

## **COMENTÁRIOS FINAIS**

Comentadores – João Pedro Pita  
Domingos Xavier Viegas



Neste Seminário, dois temas fundamentais foram propostos para discussão: a relação entre ensino e aprendizagem e as suas transformações decorrentes do Processo de Bolonha; e a relação entre os Quadros de Qualificações e o acesso ao exercício da profissão neste novo modelo organizativo do Ensino Superior.

Elaborar um conjunto de conclusões é sempre uma escolha difícil e de elevada complexidade, acrescido do facto de ter sido possível reunir um conjunto de oradores de valor ímpar. É, portanto, necessário fazer uma escolha de temas que foram repetidos por vários dos intervenientes e por eles enfatizados no decorrer deste dia. Terei ainda o privilégio de ser seguido pelo Prof. Domingos Xavier Viegas, que certamente completará o muito que fica por dizer.

Em primeiro lugar, é preciso salientar que estamos, realmente, no início de uma reforma funcional e estrutural, depois de concretizada a reforma legislativa. Como foi referido pelo Prof. João Vasconcelos Costa e pela Prof.<sup>a</sup> Cristina Robalo Cordeiro, agora é o início de uma outra etapa: de uma etapa nas instituições, de uma etapa na concretização prática das reformas preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 e restante pacote legislativo, que dá os instrumentos às instituições de Ensino Superior para a sua efectiva adaptação ao espírito saído do Processo de Bolonha e do caminho para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Educação.

Mas falta agora a sua aplicação na prática. E agora o desafio está nas nossas mãos. Nas nossas mãos, de agentes educativos, nas nossas mãos de empregadores, nas mãos de todos aqueles que se interessam pelo Ensino Superior.

A massificação do Ensino Superior – como o Prof. Rui Alarcão frisou –, com o elevado aumento do número de estudantes em pouco tempo<sup>2</sup>, trouxe desafios distintos do passado, ao mesmo tempo que adequa as responsabilidades de todos os que participam no processo educativo – docentes e estudantes –, mas também dos futuros empregadores dos diplomados no Ensino Superior a este novo contexto. Variados e díspares temas poderiam ser incluídos nesta mudança, permitam-me que fale em concreto da flexibilização curricular.

É necessário e aceite, de forma relativamente consensual, que haja uma maior flexibilização curricular que vá ao encontro das pretensões individuais de quem entra no ensino superior. Esta entrada está hoje amplamente alargada através de inúmeros programas de ingresso paralelos à via de continuação de estudos do 12.º ano – maiores de 23 anos, cursos pós-secundários, cursos de especialização tecnológica, entre outros. Portanto, há um número muito grande de entradas e de percursos no ensino superior que exigem uma flexibilização curricular condizente com esta realidade.

Esta abertura do Ensino Superior suscita uma outra reflexão que se prende com a *educação global* do indivíduo, pretensão última de um Ensino Superior de excelência. Sobre este assunto já tinha tido o prazer de ouvir o Prof. Marçal Grilo, na audição prévia a este Seminário, sobre a *general education* de Harvard e, de facto, esse documento transpõe para a escrita a *alma mater* daquela instituição, ou seja, aquilo que a diferencia de todas as outras. Não é a competência específica de um engenheiro

---

<sup>2</sup> O Relatório *Reviews of National Policies for Education – Tertiary Education in Portugal* (OCDE), revela que o número de estudantes duplicou entre 1991 e 2006 e que Portugal apresentou a maior taxa de aumento do número de estudantes a frequentar o Ensino Superior entre 1975 e 2001, com uma taxa acima dos 6% ao ano.

civil na área da Hidráulica ou de um advogado em várias áreas do Direito. *Alma* é o que a Universidade de Coimbra, com os seus 700 anos, com a sua torre, com a sua Associação Académica tem e que mais nenhuma outra tem. Ou o que a Universidade de Lisboa, com o seu peso na construção da cidade, pode dar ao estudante por ser lá estudante e que não há nas outras instituições. É, no fim, o que a diferencia de qualquer outra e que faz com que um diplomado em Lisboa, em Barcelona, em Boston ou em qualquer outro lado do mundo, seja sempre distinto, embora cada vez mais os conteúdos apreendidos tendam a ser comuns.

O caminho para alcançar a educação global passa pela maior liberdade na escolha de cadeiras: que um estudante de Engenharia possa fazer disciplinas de História de Arte ou Cinema; que, por outro lado, um estudante de Direito possa alargar a sua base de formação tendo cadeiras nas áreas de Economia, Contabilidade ou de Direcção de Obra, apenas para referir alguns exemplos. Este é um caminho, não para a menorização da formação técnica e científica de base, mas sim para a promoção de competências genéricas e transversais que motivam o estudante, que lhe dão oportunidade de aprender ao gosto de cada um. Este entendimento de formação compatibiliza a formação enquanto técnicos e diplomados com a formação enquanto indivíduos distintos de quaisquer outros.

Simbioticamente, os *learning outcomes* aparecem cada vez mais como reflexo da crescente necessidade de perspectivar à partida as competências apreendidas numa unidade curricular ou num programa de estudos. Tive o privilégio de ter estado, recentemente, num seminário europeu<sup>3</sup> precisamente sobre este tema, em representação do Conselho Nacional de Educação. Neste fórum de discussão foram aprofundados temas como a definição de *learning outcomes*, a sua tradução prática e como os avaliar. Estas e outras discussões são de extrema actualidade sendo de inquestionável valor para docentes e estudantes, mas também para os empregadores.

---

<sup>3</sup> Seminário Europeu subordinado ao tema *Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ECTS* e que está incluído no programa de Seminários a realizar entre as reuniões ministeriais; conclusões do mesmo disponíveis em <http://portobologna.up.pt/>.

É, pois, de primordial importância para o mercado de trabalho a fácil leitura e compreensão dos resultados da aprendizagem que emergem da massificação do ensino e da versatilidade crescente dos perfis de formação. Porque só definindo quais as competências – não só técnicas mas de toda a índole –, em cada curso e em cada grau de ensino expectáveis de serem atingidas, se percebe a sua adequação para uma determinada saída profissional. Donde se regressa à premissa anterior: como descrever e como avaliar *learning outcomes*?

Tem-se assistido ao uso indiscriminado de ECTS com algum nevoeiro na sua implementação. De facto, os ECTS medem horas de trabalho dos estudantes. Foi hoje aqui dito, quer pelo senhor Ministro do Ensino Superior, quer por vários outros oradores, que há uma ligação entre os produtos ou resultados da aprendizagem e os ECTS, mas que há dificuldades na sua conexão valorativa. Estas advêm de vários factores, de que se podem destacar: a subjectividade da classificação de “estudante médio”, no que diz respeito ao tempo dispendido numa unidade curricular; e alguma relutância por parte dos docentes em verem a sua cadeira “perder” créditos face a cadeiras do mesmo ano curricular ou da mesma área científica, como se tal significasse que seja menos importante para a formação do estudante. ECTS falam de trabalho e, como todos sabemos, a forma de apreender conhecimentos varia de área para área, varia com o método de ensino praticado, varia com o tipo de avaliação e varia consoante o número de horas de contacto existentes.

Assiste-se a uma tendência em dividir igualmente o número de ECTS correspondentes a um ano curricular, eufemisticamente considerando que todas as disciplinas estão no mesmo patamar de exigência de tempo. Contudo, a tarefa de aferir da sua exactidão é árdua. E é fundamental ter a presença de estudantes nesta tarefa. Uma vez mais, reportando-me às conclusões do seminário do Porto, é lá referida a presença de estudantes como essencial na definição de ECTS e na adequação dinâmica no tempo. Portanto, desde logo se infere que os ECTS não são algo estático, mas antes mutáveis com o decorrer da experiência que estudantes e docentes vão adquirindo.

Para concretizar estes dois pontos – flexibilizar currículos e conseguir escrever e definir muito bem resultados de aprendizagem numa métrica de ECTS –, é necessário, com efeito, haver uma formação e uma preparação de docentes e essa deve ser uma preocupação que urge ser colocada em prática. Esta questão foi levantada hoje pelo colega Ivo Santos e pelo Prof. João Francisco Fernandes.

Deixava-vos, como remate deste tema, com algo dito por um aluno português que neste momento está no MIT e com o qual tenho o prazer de trabalhar. Diz ele que, “na véspera da aula que frequentava era enviado um problema sobre a aula seguinte e os estudantes enviavam as respostas – isto numa turma de mestrado – e depois discutiam-se as soluções. Eram problemas simples, mas é muito mais fácil aprender quando uma pessoa já se deparou com um problema.” Portanto, não é só a aula clássica que pode servir para transmitir conhecimentos. Se falamos repetidamente da necessidade de implementar um verdadeiro sistema de formação ao longo da vida, então também docentes universitários e politécnicos podem e devem ter periódicas aprendizagens de novos métodos e conceitos pedagógicos, em paralelo com a sua constante e desejável produção científica.

Uma das questões mais sensíveis e ao mesmo tempo importantes do Ensino Superior foi aqui trazida pelo Prof. Marçal Grilo, com todo o seu brilhantismo e eloquência: a avaliação do Ensino Superior. Sensível, porque valoriza de forma quantificável cursos, instituições, docentes e estudantes. Importante, porque é desta transparência que o Ensino Superior necessita para se guindar a patamares mais elevados dentro e fora desta Europa comum.

Uma desejável cadeia de avaliação – que começa com a avaliação dos estudantes e termina com a acreditação da Agência avaliadora –, deve funcionar dentro dos parâmetros estabelecidos pelos guias europeus de avaliação e acreditação. Seguir de forma consequente as *Standards and Guidelines for Quality Assurance* é, pois, um desígnio que deve ser seguido no nosso País. Mas paralelamente, a adequação formativa deve

ser ainda feita seguindo os quadros de qualificações em vigor no espaço europeu e esta adequação deve, por isso, ser merecedora de uma ponderação não desprezível no quadro avaliativo.

Portanto, por um lado temos de construir um modelo de avaliação e acreditação consequente e plausível de ser posto em prática pelas instituições – no seio da sua liberdade administrativa, pedagógica e científica –, e pela Agência de Avaliação e Acreditação, garante último da qualidade e transparência do sistema. Reitera-se a necessidade de que a avaliação seja consequente – como frisado pelas intervenções deste Seminário –, mas que as suas consequências sejam, numa primeira instância, instrumentos para a melhoria da qualidade do sistema de Ensino Superior em Portugal. Punições financeiras, organizativas ou de autonomia não devem ser equacionadas num momento de primeira avaliação. E incentivos à qualidade devem ser fomentados, mas sem que tal seja feito às expensas das instituições mais frágeis no presente.

Por outro lado, a avaliação não se pode esgotar no seio das instituições. Pelo contrário, tem ainda de ser aplicada tendo em conta os quadros europeus, nacionais e sectoriais de qualificação. A harmonização completa deste complexo quadro de qualificações é, pois, em si mesmo um desafio considerável. A este propósito ousou discordar em parte com a reflexão proposta pelo Prof. Pedro Lourtie durante o dia de hoje. Para mim, ao contrário do que foi expresso, há alguma falha de encaixe entre os dois quadros de qualificações em vigor ao nível europeu. Esta, talvez ténue, falta de compatibilidade poderá ter que ver com alguma intenção de maior intervenção por parte da Comissão Europeia, em detrimento de uma preponderância das instituições de Ensino Superior e dos parceiros educativos, como aconteceu no Quadro de Qualificações decorrente do Processo de Bolonha.

No decorrer da sessão que agora se encerra, ficou ainda expressa alguma indefinição sobre os papéis a desempenhar pelas ordens profissionais, no contexto de avaliação e adequação ao novo modelo de acreditação. Os *stakeholders* devem ter uma palavra a dizer no que diz



respeito à adequação das formações ministradas para o acesso às profissões. Até hoje, ficava na mão das ordens profissionais este reconhecimento nas áreas profissionais reguladas. A definição concreta e transparente de cada actor no processo avaliativo é urgente, no momento da entrada em funções da Agência. Cabe a ela, no quadro legal em vigor, avaliar e acreditar, mas não deve ser posto em causa o trabalho meritório que as ordens profissionais fizeram nas últimas décadas, em que tiveram a responsabilidade da acreditação profissional dos diplomados e a acreditação dos cursos ministrados.

Um dos temas mais queridos dos estudantes no contexto de Bolonha é a mobilidade. Este ponto foi referido pela Prof.<sup>a</sup> Cristina Robalo Cordeiro na sua intervenção, em que alerta para a diminuição da mobilidade nos primeiros ciclos de três anos. Esta consideração já tinha sido levantada no decorrer das audições prévias a este Seminário. Possivelmente, caminha-se para uma mobilidade graduada ao nível do segundo e terceiro ciclos, mas no primeiro ciclo poderá haver algumas dificuldades na manutenção do número de estudantes até aqui existentes nas antigas licenciaturas. Ademais, carecem ainda de resolução problemas com a atribuição das bolsas de estudo e com os valores das mesmas para os estudantes portugueses em programas de mobilidade.

Não resisto a falar, em trinta segundos, da questão do financiamento. Não é uma questão central aqui hoje e que, por certo, nos levaria a outra discussão. Não obstante, subsiste uma dúvida conceptual sobre se queremos instituições que se auto-regulam ou algo parecido com um serviço público ou público-privado. No primeiro caso, tal não será atingível com o actual regime jurídico que é demasiado restritivo e não permite liberdade na organização interna das instituições. No segundo caso, caminhamos para a lógica da existência de “consumidores”, “clientes” ou de utilizadores de um serviço, a qual eu, enquanto estudante, tenho que rejeitar. Mas esta dúvida também se prende com o financiamento, porque ambas as concepções diferem no que diz respeito às fontes de financiamento. Por exemplo, os *overheads* da investigação que é feita nas instituições devem ser melhor aproveitadas por elas

próprias. Há investigação que pode ser feita – operacional, directa – para o mercado e que é hoje feita nas instituições e que pode ser melhor aproveitada para o seu próprio financiamento. É assim que a gestão e solidariedade interna das instituições, entendidas como um todo, podem fazer reverter parte da receita gerada para áreas menos capazes de o produzir – veja-se o alerta sobre o sub-financiamento das Ciências Sociais e Humanas feito pela Prof.<sup>a</sup> Cristina Robalo Cordeiro.

Finalmente, queria terminar com o conceito de *learn to learn*. Julgo que o ensino superior tem de fornecer ferramentas e competências técnicas inegáveis e inequívocas. Mas, num mundo global e em constante mutação, deve munir todos das ferramentas necessárias para que continuem a vida inteira a aprender e a qualificarem-se por si e de forma autónoma. O conhecimento é algo em constante mutação e só uma capacitação de todos rumo à necessidade de aprender ao longo da vida pode, sustentadamente, fazer elevar o nível de qualificação da nossa população e daí retirar os desenvolvimentos produtivos e cívicos que Portugal reclama nos últimos 30 anos.

Para completar este dia que já vai longo, também não me quero alongar muito nestas minhas palavras finais. Como foi dito no início deste Seminário pelo senhor Presidente, esta intervenção do Conselho Nacional de Educação no Processo de Bolonha não é a primeira, pois já em vezes anteriores o Conselho Nacional de Educação trabalhou este tema. Concretamente, durante este ano, na Comissão Especializada do Ensino Superior que coordeno, tivemos o privilégio de ouvir quatro individualidades que participaram e que têm participado activamente neste Processo. E cada um de nós, certamente, já participou em diversas outras acções e iniciativas semelhantes a esta.

Estamos cientes, e com o dia de hoje confirmámos essa ideia, de que o Processo de Bolonha é um processo que está em curso, é algo que não se faz de repente, não se realiza só com uma lei. Talvez aquela ideia, que aqui foi lembrada várias vezes, de que até 2010 tinham que estar concretizadas um conjunto de etapas, nos tivesse levado a crer, anteriormente, que se tratava de algo que tinha o seu tempo e que, chegada uma certa data, estaria pronto.

Pelo menos eu, nestas reflexões em que tenho participado, nas audições que temos tido, capacito-me de que é um processo que vai ser de facto lento. É um processo que está para durar, é um processo que, também estou convencido, é irreversível, não vai voltar para trás. Pode ter avançado com erros, com coisas que não foram bem feitas, como aqui foi referido em relação a vários aspectos, mas são questões que se têm de

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Educação.

corrigir. O que não podemos é pensar que tudo isto vai voltar para trás, que vamos voltar novamente a uma situação “pré-Bolonha”.

Como vimos, o Processo de Bolonha mexe em muita coisa. É um processo que surgiu na Europa, mas que já está a projectar-se para fora da Europa. É um projecto que surgiu dentro das universidades, dentro do ensino superior, mas que, mesmo dentro das universidades está a tocar em muitas facetas e está também a mexer em vários outros aspectos da nossa organização social. O Prof. Adriano Moreira disse, hoje, que o Processo de Bolonha constitui uma parte do processo de evolução da Europa e, como tal, temos de nos preparar para fazer parte dele.

No seminário em que participei na semana passada, foi referida a necessidade de formar pessoas para, por sua vez, darem formação a outros, nomeadamente a docentes do corpo docente universitário, para se adaptarem ao Processo de Bolonha. Isto não é uma coisa que surja naturalmente e qualquer mudança, sobretudo uma mudança radical como é esta – que alguém aqui qualificou como sendo a maior revolução dos últimos duzentos anos –, exige tempo. Não sei se partilho daquela opinião, mas seja como for é de alguma forma uma revolução, por isso temos que nos adaptar a ela e isso exige, de facto, alguma preparação e tempo.

Considero que este tipo de iniciativas é um bom caminho para isso e por esse motivo, certamente, o CNE não irá terminar ou encerrar este processo com este seminário, pelo contrário, vamos continuar a acompanhar este assunto, com a calma e tranquilidade com que as coisas se fazem no CNE, neste ambiente de discussão e de abertura, em que cada um pode exprimir livremente as suas opiniões.

Hoje, abordámos essencialmente três pontos. Primeiro, as implicações do Processo de Bolonha no ensino ao voltar a centrar a atenção do sistema universitário, do sistema de ensino superior, nos aspectos pedagógicos. Temos tido um sistema de ensino superior a prestar muita atenção à parte científica, nomeadamente na avaliação das próprias instituições e dos seus centros de investigação, mas aqui está-se a chamar a atenção para o processo de ensino e a procurar mudá-lo, o que é muito vantajoso.

Neste seminário, quisemos também ouvir a perspectiva das instituições em que este processo está a ser aplicado. De manhã, tivemos um leque muito diverso de entidades, representantes dos institutos politécnicos, das universidades públicas, das universidades privadas e dos estudantes. Ouvimos referir várias vezes que as universidades não tiveram uma grande participação no Processo de Bolonha, que foi um processo de cima para baixo e não de baixo para cima. Outra crítica apresentada foi que, em particular, os estudantes tiveram pouca participação neste processo. O CNE não quer incorrer nesse erro e nesta dinâmica alargada de audição, de participação e de debate sobre este problema, faz questão de ouvir realmente todos os agentes.

Reconhecemos que é um pouco cedo para se fazer uma avaliação. Estamos ainda muito perto, como disse a Prof.<sup>a</sup> Cristina Robalo Cordeiro, para podermos ter uma visão geral. Mas há realmente uma série de aspectos que já ressaltam e que foram comuns a muitas intervenções, como também foi já referido pelo conselheiro João Pita. Uma delas foi que se têm estado a cometer erros. Há muita esperança no processo de avaliação do Ensino Superior, que ainda não está bem definido mas que se espera que venha a ser frutuoso.

Outra das implicações do Processo de Bolonha, que foi tratada durante a tarde pelo Prof. Pedro Lourtie, foi o Quadro Europeu de Qualificação e de Acesso às Profissões, que nos vai permitir balizar os níveis de formação que o ensino superior e os outros níveis de ensino têm de dar, para podermos ter realmente uma base de comparação dentro da Europa e também fora da Europa, entre os vários níveis de formação e o acesso às profissões definidos. Também o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que parecia estar um pouco em desuso, mas que certamente vai ter de ser reanimado no futuro, está muito ligado a este Quadro de Qualificação, porque ele é abrangente e transversal em relação a muitas formações que vão muito além do ensino superior e toca também, noutros aspectos.

Em relação às perspectivas das organizações profissionais, também tivemos aqui os depoimentos de três pessoas, que representavam outras tantas associações profissionais. Foram depoimentos recentes, não vale a pena estar a recapitular, até porque alguns deles foram polémicos. Esta polémica é interessante para o debate porque traz ao de cima exactamente as controvérsias que o Processo tem. Esta polémica leva-nos ainda a reconhecer que há situações que por vezes contrastam com o que seria desejável, mas é preciso saber encarar esses erros, ultrapassá-los e ir por diante.

Só uma palavra, uma chamada de atenção para um ponto que a Prof.<sup>a</sup> Cristina Robalo Cordeiro aqui trouxe, que também foi várias vezes abordado nas nossas reuniões. Trata-se da situação de algumas áreas científicas, concretamente ela referiu-se às Humanidades, e o papel que essas formações devem ter na formação da cultura de uma sociedade, mas que alguns processos de avaliação mais “mercantilistas” podem tender a menosprezar e a comprometer o seu financiamento. Portanto, há que chamar também a atenção para isso.

Termino este meu comentário, esta minha síntese, fazendo votos para que prossigamos este tipo de intervenções e de análises, ouvindo outras pessoas, outros sectores, tratando de outros temas que são necessários, para irmos aprofundando o Processo de Bolonha porque, como vimos, é muito vasto e ligado a ele vêm vários outros aspectos, que acabam por estar ligadas à formação no ensino superior e à educação em geral.







**Conselho Nacional de Educação**

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa  
Portugal

**[www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)**

[cnedu@mail.telepac.pt](mailto:cnedu@mail.telepac.pt)

tel.: + 351 21 793 52 45

fax: + 351 21 797 90 93