que acontecia há dez anos atrás ou, na realidade e sem enfeites, tudo continua igual e a única coisa que se alterou foram os currículos académicos?

Qual o apoio e a ajuda que os docentes receberam para entender o Processo de Bolonha e o que se esperava deles para que se pudesse evoluir e construir modelos diferenciadores e devidamente adaptados a cada disciplina, em cada curso, em cada escola, em cada universidade?

Aos estudantes poderá ser feita a crítica da falta de exigência. Mas para essa falta de exigência sobre a forma como são ensinados e na reivindicação do que lhes havia sido apresentado como o cenário do Processo de Bolonha, apresentam-se algumas respostas para tal atitude.

Para uns, será pelo volume de trabalho e pelo aumento de responsabilidades destes, numa óptica de formação centrada no aluno e não no professor, levando a uma postura apática e relaxada, em antítese ao que deveria ser uma postura de rigor e qualidade de ensino. Acredito que em alguns casos tal atitude seja reflexo disso mesmo, mas em muitos outros,

o sentimento que preside à postura assumida tem mais a ver com uma resignação face ao sistema que lhes é apresentado e que não percebem poder contrariar. Há quase uma tristeza ou desilusão por todos serem tratados por igual, num modelo nada diferenciador, produzindo e não criando, numa quase lamentável metáfora de um sistema de ensino ao estilo de Henry Ford – uma linha de montagem de capital humano e intelectual indiferenciado e tendencialmente homogeneizador.

O apelo

Mais do que se continuar a debater e a reflectir sobre o que deve ser o Processo de Bolonha, está na hora de algo ser feito, de facto, numa reforma que exige coragem para se realizar, mas que será porventura uma das últimas apostas com significativo retorno que deverá ser feita, com a certeza da sua derrota ter prejuízo incalculável.

A liderança é aqui, uma vez mais, notória pela sua ausência. Precisa-se de alguém que assuma a definição de uma estratégia real e não cosmética para a reforma do sistema de Ensino Superior, sem que para isso mais recursos de um já asfocado País tenham de ser alocados, mas aproveitando as estruturas existentes seja possível construir novos modelos de actuação, rompendo com conceitos e concepções que hoje não são mais do que fotocópias sucessivas de modelos antigos ou distantes das necessidades do mundo real.

Há que aproveitar a vontade, enquanto existe, de evoluir e cumprir com os princípios do Processo de Bolonha, em especial no que se refere à forma de ensinar, elevando o compromisso entre os actores do processo educativo, estudando a forma mais eficaz de otimizar a aquisição de competências pelos estudantes, investindo na formação e avaliação do corpo docente, na formação em ambiente empresarial, na flexibilização de metodologias de ensino e aprendizagem. Isto sem esquecer a valorização e reconhecimento de experiências de vida de estudantes, como são prova a participação em programas de mobilidade, estágios profissionais ou voluntários, práticas desportivas, entre outros, num

compromisso sério e responsável na gestão de percursos e expectativas dos estudantes por parte de docentes, reformando a formação superior.

Conclusão

Ainda há muito por fazer e, embora todos saibamos que da comunidade académica depende o sucesso da formação necessária à qualificação do País, muito pouco tem sido feito!

É com o conhecimento produzido nas universidades e institutos politécnicos que o progresso e o desenvolvimento se constroem, encontrando neles as ferramentas necessárias para um País mais competitivo e sustentável, e é destas instituições que a sociedade espera rasgos de modernidade e resposta a muitos dos seus problemas.

Será, no entanto, paradoxal se estas instituições não conseguirem definir um novo modelo para uma maior eficácia da sua actuação, não havendo mais a quem recorrer se estiverem esgotadas a vontade e o desejo de mudança!

Começo com uma nota prévia. É muito difícil, a meu ver e eu tenho procurado sempre informar-me o melhor possível, saber o que é de facto a implementação do Processo de Bolonha em Portugal porque, para além dos números, da propaganda e até das afirmações mais ou menos de auto-estima de que tudo está muito bem e de que tudo foi muito bem feito, não há informação objectiva. Há universidades e institutos politécnicos neste País que não publicam informação sobre os seus cursos ou quando a publicam muitas vezes apresentam apenas a estrutura curricular, o que pouco diz sobre a implementação do Processo de Bolonha. Assim, a minha intervenção vai ser um pouco impressionista mas baseada, tanto quanto possível, em muitas conversas, alguns colóquios a que tenho assistido e algum trabalho também de análise de cursos concretos.

Um dos aspectos interessantes é que, como é costume, nós estamos atrasados, até inclusivamente nas atitudes psicológicas. A atitude psicológica geral por cá é de que Bolonha está feito, está ótimo, tem corrido tudo muito bem, quando de facto esta atitude de entusiasmo por Bolonha praticamente desapareceu em toda a Europa. Não é que não continue a haver algum interesse e expectativa sobre os resultados de Bolonha, mas há neste momento uma atitude muito realista que tem como marco a reunião de Londres do ano passado. Os documentos preparatórios e os relatórios, os trabalhos da Convenção da EUA de Lisboa, o discurso do ministro Alan Johnson, mas principalmente a própria declaração final, para já não falar do documento irónico e mordaz, bem ao estilo britânico, elaborado pelo Parlamento inglês,

¹ Professor Catedrático da Universidade Lusófona.

mostram uma atitude de realismo sobre aquilo a que se chama já o Processo de Bolonha II, o Processo pós 2010.

A meta para que tudo estivesse feito era 2010 e agora vê-se que é apenas um simples começo, de tal forma que muita gente não tem nenhum entusiasmo nem expectativa relativamente à reunião de Lovaina do próximo ano, que eu penso vai adiantar muito pouco e vai ser apenas a cereja em cima do bolo, enquanto se espera pelo pós 2010. No entanto, todo este processo e principalmente esta atitude crítica que agora surge deviam ser muito importantes para Portugal, porque era a oportunidade de corrigir erros inevitáveis num processo que foi muito acelerado, designadamente em duas vertentes.

Em primeiro lugar, cada vez vai ser menos aceitável – e essa atitude já está também a ser tomada em Portugal –, ter aquela posição antiga e típica de que Bolonha é porque tem de ser. Não, agora há de facto a compreensão de que Bolonha não é porque tem de ser – Bolonha tem de ser vista pela positiva e não como uma fatalidade. Por outro lado, a tendência visível, principalmente na reunião de Londres, de por razões políticas (que até posso adivinhar e que têm a ver com a Comissão Europeia) os governos estarem cada vez mais a atirar responsabilidades ou desafios para as próprias instituições.

Dito isto há, claramente, um progresso formal. Curiosamente, os dados de 2007 mostram que na Europa o esquema de dois ciclos estava adoptado formalmente por 82% das instituições, sendo que em Portugal já vai para cima de 90%. O que interessa, e acho que essa é a grande pergunta, é saber até que ponto um processo de reforma formal corresponde a um processo de reforma funcional: que eles não se correspondem automaticamente é óbvio; agora a questão importante é até que ponto podemos aproveitar um processo formal que correu relativamente bem para pôr nele os alicerces para o tal processo de transformação real e funcional?

Mas é preciso também notar que mesmo no processo formal houve erros. Como disse, nos poucos casos de que posso falar com

objectividade, mas transmitindo também muitas opiniões que me chegam, logo um dos primeiros erros tem a ver com o tão falado ECTS. Não parece que exista académico em Portugal que não saiba perfeitamente o que é o ECTS. Todos o discutem, simplesmente há muitos cursos em que não se fez uma das coisas básicas do ECTS, ou seja, a parte organizativa.

O ECTS é organizativo porque na concepção inicial do curso, no balanço das áreas da aquisição de competências, por exemplo, os créditos ECTS já medem a importância relativa daquilo que são os tijolos com que se vai fazer a estrutura curricular. Em muitos dos nossos casos, os créditos ECTS vieram no fim. Prepararam-se os cursos à antiga, com uns pozinhos de Bolonha e depois, no fim, encaixaram-se uns créditos ECTS, que eu chamo descritivos. Outro aspecto, que me parece claramente errado do ponto de vista formal, é a concepção de alguns casos particulares como Medicina, Veterinária, Arquitectura, Teologia (que nós só temos na Universidade Católica), onde se foi para uma solução extremamente permissiva de mestrados, ditos contínuos ou integrados.

Finalmente, com tudo isto também temos, visivelmente, uma tendência para recuperar o conceito do ciclo antigo. Aliás, principalmente no Sul da Europa, temos a velha tradição à Lampedusa² de que é preciso mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma. Curiosamente, se formos ver agora, muitos esquemas curriculares estão desenhados claramente com subvalorização do primeiro ciclo, porque o que se espera, até por razões financeiras, é que os estudantes vão até ao segundo ciclo. Aí é que está preparada a carreira, até com a aberração de que antes tínhamos quatro anos e agora temos 3+2, portanto temos cinco anos.

Quanto ao paradigma: não vale a pena falar mais nisso. É óbvio que não há, de facto, uma aplicação consistente do paradigma de Bolonha em Portugal. Não há e não pode haver porque o paradigma de Bolonha, principalmente no que diz respeito à centragem da aprendizagem no

² Giuseppe Tomaso di Lampedusa (1896-1957).

estudante, ao ensino PBL³, à aquisição de competências, é uma revolução para a grande parte dos professores. Não houve reciclagem de professores; não houve na maioria das instituições um trabalho colectivo de troca de impressões, de formação, de monitorização destas reformas.

Eu não quero estar a ser crítico, quero principalmente levantar problemas e ser um pouco provocador... Eu que já fui muito euro-entusiasta, agora quase com um certo espírito de menino birrento digo, “não quero estar neste clube que enche um estádio, quero o meu próprio clube e por isso sou Bolonho-realista”.

Já falei no primeiro ciclo. Acho que o primeiro ciclo é a pedra de toque do processo em Portugal e em todos os países. A verdadeira reforma não é o conjunto da formação do primeiro e segundo ciclos. Como disse, isso era praticamente o que vinha a acontecer com as formações largas. Aquilo que é a grande revolução, e principalmente para nós, é um primeiro ciclo com significado. Penso que tem acontecido relativamente pouco em Portugal, o que faz com que haja, a meu ver, em muitos casos uma ligação demasiado directa e estreita entre primeiro ciclo e segundo ciclo, como eu disse a perspectiva está desenhada até ao fim do segundo ciclo, o que é lesivo da diversidade.

Vou falar brevemente de uma coisa de que falamos muito pouco entre nós, mas que está a ser um objectivo central e que é a recursividade. A recursividade, que é uma velha tradição americana – quando se fala das vantagens americanas fala-se do dinheiro, disto e daquilo, mas não se fala de velhíssimas tradições funcionais e essas é que são as verdadeiramente importantes. Nos Estados Unidos, a pessoa sai com uma formação para uma empregabilidade geral. Depois de adquirir experiência prática é que vê o que de facto quer como continuação de estudos, o que é que lhe é útil e volta à universidade. Volta para um segundo ciclo que é, obviamente, complementar do que ele fez no primeiro. Mas nós não estamos a preparar nada nesse sentido, estamos a

³ PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem baseada na resolução de problemas).

preparar segundos ciclos que estão em ligação com o primeiro ciclo, e esse não é o espírito de Bolonha.

Claro que aqui também têm muita importância os quadros de referência de qualificações. É a última grande recomendação do Processo de Bolonha e das reuniões ministeriais. É verdade que foi feito algum trabalho em Portugal, como já aqui foi dito, mas a meu ver com uma falha enormíssima e que quase que anula a extrema boa vontade com que toda a gente participou nesse trabalho. É que foi um trabalho estritamente académico. Mais uma vez, os académicos é que definem as qualificações que são necessárias para a sociedade, para a economia, para o emprego e, portanto, enquanto não houver esta dimensão social não são os quadros de qualificação meramente académicos que têm interesse. Podemos ir ver como foi feito em Inglaterra, na Irlanda e em outros países.

Bom, duas ou três coisas sobre a diversidade. A diversidade é um dos grandes objectivos deste processo. Hoje, tem-se a consciência de que quando se articula com o grande objectivo do espaço europeu da educação superior (gosto sempre de dizer educação superior, é uma mania minha...), aquilo que se vê como maior factor competitivo dos Estados Unidos é a sua grande diversidade em relação à uniformidade europeia e, em alguns países como em Portugal, está-se a correr o risco de Bolonha, pelo contrário, introduzir uniformidade. Essa uniformidade sempre existiu, mas agora tem um álibi, que é o modelo de Bolonha.

Não sei porque é que se tem de identificar como regra única aquilo que é definido nos próprios documentos internacionais como metas gerais ou mínimos. E o que acontece é que Bolonha está a ser para nós um fato de pronto-a-vestir, que evita a maçada de ir ao alfaiate e de corrigir à medida aquilo que devia ser. Este problema está a ser posto em toda a parte, mas há um aspecto muito crítico para nós que é o da distinção entre ensino académico e ensino vocacional. Ainda hoje aqui foi dito que, por exemplo, um país como a Suíça tem as suas melhores instituições no ensino vocacional, que são os dois institutos politécnicos

de Lausanne e de Zurich, não há nenhuma universidade suíça que se lhes compare.

Quanto a nós, temos um sistema em que a diferenciação entre vocacional e académico está completamente viciada por uma deriva académica nos politécnicos e por uma deriva tecnológica nas universidades, que oferecem cursos, agora desvalorizados como primeiro ciclo, de vocação estritamente profissionalizante. Se forem ver os cursos de primeiro ciclo universitários, verdadeiramente autónomos, na maioria dos casos são cursos de turismo, disto e daquilo, cursos verdadeiramente politécnicos. Os politécnicos não gostam que se diga isso, que há cursos de natureza politécnica, mas de facto tem que haver algum escalonamento.

Já falei no exemplo americano, da sua diversidade, mas quando falo da diversidade do sistema americano foco dois aspectos essenciais. Em primeiro lugar, a diversidade institucional em que há instituições americanas para todos os estilos, todos os gostos, todos os perfis institucionais, e não devemos esquecer que cerca de 70% dos estudantes de pós-secundário americanos não estão no sistema universitário, estão nos *colleges*. Em segundo lugar, como já acentuei, a diversidade curricular. A diversidade curricular vai tão longe nos Estados Unidos que quase há percursos individuais. Isto exige também muita coisa: exige infra-estruturas, exige muitos docentes, alta disponibilidade dos docentes para a tutoria, etc.

A tutoria, aí está outra coisa: não há praticamente nenhuma universidade neste País que não apresente os seus cursos “à Bolonha” sem tutoria, mas basta fazer as contas ao número de docentes e de estudantes para ver que essa tutoria não pode ser mais do que uma hora por mês para cada estudante! Se isto é tutoria, não sei...

Para acabar, temos o problema da dimensão social e da empregabilidade que está a ser referido em todas as últimas declarações, estudos e artigos sobre o Processo de Bolonha. Há uma falha enorme na dimensão social e, principalmente, na noção de emprego, que até mudou.

Em Bolonha falava-se de emprego, da relevância do Processo para o emprego; a partir de Bergen, parece-me, ou talvez até mesmo já em Berlim, começou-se a falar de empregabilidade, uma coisa completamente diferente, pouca gente tem dado por isso. O que se tem descurado, e entre nós não vejo ser discutido de todo, é aquilo a que se pode chamar a empregabilidade difusa, aquela que faz com que em Londres, na City – talvez há mais de um século, desde o tempo dos escritores vitorianos –, seja empregado dum bom banco um licenciado em Arqueologia, História ou Grego, por Oxford ou por Cambridge. Nos Estados Unidos, nas saídas do primeiro grau de *bachelor* de qualquer boa universidade, por exemplo em matemática, encontra-se um leque de ocupações no mercado de trabalho muito grande.

Esta é a tendência da sociedade moderna e nós não estamos a fazer nada para nos adaptarmos, nem o nosso mercado de trabalho nem os empregadores estão a ser motivados para esse grande problema que, ainda por cima, corresponde à problemática de Lisboa, ao menos devíamos valorizar não só o Tratado de Lisboa, mas também a Estratégia de Lisboa.

Em suma, eu diria que falta cumprir muita coisa. Esperemos que seja no Bolonha II que se concretize a dimensão europeia de educação superior. Vai ser necessário jogar muito na competição com os Estados Unidos e, não nos iludamos, essa competição vai estratificar as instituições europeias e vai provocar necessariamente um segundo nível interno, intra-europeu, de competição, de modo a que a competição externa não seja só apenas no topo, mas para que todas as instituições estejam mais ou menos envolvidas e para que Portugal não fique apenas por ter cumprido formalmente Bolonha.

Começo por agradecer o convite que me foi endereçado pelo senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação para participar neste Seminário. É com muito gosto que o faço, embora falando em último lugar e depois de uma manhã intensa iniciada pelo senhor Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, me arrisque a não ter nada de interessante para vos dizer ou, pelo menos, nada de diferente. Vou tentar, apesar de tudo, fixar a vossa atenção durante os vinte minutos que o presidente de mesa me vai permitir que utilize...

Cabe-me fazer o balanço da concretização do Processo de Bolonha nas universidades portuguesas, referindo as mudanças e os benefícios advindos das novas reformas. Começarei por determinar o “lugar de onde falo” e terminarei com uma preocupação quanto ao futuro.

Permiti que parta de três eixos – dificuldade, complexidade e parcialidade – para uma primeira abordagem do tema.

Dificuldade, porque o curto espaço de tempo que nos separa do início da aplicação do Processo de Bolonha não assegura a devida distância crítica para a sua avaliação cabal, rigorosa e imparcial. Falaremos mais de percepção do que de apreciação, de miopia do que de grande angular: a visão global e completa é ainda hoje impossível.

Complexidade, porque sendo o conjunto das universidades públicas marcado (felizmente) pela diversidade na sua forma de organização e de funcionamento, as reacções e respostas às solicitações e questões que o

¹ Vice-Reitora da Universidade de Coimbra.

Processo de Bolonha vai colocando, divergem também necessariamente. Falaremos mais de situações contextuais do que de condições gerais de funcionamento da reforma.

Parcialidade, porque os agentes implicados no tão vasto conjunto de transformações – assistimos, ao longo da manhã, ao(s) discurso(s) dessa mesma diversidade da tutela, dos professores, das universidades, dos politécnicos, do ensino público e do privado, dos estudantes e funcionários –, convocam formas de estar e de pensar a universidade salutarmente diferentes e distantes, abrindo perspectivas muitas vezes não coincidentes e propondo novos pontos de vista. Falaremos, então, mais de perspectivas do que de consensos.

Em suma, a minha intervenção inscreve-se na ordem da percepção, da situação contextual e da perspectiva individual em que todos forçosamente nos situamos. Quero, no fundo, precisar o lugar de onde falo, respondendo à pergunta que os jovens revolucionários de Maio de 1968 colocavam sempre a quem tomava a palavra em assembleia: “*D’où parles-tu?*” Falo, assim, de um lugar institucional – e é aqui a voz da vice-reitora da Universidade de Coimbra que se fará ouvir. Mas falo também como professora da Faculdade de Letras, amiga da cultura e das humanidades. E falo ainda a partir do entusiasmo com que aderi, desde o início, à Declaração de Bolonha.

Portugal acompanhou a criação de um espaço europeu de ensino superior com prudência e em dois tempos...

O primeiro, de gestação demasiado lenta e arrastada, reenvia-nos para um momento de dúvidas e de contestação. Um tempo de perguntar “quem tem medo do Processo de Bolonha?”, piscando o olho ao célebre filme “Quem tem medo de Virginia Woolf?” e assim querendo evocar uma figura que se tornou, e não apenas para a professora de literatura que sou, símbolo de uma voz inteligente, livre e contestatária. A Declaração de Bolonha assimila-se, deste modo, a algo que nos interpela, nos provoca, sacudindo em nós a estabilidade de uma rotina tranquilizadora e de hábitos e comportamentos cristalizados. Nesta fase, vemos surgirem

todas as contradições que o processo deixa transparecer: preocupação de qualidade vs vontade de democratização, harmonização vs preservação de identidade, tradição vs abertura à modernidade. Aqui somos igualmente sensíveis às particularidades nacionais, e nomeadamente à (longa) ausência de regulamentação geral. Dizia-nos há pouco o senhor Ministro que essa dilatação ou dilação do tempo se deve ao complexo processo de adequação legislativa, a que fez referência em pormenor. Mas é sobretudo o rol dos riscos, dos perigos e dos medos que a implementação do Processo de Bolonha poderia acarretar que aqui ganha terreno: uniformização, atrofia da diferença, elitização, competição desenfreada, lei do mercado, utilitarismo, empregabilidade, são alguns dos termos que levaram ao célebre *slogan* com que os nossos estudantes matavam Bolonha logo à partida, “Bolonha é uma vergonha”.

A este pretérito próximo se acrescenta o seu carácter impositivo. Foi há pouco referido, pelo Prof. Marçal Grilo, o facto de estarmos perante uma declaração que, assinada em cimeira de ministros europeus da Educação, veio *de cima*, de um directório onde nenhum de nós teve assento. E este facto não pode deixar de contrariar a imagem da universidade como casa do intelectual, que funda o exercício quotidiano da inteligência no exame crítico, na contestação lúcida e na reflexão. Naturalmente, esta circunstância desagradou a muitos e não apenas a estudantes.

A segunda fase é a da experiência presente que nos instala nas condições reais das nossas universidades, naquilo a que Freud chamaria justamente “o princípio de realidade”, por oposição ao almejado “princípio de prazer”, e nos confronta com as virtualidades e as potencialidades de um processo que, a cada passo, desvenda também as suas limitações.

É aqui que, a par da alegria e do entusiasmo da construção, verificamos as inércias, as cristalizações em comportamentos e concepções muitas vezes resistentes à mudança, em docentes e discentes. De facto, há uma lenta e difícil conversão a realizar, um delicado ponto

de equilíbrio a obter entre duas formas de revolução – aquela que simbolicamente remeti para o campo do literário e a que parece provir de cima, de um poder instituído (ainda que porventura esclarecido). E é aqui que, sob o duplo signo da autonomia e da cumplicidade – de uma autonomia solidária e, por assim dizer, fraternal –, cada um de nós tomará consciência de que o espaço europeu de ensino superior não se reduz a um xadrez de graus académicos, a uma aritmética de créditos ou a um jogo de competências (mais ou menos claramente definidas ou definíveis), não devendo, pois, ser uma ideia feita, uma casa entregue *clef en main*, mas um estaleiro que requer o esforço, a participação, o contributo voluntário, consciente e, se possível, entusiasta de todos nós. Ao traçarmos novos projectos, reencontramos o zelo e a chama que animou as vastas reformas e os grandes programas gizados já por uma geração de *pais fundadores* da universidade. Por isso, é mais do que nunca necessário informar e convencer colegas e estudantes do interesse do que está em jogo: acção pedagógica onde cabem as palavras “desafio”, “aventura”, “utopia”, e que reveste o carácter de tarefa prioritária! Acredito que uma certa insubmissão é essencial à criação permanente a que somos chamados e que importa recusar os *clichés* para restituir todo o valor às ideias vivas. Crítica e polémica são consubstanciais à invenção do nosso futuro: sem essa vigilância do espírito, o conceito de autonomia não é senão engano, hoje que a internacionalização nos torna cada vez mais solidários, mas não sujeitos ao mundo exterior.

Qual é então a realidade, neste momento, nas universidades portuguesas?

Disse já hoje aqui o senhor Ministro que apenas quatro ou cinco cursos de primeiro ciclo não estão ainda adequados a Bolonha, por dificuldades de concertação nacional ou de registo. Estão ainda em reestruturação alguns segundos ciclos e um número considerável de cursos de doutoramento, em muitas áreas. Em algumas universidades, inicia-se o primeiro ano de implementação do Processo Bolonha, em

outras, decorre já o segundo ou o terceiro ano, não havendo ainda formações completas segundo o novo modelo.

As mudanças verificadas são sobretudo sensíveis no domínio da oferta educativa, da pedagogia e da internacionalização:

1. As reformas estruturais encaminham as universidades para uma maior e mais qualificada **oferta educativa**, assente nos princípios da transversalidade e da interdisciplinaridade, numa internacionalização da formação (com a criação de duplos diplomas, mestrados europeus, desenvolvimentos curriculares), na promoção da formação pós-graduada (com valorização de segundos e terceiros ciclos), na captação de novos públicos e no incentivo ao desenvolvimento de competências extracurriculares (disciplinas isoladas, *e-learning*, formação ao longo da vida), numa cada vez maior aproximação à sociedade (com conseqüente alargamento da actividade dos nossos gabinetes de transferência tecnológica). Com esta questão se prende a especial atenção a medidas de estímulo à inserção na vida activa (cursos de empreendedorismo, estágios em empresas, criação de observatórios de empregabilidade, de gabinetes de saídas profissionais, de gabinetes de comunicação, e de incubadoras de empresas).

2. Do ponto de vista **pedagógico**, a alteração de planos curriculares dos cursos determinou a mudança de metodologias de ensino-aprendizagem, agora mais dirigidas para o estudo autónomo e para a aquisição de competências pelos estudantes.

O ensino tem hoje como objectivo nuclear o desenvolvimento de competências, definidas como a capacidade, por parte dos estudantes, de mobilização, de forma integrada, de conhecimentos, aptidões e atitudes para a resolução de problemas específicos da sua área científica. A aprendizagem, encarado o estudante como centro e agente do processo educativo, é entendida como um processo de construção activa e pessoal, gerido e conduzido pelos alunos, devendo recusar-se o paradigma de ensino passivo, baseado na mera aquisição e reprodução de informação factual pelos alunos. A formação ministrada é orientada para a

consecução de objectivos de aprendizagem, que devem ser assegurados no termo de cada ciclo de estudos e nas diferentes unidades curriculares, tendo em vista a construção harmónica do perfil de competências de um licenciado. Também os métodos de avaliação se adaptaram a esta nova realidade de ensino-aprendizagem, subsistindo algumas dificuldades, nomeadamente na aplicação dos regimes tutorais. Estes conceitos novos, interiorizados já em larga medida, encontram ainda alguma resistência a que as universidades procurem responder através de acções concretas e adequadas, como a oferta de ciclos de *workshops* sobre novas metodologias de ensino e de acções de formação na área das novas tecnologias.

Refira-se também a criação, em quase todas as universidades, de plataformas de apoio pedagógico fundamentais ao acompanhamento dos cursos (na Universidade de Coimbra, o *webOnCampus (WOC)* cobre a totalidade das faculdades), e a harmonização nacional do calendário escolar, com marcação do início e do final do ano lectivo e das épocas de exames, deixando a cada universidade e às suas faculdades a necessária flexibilidade na sua organização interna. Foi igualmente por todos sentida a necessidade de criar ferramentas adequadas ao fornecimento de informações e esclarecimentos sobre o Processo de Bolonha, quer através de um *página* sobre Bolonha com perguntas e dúvidas frequentes – e *links* para *sites* internacionais –, quer com comissões de acompanhamento, gabinetes de apoio e observatórios de Bolonha (como acontece na UC, onde esta estrutura se encontra na dependência da reitoria).

O sistema ECTS, também já hoje amplamente referido, encontra-se em aplicação em todas as universidades, embora este sistema de créditos europeus de transferência e acumulação não esteja, em muitos casos, a ser rigorosamente aplicado, carecendo de uma definição mais clara dos seus próprios fundamentos e exigências (em algumas universidades procedeu-se à realização de inquéritos sobre hábitos de estudo para uma mais rigorosa contagem dos ECTS a atribuir a cada unidade curricular).

Em todas as instituições persistem dificuldades de natureza logística que se prendem com a inadequação e escassez de meios de funcionamento e de instalações que respondam às novas exigências pedagógicas, o que dificulta, por vezes, a organização coerente do calendário escolar. Em alguns casos, as instituições possuem igualmente carências ao nível do corpo docente e de funcionários.

Em suma, a par de uma consciência pedagógica nova e cada vez mais activa, assistimos a uma crescente reivindicação de melhoria das condições de funcionamento, desajustadas das urgências e exigências do tempo presente. A criação, em muitas universidades, de novos regulamentos pedagógicos e de avaliação e a reflexão levada a cabo sobre as funções e competências dos conselhos pedagógicos, no quadro de um modelo educativo que privilegia a componente pedagógica, têm contribuído para uma maior transparência das nossas universidades.

3. A aposta na **internacionalização**, pilar fundamental do Processo de Bolonha, é uma constante em todas as universidades, que têm aumentado os seus programas de mobilidade docente e discente e a leccionação de unidades curriculares em língua inglesa. No entanto, persiste uma certa ambiguidade quanto ao que deve ser o desempenho das instituições, nomeadamente na questão da mobilidade estudantil. Se é verdade que a reforma deve facilitar a mobilidade, não apenas devido à nova organização semestral do ano lectivo, mas também porque torna quotidiana uma certa linguagem europeia, instaurando um olhar diferente sobre a circulação dos indivíduos e das ideias nos grandes pólos da vida intelectual europeia, é também um facto que à crescente atractividade de muitas das nossas universidades – que recebem um fluxo maior de estudantes estrangeiros – responde uma estabilização, nalguns casos até mesmo um decréscimo, da nossa mobilidade para o exterior. Questões de natureza económica não deixam de intervir neste contexto – o montante das bolsas tem forçosamente incidência na diminuição da mobilidade –, mas carecemos de um estudo mais fundamentado para podermos tirar conclusões seguras.

Neste domínio, deve merecer-nos particular atenção a cooperação com outros continentes, nomeadamente com a América Latina, África e Ásia, e o novo diálogo a estabelecer agora, decorrente das recentes reformas introduzidas no nosso sistema de ensino superior. Estamos conscientes de algum desconforto e desconfiança, sobretudo no Brasil, em relação ao modelo de Bolonha e à forma como as universidades europeias hoje se organizam. Mas é preciso que a cooperação continue a fazer-se em moldes novos, com transparência e cabal explicitação e esclarecimento da forma e do conteúdo das mudanças e das suas consequências na formação dos estudantes.

Mas há ainda projectos estruturais fundamentais a concretizar.

A montagem de sistemas de gestão da qualidade pedagógica (a UC acaba de aprovar um Sistema de Gestão da Qualidade Pedagógica (SGQP) que entrará em vigor no segundo semestre), de planos de apoio à transição, de projectos de combate ao abandono e insucesso escolares (sobretudo para os estudantes de 1.º ano), a par de um estatuto de estudante a tempo parcial (que a UC aprovou já em 2007), do incentivo a um trabalho em rede, no plano nacional e internacional, da criação de gabinetes de creditação de formação não académica (existente já para a creditação de experiência profissional e de formação não académica na UL), da obtenção do selo de qualidade ECTS e do selo de qualidade do suplemento ao diploma europeu (de que as Universidades do Minho e de Aveiro são já detentoras), são alguns dos exemplos de um longo caminho ainda a percorrer.

Antes de concluir, cumpro a promessa de expressar uma preocupação que decorre da minha situação de professora da Faculdade de Letras e parece fazer ainda mais sentido na sequência das várias intervenções a que tivemos o gosto de assistir durante a manhã.

Ouvimos o senhor Ministro, hoje de manhã, falar dos desenvolvimentos curriculares e da autonomia da universidade, das novas universidades, aquilo a que ele chamou as universidades pós-secundário, e das universidades de excelência. Fomos sensíveis à referência que fez à

dicotomia entre o que vem de fora e o que é nacional. Ouvimos o Prof. Marçal Grilo referir a importância das receitas próprias. Todos conhecemos um certo discurso sobre Bolonha, que se prende com a profissionalização ou a empresarialização da universidade, com o pragmatismo e utilitarismo do saber, com a supremacia do saber-fazer sobre o próprio saber. Há cerca de um mês, na Bélgica, duas recomendações prioritárias foram apresentadas na reunião “Bolonha para lá de 2010”: a atenção a conferir à empregabilidade e a importância do envolvimento dos *stakeholders*.

A sequência de factos que acabo de enumerar, inatacáveis na sua bondade, não deixa contudo de provocar em mim alguma inquietação. Como compaginá-los com o saber das Humanidades que hoje busca (desesperadamente) discursos de refundação ou de legitimação?

Haveis compreendido que o meu desejo é fazer a apologia das Humanidades!

De todas as faculdades que compõem a universidade, a faculdade de Letras é aquela cuja finalidade se define mais dificilmente. Para quê historiadores? Para quê linguistas e, sobretudo, para quê filósofos? Para quê críticos literários, para quê poetas?

O Processo de Bolonha não deve fazer da universidade uma escola superior profissional que ministre uma formação de base a que correspondam necessariamente capacidades de exercício profissional. Facilitar a entrada de jovens na vida activa ajudando-os a criar competências necessárias para um futuro desempenho profissional, não significa conferir capacidades de exercício profissional *tout court*, na convicção errada de que no domínio das Ciências Humanas existem apenas ou maioritariamente profissões estabilizadas.

Numa Europa rica de diversidade cultural incumbe prioritariamente às faculdades de Letras aprofundar e transmitir o conhecimento do país, da sua geografia, da sua história, da sua língua, do seu pensamento, da sua literatura e da sua arte. É esta, sem dúvida, uma decisão política.

Como imaginar um país que renuncia a si mesmo e abandona as suas tradições identitárias, sendo naturalmente a língua nacional a mais preciosa de todas? A energia criadora de que precisamos tem que buscar raízes numa consciência renovada da língua e da cultura portuguesas, no contacto com outras línguas e com outras culturas europeias.

Sendo a pós-modernidade também a ideologia da diferença cultural, é cada vez mais necessário conhecer o que nos identifica e o que nos distingue. E como sabê-lo sem a História, a Geografia, a Linguística, como sabê-lo sem a memória? Como criar uma identidade de forma relacional e comparatista sem o dinamismo criador que intervém positivamente na produção presente da cultura?

Assim, termino. À importância ou talvez à inutilidade de lembrar o valor do ensino das Letras e das Ciências Humanas, de revalorizar este ensino no contexto de Bolonha, se acrescenta a oportunidade de relembra o interesse prático e estratégico deste ensino num mundo e numa Europa que têm que acreditar que não é o económico que determina o cultural, mas sempre e só o desenvolvimento cultural que permite o crescimento tecnológico e económico.

Assim, quem tem *então* ou *ainda* medo do Processo de Bolonha?

Debate

Luís Vicente Ferreira – Tivemos aqui várias visões e experiências da implementação do Processo de Bolonha nas instituições e eu pergunto se há questões que queiram colocar?

Pedro Lourtie (Instituto Superior Técnico) – Aquilo que eu queria dizer tem mais a ver com a intervenção do Prof. Marçal Grilo. A questão é basicamente a seguinte. O título deste seminário é *O Processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos*, mas ele referiu-se longamente ao financiamento, que é um aspecto que não está contemplado no Processo de Bolonha, porque os ministros nunca o quiseram abordar. Eu diria mesmo que é *tabu* no Processo de Bolonha. O que Marçal Grilo disse é relevante, tem a ver com a realidade do ensino superior a nível europeu e é importante que raciocinemos sobre essas questões, mas não é específico do Processo de Bolonha, por isso eu não podia deixar de esclarecer.

Relativamente à questão do bem público e do bem privado. Para mim ela não se coloca exactamente no sentido do bem público com financiamento público e o bem privado com financiamento privado, não é essa a noção. A noção de bem público é uma noção diferente da que existe na teoria económica, não implica que o financiamento tenha de ser público. São coisas diferentes e, portanto, convinha não as misturar. O ensino superior tem características de bem público como tem características de bem privado, no sentido de que é algo de que a pessoa não pode ser excluída e de que não se pode excluir a si própria. Tipicamente, a defesa nacional é um bem público. Ninguém pode dizer “defendam o país todo, menos o bocadinho onde eu estou”, nem eu posso dizer “vou defender o país todo, excepto o bocadinho onde está o presidente da sessão”.

Júlio Pedrosa (Conselho Nacional de Educação) – Fiquei com alguma curiosidade em saber como é que a Prof.^a Cristina Robalo Cordeiro compatibiliza o seu enorme entusiasmo e a lista de realizações apontadas com a frase em que diz “eu também acho que estamos a começar”...

Ivo Costa Santos – Gostava de partilhar a seguinte reflexão sobre o facto de estarmos a começar. Não percebo essa condescendência e este à vontade que existe de dizer que estamos a começar, quando nós, de facto, estamos a começar porque começámos demasiado tarde. E este demasiado tarde começou como uma reflexão daqueles que o deviam ter iniciado mais cedo.

E porquê demasiado tarde? Eu pergunto, para que haja aqui uma consciencialização, o que é que está diferente desde o pré-Bolonha até ao pós-Bolonha? O que é que nas nossas aulas está diferente?

Quando há pouco falávamos de ECTS, aquilo que aconteceu em vários cursos foi que se dividiu as 180 ECTS do 1.º ciclo por três, o que deu sessenta, e depois dividiu-se por dois em cada semestre, o que deu trinta e, a seguir, distribuiu-se pelas várias disciplinas. Será que isto é uma conscientização do que devem ser as horas de trabalho necessárias para cada curso? Esta é uma das perguntas.

Os sucessivos gabinetes são criados (e os nomes proliferam, de inserção na vida activa, psicopedagógico, de orientação, de avaliação, de monitorização do Processo de Bolonha...), mas o que é que foi feito para criar uma plataforma base daquilo que deveriam ser as competências adquiridas nas aulas do Processo de Bolonha? O que é que os estudantes deviam saber, o que é que os professores deviam ensinar e como? Também nada foi feito. Há disciplinas com 90% de reprovações, ano após ano, com o mesmo professor, com as mesmas formas de ensinar e as mesmas formas de aprender. O que é que é feito para contrariar essas taxas? Será que isto também não são despesas? Será que a única forma de olhar para isto é com um regime de prescrições cego, que considera os estudantes apenas como os responsáveis por não aprenderem, considerando-os quase escória ou lixo, ou matéria dispensável de todo o processo formativo? Ou deveria antes haver aqui uma forma de olhar diferente para cada estudante e para cada formação?

Sobre a questão do bem público e do privilégio, poderemos também fazer uma outra reflexão. Será que nós devemos aceitar pura e

simplesmente sem reflectir e sem fazer uma avaliação daquilo que pretendemos, como se houvesse uma inevitabilidade na forma de financiamento das instituições? Uma vez mais, começa-se a fazer o discurso de que o financiamento privado é a única forma, incluindo o aumento do valor das propinas, como foi feito em anos anteriores em que se justificou o aumento como uma maneira de melhorar a qualidade do ensino, o que de facto não se verificou, e hoje temos os orçamentos das universidades comprometidos na ordem dos noventa e muito por cento para pagar salários, o que também não está correcto. A minha pergunta é se, de facto, nós vamos aceitar isto sem o pôr minimamente em causa? Como o Prof. Adriano Moreira referiu várias vezes, a educação é uma despesa de soberania, mas se começa a ser posta em causa, se calhar não é tanto uma despesa de soberania é quase um privilégio e aqueles que acedem ao ensino superior são cada vez mais os privilegiados.

Esta semana também foi notícia, e eu acho que não deixa de ser preocupante, que quem acede a alguns cursos de ensino superior são alunos com explicações, o que representa que o sistema de ensino não desenvolve as competências necessárias para que os estudantes possam frequentar uma formação superior. São apenas algumas considerações, porque nós não nos podemos resignar e aceitar, sem pôr minimamente em causa, que não há outra forma de dotar os cidadãos de formação superior que não seja a de olhar para a educação quase como um privilégio. É uma preocupação que eu queria deixar.

Cristina Robalo Cordeiro – Agora é que a coisa se tornou difícil, não é? Até agora foi fácil. Quando eu digo que agora é que vamos começar e que está tudo por fazer, de certa maneira, não é no sentido que diz aqui o Ivo de que houve um grande atraso e agora é que vamos começar. Não é isso que eu quero dizer. O que eu quero dizer é que nós durante estes anos de reflexão, de trabalho, de reorganização curricular e de repensar as nossas universidades, as nossas estruturas, estivemos a partir pedra, se assim me posso exprimir e peço desculpa pela trivialidade.

Estivemos a tratar de problemas concretos, interessantes, mas a debater-nos com dificuldades. A partir de agora, criámos uma base. Temos uma base a partir da qual é possível começar a fazer coisas importantes. É possível, a partir de agora, ter projectos, projectos nacionais mas também projectos internacionais. É possível, por exemplo, tratar da interdisciplinaridade, dos novos arranjos de saberes. Estão criadas as condições para projectos inovadores, para projectos europeus, para trabalho em rede, por isso eu digo que agora é que nós vamos começar, com uma base diferente, conscientes naturalmente das limitações, das dificuldades, mas também do potencial, porque há muito potencial nas nossas universidades, nas nossas escolas em geral, nas nossas instituições.

E há muito entusiasmo, é preciso é suscitá-lo; é preciso acordá-lo e vivificá-lo, tanto por parte dos nossos professores como dos nossos estudantes. Os nossos estudantes acompanham-nos, tenho aqui alguns na sala que estiveram comigo nalguns projectos, que se entusiasмам e trabalham a par connosco, de uma forma muitíssimo proveitosa para as nossas instituições. É aí que eu quero chegar quando digo que vamos começar, agora é que nós vamos começar.

João Martins (Aluno) – Sou estudante na Universidade de Coimbra, também sou dirigente estudantil da Federação Académica de Coimbra e não queria deixar de fazer uma reflexão sobre o que aqui foi dito anteriormente, mas primeiro quero fazer um parêntesis em relação à questão do bem público ou do bem privado.

Segundo a tal teoria económica, a verdadeira questão é se o ensino superior não deveria ser considerado um bem de mérito, devido ao proveito que o Estado tira das qualificações dos seus licenciados, cada vez com mais qualificações de excelência, que este Processo de Bolonha é tentado a produzir.

Alterações estruturais dos cursos. Há muito que havia essa necessidade, mas a pergunta essencial é saber se será o Processo de Bolonha a resposta certa para essa necessidade de alteração estrutural? Se

calhar é, se calhar não é. Não deixam de existir alguns problemas e estou a lembrar-me daquelas premissas necessárias: o acompanhamento dos professores aos estudantes, o compromisso dos estudantes em avaliações contínuas, o estudo diário, toda a exigência enorme que foi feita aos estudantes sem haver uma moeda de troca. E quando falo de moeda de troca, falo da preparação pedagógica dos professores. É realmente necessário que se mude a estrutura dos cursos, se mude a maneira de ensinar, mas se os professores não mudarem a sua postura nas aulas, na leccionação das suas aulas e no modelo que seguem, muda a avaliação, mas não muda o ensino, é complicado!

Outra coisa que não se sabe bem onde anda é o ensino tutorial. O modelo de mesa redonda tão usado em Oxford e em Cambridge não veio para cá. Vieram algumas coisas, veio a avaliação, mais uma vez, mas o ensino não veio. O reconhecimento de projectos extra-curriculares está para vir. Como é que vai ser feito? Há muitas questões à volta disso. Acho que é uma questão importante que também deve ser tida em conta.

E o grande pilar de Bolonha que são os ECTS. Parece-me que começa a haver um certo sentimento de ineficiência, tal como o colega Ivo Santos disse, acaba por ser uma divisão e uma subdivisão dos ECTS necessários para acabar uma licenciatura, mas na prática não são aplicados. Portanto, uma cadeira que ocupa um estudante dez horas a estudar pode valer tanto como outra que ocupa dois ou três dias, ou quatro ou cinco, ou um mês. Mais uma vez, mudou-se o modelo e não se mudou a forma de ensino. Não houve essa preocupação... Se calhar houve, mas não houve uma absorção por parte do corpo docente para essa necessidade de adequação dos ECTS.

O sucesso escolar também é importante. É uma das grandes bandeiras do Processo de Bolonha, mas não me parece que, à partida, esteja a ter muitos resultados. Nas questões da mobilidade – Coimbra, por acaso, até é um bom exemplo –, existem ainda vários problemas, tanto a nível nacional como a nível internacional. Não falo só na mobilidade interna entre universidades, falo também na necessidade de

adequação e adaptação das diferentes maneiras de acesso ao ensino superior, por exemplo, a dificuldade que é para um estudante europeu entrar no ensino superior em Portugal, se tentar entrar pela mesma via dos estudantes do secundário.

Para terminar: quanto à premissa de que Bolonha é uma oportunidade, a questão verdadeira aqui é se estamos a aproveitá-la? Acho que é essa a questão.

Aréslio Pato de Carvalho (CNE) – Quero apenas acrescentar uma coisa que já terá sido dita de alguma maneira, mas que é sempre muito pouco discutida, que é a aplicação da prática de ensino que está implícita no Processo de Bolonha. Nós precisamos de muitos mais docentes e de docentes jovens que sejam capazes de interiorizar este processo de ensino.

É muito difícil mudar a arquitectura do pensamento das pessoas que já estão na universidade há muitos anos para se adaptarem a este ensino. Temos dentro da universidade essas pessoas, que poderiam contribuir muito e têm sido bastante negligenciadas, que são os nossos bolseiros. Temos milhares de bolseiros, eles próprios beneficiariam muito se fossem envolvidos neste tipo de ensino e a universidade tem aqui um potencial enorme que geralmente ignora e não aproveita. O número de docentes que é necessário para um processo destes é muito maior, o tipo de ensino é muito diferente e nunca vejo serem abordadas estas questões.

Finalmente, outra questão. A Europa preocupa-se muito em competir com as universidades americanas ou está muito preocupada com isso. Eu tenho dúvidas que quando um americano olha para este esquema que nós estamos aqui a implementar, primeiro, o perceba, ou se o percebe ache que não faz sentido nenhum. Desculpem o meu à vontade, mas tenho a impressão que nós temos um problema muito grande, que é o de melhorar o nosso ensino, mas temos é que ir às coisas concretas, muito mais práticas, reais, que existem nas nossas universidades.

João Vasconcelos Costa — Duas observações muito curtas sobre o que foi dito aqui. Em primeiro lugar, a questão do financiamento. Claro que é relevante, porque nós sabemos todos que sem ovos não se fazem omeletas, mas principalmente, como acabou de dizer o Prof. Pato de Carvalho, Bolonha é caro.

Fala-se muito na “agenda oculta” da Sorbonne, como tendo significado que os ministros queriam economizar, então eu digo que esses ministros tiveram muito pouca capacidade de previsão porque, hoje em dia, é óbvio que os pressupostos do paradigma de Bolonha são os maiores argumentos para o aumento do financiamento, principalmente ao nível do recrutamento de pessoal.

Há três números que gostaria de dar e que são extremamente significativos. Nós falamos de Harvard, Cambridge, Oxford..., muitas vezes como uma espécie de mito, divino quase. Mas há aspectos muito precisos, por exemplo, a relação global entre alunos e professores em Harvard é de 1,8, logo há 1,8 vezes só mais alunos do que professores; em Cambridge é um bocadinho mais, 2,6; em Portugal é de 15,7! Portanto, não é preciso dizer mais nada, nem falar em universidades de excelência em Portugal, enquanto não se resolverem coisas deste tipo.

Segunda nota, sobre a questão do público e do privado. O interesse para o Estado, para todos nós, para o País, na qualificação é grande. E não há interesse para o próprio, para o estudante? Ainda antes de Bolonha, o estudo que a *London School of Economics* fez para o célebre relatório Dearing mostrava que, em geral e em média, o retorno público de um licenciado é de 6%, ao passo que o retorno privado, aquilo que ele vai beneficiar em comparação com quem não teve acesso ao ensino superior é de 11 a 14%.

Luís Vicente Ferreira — Resta-me agradecer aos senhores palestrantes o terem podido estar aqui connosco.

