

SEMINÁRIO

O Processo de Bolonha nas Forças Armadas
– pretexto para uma reforma necessária?

7 de Dezembro de 2006

Abertura

Júlio Pedrosa*

Minhas senhoras e meus senhores, vamos dar início a esta sessão e começo por dar as boas-vindas a todos. Gostaria, se me permitem, de ter uma palavra especial de saudação para com o Senhor Director-Geral, Dr. Alberto Coelho, transmitir-lhe os nossos cumprimentos e o reconhecimento por esta iniciativa ter lugar a partir do desejo expresso da instituição militar.

Quero, também, saudar todas as pessoas que vão ter uma participação mais directa nos vários momentos da sessão e agradecer a sua disponibilidade e os contributos preciosos que, com certeza, vão dar para este dia de trabalho. Desejo, ainda, expressar o nosso regozijo por este seminário se realizar no Conselho Nacional de Educação e por estar integrado no Debate Nacional sobre Educação.

Não têm sido muitas as ocasiões, no Debate, para discutir o ensino superior. É a todos os títulos surpreendente que este sector, o mais autónomo da nossa rede educativa, esteja tão pouco presente, mas, no nosso país, temos às vezes estas especificidades!

Gostaria de organizar esta intervenção em torno de duas linhas de reflexão. Uma delas é o Processo de Bolonha, as suas origens e os seus significados. A outra tem o foco no significado deste seminário. Sendo eu o presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, quando se assinou a Declaração de Bolonha, estou em condições de trazer a esta sessão alguns aspectos relevantes das origens deste movimento. Estas notas serão oportunas, creio eu, quando em Portugal o

* Presidente do Conselho Nacional de Educação

Processo de Bolonha tem sido visto à luz de interpretações muito diversificadas. Tem sido até usado para fins que são, eles mesmos, contraditórios com aquilo que são as origens da própria Declaração de Bolonha, do Processo de Bolonha.

Neste dia de discussão e de debate faz sentido lembrar que a origem da Declaração de Bolonha deve ser vista na sua relação com a Declaração da Sorbonne (Maio de 1998).

Esta foi uma iniciativa que, embora tenha sido assinada pelos ministros da Educação de quatro países (Alemanha, França, Itália e Reino Unido) terá tido a sua origem próxima em momentos políticos que três desses países viviam, eles próprios, nas suas redes de ensino superior. Alguns problemas de natureza política, sérios, encontraram na Declaração de Bolonha uma oportunidade para tentar gerar uma plataforma de mudança. E como o paradigma para que se desejava transitar, no que diz respeito à administração dos cursos, era o paradigma anglo-saxónico, compreende-se a presença do Reino Unido. A Declaração de Bolonha é, assim, assinada pela Alemanha, a Itália, a França e o Reino Unido. A Declaração de Bolonha tem, pois, origem nas questões do ensino superior para as quais alguns países sentiram necessidade de encontrar uma resposta no plano político, e resultou de dinâmicas, que tendo já sido ensaiadas por outros países da União Europeia, se ampliaram com o estímulo do encontro da Sorbonne.

Não me parece que o esforço que foi feito na altura, com muita insistência do ministro da Educação de Portugal, o Professor Marçal Grilo, para que não se visse a Declaração de Bolonha como um processo de uniformização dos sistemas do ensino superior, não foi completamente percebido no seu próprio país. A própria referência ao ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) como um sistema desejável de créditos para o ensino superior, não chegou para as instituições se lembrarem que tinham sido elas as protagonistas do ECTS no âmbito do Programa Erasmus.

A recomendação do ECTS, como sistema de créditos na Declaração de Bolonha, tem como fundamento, creio eu, o facto de haver uma avaliação positiva do Programa Erasmus, que assenta no reconhecimento dos períodos de estudos e dos ciclos de estudos feitos em diferentes países, independentemente de eles poderem ser diferentes. E há aqui uma diferença profundíssima entre a ideia de reconhecimento e a ideia de equivalência, que normalmente praticamos. De facto, praticamos a ideia de equivalência, como sendo reconhecer aquilo que é quase igual, às vezes é mesmo só reconhecer aquilo que é igual, e o Erasmus baseou-se na ideia de reconhecimento do que, mesmo sendo muito diferente, pode ser considerado equiparável, ou que conduz a resultados da mesma natureza nas duas partes ou nas três partes ou nas cinco partes ou nas quarenta e oito partes que admitem o reconhecimento de estudos. Essa simples relação da Declaração de Bolonha com o sistema de créditos, ECTS, e destes com o Erasmus, devia levar-nos a pensar que estamos perante uma oportunidade para se pensar o ensino superior em Portugal em termos distintos daqueles que são os habituais na nossa cultura.

E esta primeira nota, sobre a relação entre aquilo que está a acontecer em Portugal e as raízes deste processo, serve para dizer – e repetir para algumas pessoas que já me ouviram sobre isto – que considero o desenvolvimento do chamado Processo de Bolonha no nosso país uma oportunidade para pensarmos no ensino superior que temos e assumirmos as mudanças que entendemos que devemos promover, num quadro internacionalizado. Num quadro que tem a União Europeia como uma referência, mas em que podemos, ou devemos, ter presente outras referências de internacionalização. E isto tem sido pouco ponderado.

Portugal não tem apenas de considerar aquele quadro internacional de actuação, em termos do ensino superior, mas deve desenvolver estratégias e modos de acção para todo o mundo de Língua Portuguesa. Creio que num debate sobre Bolonha é bom que se traga também esta preocupação para ponderação e se abram horizontes novos nestas matérias.

A segunda nota é sobre o significado deste mesmo seminário. E queria dizer-lhe, senhor Director-geral, a todas as senhoras e senhores presentes, aos senhores e senhoras conselheiras do Conselho Nacional de Educação que aqui estão, que vejo neste seminário um significado muito especial para todos nós. É que a instituição militar entendeu que fazia sentido promover-se um debate desta natureza, através de um seminário organizado em cooperação com o Conselho Nacional de Educação e que se inscrevesse como uma iniciativa do Debate Nacional sobre Educação.

O Debate Nacional sobre Educação ocorre porque a Assembleia da República e o Governo tomaram a decisão de que fazia sentido, neste momento, abrir um espaço de análise e de debate das questões que são críticas, estratégicas, para o desenvolvimento educativo em Portugal. Mas a iniciativa teve esta particularidade, é que a Assembleia da República mandou o Conselho Nacional de Educação para organizar o Debate. E nós atribuímos, no CNE, um grande significado a este mandato, porque esta é a casa de um órgão autónomo, independente, onde estão representados os vários grupos de interessados em educação. E a circunstância da Assembleia da República entender que é esta a sede própria para o Debate foi por nós visto como significando que se pretende que ele seja um Debate aberto, livre, autónomo, participado. Hoje vamos ter, aqui, um debate livre, autónomo, participado sobre uma questão importante na nossa agenda educativa.

Os promotores deste seminário decidiram que fazia sentido tê-lo num quadro geral do Debate Nacional sobre Educação, e é esse o significado particular deste momento que eu queria assinalar. Por isso, considero que é um momento exemplar da interpretação que aqui fizemos, no Conselho Nacional de Educação, do mandato que nos foi conferido, pois vamos certamente usufruir de uma ocasião para olharmos o Processo de Bolonha a partir de vários, porventura distintos, pontos de vista. Está no programa que é o ensino militar que é o foco nesta discussão sobre o Processo de Bolonha. Vamos, sobretudo, ter oportunidade de discutir aspectos mais específicos, analisar como é que desse quadro internacionalizado que referi e dentro desse processo que

está em curso por toda a Europa, o ensino superior militar pode considerar a sua própria estratégia de desenvolvimento. E, ao fazermos isto, vamos dar hoje um contributo para um debate, que eu entendo que ainda mal começou, sobre o próprio Processo de Bolonha.

Não é pelo facto de se terem promovido um certo número de mudanças legislativas que está concluído o trabalho ou sequer feito o essencial. Apenas se começou. E era bom que tivesse começado o debate também, não apenas em relação ao processo de mudança legislativa, mas também sobre quais são as mudanças essenciais que nós devemos fazer nas instituições. Estou seguro de que ao fim desta manhã vamos dispor de um excelente impulso para que esse outro debate mais alargado sobre o ensino superior em Portugal aconteça.

As minhas últimas palavras são para expressar, de novo, o nosso reconhecimento pela realização deste seminário, por acontecer aqui nesta casa, por se disporem a estar connosco e a participarem nesta sessão.

Para terminar, não é demais, creio eu, apresentar os meus agradecimentos a quem está por detrás do que vai aqui acontecer, a todas as pessoas que se envolveram na sua organização, designadamente da Direcção Geral de Pessoal e Recrutamento Militar, e cujos rostos normalmente não se vêem. Muito obrigado a todos e espero que se sintam bem nesta casa, que também é vossa.

Alberto Rodrigues Coelho*

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, Senhores Convidados, Senhores Conselheiros, minhas Senhoras e meus Senhores.

As minhas primeiras palavras são para transmitir as saudações do Senhor Ministro da Defesa Nacional, bem como do Senhor Secretário de Estado da Defesa Nacional e dos Assuntos do Mar que, não podendo estar presentes nesta iniciativa devido a compromissos inadiáveis e já há longo tempo assumidos, desejam transmitir o seu reconhecimento pelo estratégico trabalho desenvolvido por este Conselho o qual, através do Debate Nacional de Educação, muito contribui para a reflexão nacional sobre um dos temas mais estruturantes do nosso país: a educação.

No que diz respeito ao tema que motivou este debate, a comemoração dos 20 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo, não posso deixar de sublinhar as grandes mudanças sociais e políticas que se verificaram no nosso país.

A todos os actores intervenientes na educação foi pedido um enorme esforço, sobretudo devido à universalização do ensino e ao estabelecimento de uma educação básica de nove anos.

Mas não só. Também a educação pré-escolar e o ensino superior deram o seu contributo decisivo, para a criação de um sistema global e globalizante de ensino.

* Director-Geral de Pessoal e Recrutamento Militar

Aquilo que noutros países se realizou com a tranquilidade que todas as reformas de sectores estruturais merecem, no nosso país, por força das circunstâncias históricas que todos conhecemos, teve de se realizar com a urgência dos imperativos inadiáveis.

Muito se fez e se investiu em 20 anos de educação em Portugal e por isso os resultados não são consensuais.

Mas não é este o momento para analisar se o copo de água está meio cheio ou meio vazio. Mais do que contribuir com mais diagnósticos sobre o que foi feito, é urgente olhar para o futuro.

Independentemente de quaisquer juízos de valor, talvez se deva assumir que é na Escola, como espaço de diversidade, que encontramos hoje o reflexo da nossa sociedade e desta nossa democracia.

Mas afinal, qual o papel das Forças Armadas na valorização dos activos nacionais?

Durante décadas, às Forças Armadas foi atribuído um papel, eventualmente suplementar, mas de elevado reconhecimento social: o de formar cidadãos.

Perante uma população pobre, analfabeta e eminentemente rural, a instituição militar formou indivíduos, preparou-os para a vida, deu-lhes os rudimentos “mínimos de cidadania”, tornou-os, como se usava dizer, “homens”, no sentido em que os ajudou a construir o próprio carácter.

Mas também os alfabetizou através da iniciativa que então decorreu em todos os quartéis da Instituição Militar que se designou por “Escolas regimentais” e onde os soldados fora do seu período normal de serviço e dentro do seu lazer se instruíam nas letras e nos números, conseguindo assim obter a escolaridade mínima (4.^a classe) para poderem exercer as suas múltiplas actividades de cidadania.

Após a revolução, e como seria de esperar, o papel educativo passou a estar sedado em exclusivo em estruturas e organismos próprios para o efeito, mas nem por isso as Forças Armadas, por força da sua natureza intrínseca, deixaram de moldar “homens” e de dar o seu contributo na formação de cidadãos.

Por outro lado, ao nível dos países Ocidentais, as Forças Armadas deixaram de ser uma “instituição total”, no sentido que o sociólogo Goffman lhes atribuía.

O que se passa no espaço intra-muros de um quartel já a ele não se confina, sendo avaliado pela sociedade civil.

O militar já não permanece “submerso” durante 24 horas dentro da instituição militar.

É inegável que as Forças Armadas hoje têm uma relação de maior proximidade com a sociedade civil, sobretudo nos países que escolheram a via da profissionalização.

Por um lado a ela vão buscar indivíduos com determinadas qualificações civis e por outro a ela devolvem activos valorizados, perfeitamente inseríveis no tecido produtivo nacional.

É nesta relação simbiótica que os sistemas de formação e ensino militares assumem um especial protagonismo, deixando de serem uma “questão interna” da própria instituição castrense, que até agora apenas tinha em consideração as suas próprias necessidades.

Os sistemas educativos e de formação militares passaram assim a estar profundamente ligados aos seus congéneres civis.

É neste quadro que assume especial importância a certificação das competências que hoje os militares adquirem nas Forças Armadas, quer em ambientes de formação escolar e profissional, quer em contexto de trabalho ou até por via informal.

Numa era de globalização, o “projecto Europeu” não pode deixar de observar com particular atenção as temáticas ligadas ao ensino e à formação, como questões estruturais do mesmo.

E muito embora o Tratado da Constituição enfrente sérias dificuldades, áreas existem desse mesmo projecto que parecem prosseguir o seu caminho.

É, no meu entender, o caso do Processo de Bolonha que, tendo como objectivo a criação de um sistema Europeu de Ensino Superior, continuou a sua caminhada, fixando 2010 como meta temporal.

Tal como para as instituições civis de ensino superior, o processo de Bolonha é também uma preocupação do ensino superior militar, constantemente atento às mudanças da sociedade civil

Mas a adaptação a Bolonha necessitará porventura de atenção redobrada no caso militar.

As diferenças entre ramos e as especificidades das carreiras reflectem-se nos cursos que os respectivos estabelecimentos de ensino superior ministram.

Por outro lado, existe uma característica distintiva que importa ter em conta e que reside no facto de as vagas e os conteúdos dos cursos ministrados naqueles estabelecimentos reflectirem as necessidades dos próprios empregadores.

Temos assim que a adaptação a Bolonha, no caso das Forças Armadas está a montante condicionado por necessidades organizacionais muito próprias e inevitavelmente sensíveis.

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, Senhores Convidados, Senhores Conselheiros, minhas Senhoras e meus Senhores.

É assim com particular entusiasmo que a Defesa Nacional participa neste debate sobre a educação, tendo escolhido aquele que é porventura

um dos temas mais importantes para as Forças Armadas portuguesas, o da qualificação dos seus oficiais.

Permitam-me apenas uma palavra final sobre o título que escolhemos.

Sabendo do imperativo pragmático que cada iniciativa integrada no Debate Nacional da Educação impõe – o de responder a uma questão concreta - entendemos ser importante reflectir e porventura recolocar a questão do Processo de Bolonha nas Forças Armadas.

Será que Bolonha, reforma vinda de fora, da sociedade civil, é o pretexto para uma mudança necessária no sistema de ensino superior militar?

Permitam-me que vá mais além, será que Bolonha conseguirá responder a essas necessidades de mudança e adaptação que o ensino superior militar necessita?

Não tenho dúvidas que a sessão de trabalho que agora se inicia, contribuirá para o esclarecimento destas questões.

A todos o meu muito obrigado.

PAINEL

○ Processo de Bolonha nas Forças Armadas

Moderador – César Reis – Direcção-Geral de Pessoal e Recrutamento Militar

Isabel Madeira*

O Impacto do Processo de Bolonha no Ensino Superior Militar

Introdução

Na sociedade em geral, e nas Forças Armadas em particular, é amplamente reconhecido o profundo impacto que a formação inicial tem no desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional dos militares. É durante este período inicial de formação que os futuros oficiais assimilam conhecimentos de índole militar, científica e cultural, marcantes para o desenvolvimento de todo o percurso profissional dentro da Instituição.

Para além da formação técnico-militar associada ao Ensino Superior Militar, este período formativo proporciona, também, aos jovens futuros oficiais a socialização e a assimilação da vastíssima cultura organizacional, a qual se reveste de marcada importância, na medida em que se trata de uma Instituição profundamente enraizada e influenciada por valores, tradições, ritos e simbolismos que marcam acentuadamente a forma de *se ser*, de *se estar* e de *se fazer* dentro da Instituição.

Para a Instituição Militar, a cultura militar envolve o culto de diferentes rituais, fortes simbologias e tradições históricas que dão corpo a pressupostos básicos que orientam os militares na forma de perceber, pensar, sentir e agir em situações de guerra e paz. É através desta

* Direcção-Geral de Pessoal e Recrutamento Militar

transmissão da cultura militar que se assimilam formas de organização e de trabalho e se desenvolve uma forte noção do sentido do dever, da disciplina, da camaradagem e do espírito de sacrifício, a par com outras competências que só o treino militar consegue transmitir, associadas à natureza da condição militar.

A forma como esta cultura organizacional se cria, mantém e permanece, é segredo das Escolas Militares que a inculcam, desde o primeiro momento, aos futuros oficiais. Por todos estes aspectos, é fácil compreender que, neste importante período formativo, se criam fortes raízes que influenciarão, de forma continuada, o desenvolvimento do percurso profissional dos militares e, como tal, o futuro da própria Instituição.

A missão do Ensino Superior Militar

A missão específica do Ensino Superior Militar é a de assegurar e promover a formação superior dos oficiais das Forças Armadas e também da GNR, através

- da formação científica de base, técnica e tecnológica, a par de preparação física e de adestramento militar, indispensáveis aos oficiais dos quadros permanentes para o exercício das suas funções hierárquicas e técnicas e possível contribuição para o desenvolvimento científico da prática militar; e também
- da formação comportamental assente em sólida educação militar, moral e cívica tendo em vista desenvolver os atributos de carácter, alto sentido do dever, honra e lealdade, culto da ordem e da disciplina e as qualidades de comando e chefia inerentes à condição militar.

A formação científica de base permite aos alunos adquirir os conhecimentos e a dinâmica intelectual essenciais ao permanente acompanhamento da evolução do saber.

A formação científica de índole técnica e tecnológica, por seu lado, permite satisfazer as qualificações profissionais indispensáveis ao desempenho das funções previstas no Estatuto dos Militares das Forças Armadas.

Para o cumprimento desta missão, as Forças Armadas dispõem de três estabelecimentos de ensino superior universitário e quatro do ensino superior politécnico, os quais se encontram afectos aos diversos ramos. Com uma única excepção – a Escola do Serviço de Saúde Militar – um estabelecimento do ensino superior politécnico que, embora inserido na estrutura orgânica do Exército, é um órgão de apoio a mais de um ramo e ministra a formação nas áreas da enfermagem e das tecnologias da saúde aos militares dos três ramos das Forças Armadas.

Temos assim que:

A Escola Naval, a Academia Militar e a Academia da Força Aérea são os estabelecimentos de ensino superior universitário que formam os oficiais destinados aos quadros permanentes das classes (Marinha), armas e serviços (Exército) e especialidades (Força Aérea).

Na vertente do ensino superior politécnico, a Escola Superior de Tecnologias Navais, da Marinha, a Escola Superior Politécnica do Exército e a Escola Superior de Tecnologias Militares Aeronáuticas, da Força Aérea são os estabelecimentos militares de ensino superior politécnico que formam os oficiais técnicos² que se destinam respectivamente à classe do Serviço Técnico da Marinha, aos Quadros Técnicos do Exército e aos Quadros Especiais Técnicos da Força Aérea. Inclui-se aqui também a Escola do Serviço de Saúde Militar a que já fizemos referência

Finalmente, há ainda a considerar o Instituto de Estudos Superiores Militares (IESM), criado em Setembro de 2005, o que implicou a

² Os oficiais técnicos desempenham, ao longo da carreira, funções que requerem conhecimentos de natureza essencialmente técnica.

extinção dos Institutos que existiam em cada um dos ramos – o Instituto Superior Naval de Guerra, o Instituto de Altos Estudos Militares e o Instituto de Altos Estudos da Força Aérea. A principal missão deste Instituto é a de preparar os oficiais dos QP para o exercício de funções progressivamente mais complexas e de maior grau de responsabilidade, tendo em vista o aumento da eficiência, eficácia e prontidão das FA.

Ensino Superior Militar Universitário

Passando então à formação, os estabelecimentos militares de ensino superior universitário ministram os seguintes cursos:

Cursos de cariz eminentemente militar – os que constituem o “core” da formação militar

Na Escola Naval – 2 cursos:

- **Marinha e Fuzileiros**
(Licenciatura em Ciências Militares Navais)

Na Academia Militar – 4 cursos:

- **Infantaria, Cavalaria, Artilharia e GNR-armas**
(Licenciatura em Ciências Militares)

Na Academia da Força Aérea – 1 curso:

- **Piloto-aviador**
(Licenciatura em Ciências Militares)

Cursos da área das Engenharias

Na Escola Naval – 2 cursos:

- **Engenheiros Navais**
(ramos Mecânica e Armas e Electrónica)

Na Academia Militar – 4 cursos:

- **Engenharia Militar, Engenharia Electrotécnica Militar**
(especialidades de Transmissões e de Material) e
Engenharia Mecânica Militar (especialidade de Material)

Na Academia da Força Aérea – 6 cursos:

- **Engenharia Aeronáutica, Engenharia de Aeródromos e Engenharia Electrotécnica**
(ramos Aviónica, Energia e Sistemas, Sistemas Electrónicos e Computadores e Telecomunicações e Electrónica)

Cursos da área de Administração

Na Escola Naval – 1 curso:

- **Administração Naval**

Na Academia Militar – 2 cursos:

- **Administração Militar e GNR-administração)**

Na Academia da Força Aérea – 1 curso:

- **Administração Aeronáutica**

Os cursos de licenciatura são organizados, na área estritamente acadêmica, em moldes idênticos aos dos estabelecimentos de ensino universitário e nas áreas de formação comportamental, militar e de instrução e treino, de acordo com directivas dos respectivos Chefes de Estado-Maior.

Através de Protocolos estabelecidos entre as Academias Militar e da Força Aérea com o Instituto Superior Técnico, uma grande parte das cadeiras conducentes à licenciatura nas diversas Engenharias são frequentadas no Instituto Superior Técnico. No caso da Academia Militar – os dois últimos anos; no caso da Academia da Força Aérea – os três últimos anos. Também no que concerne o curso que confere o grau de licenciatura em Administração Aeronáutica, são ministrados dois anos no Instituto Superior de Economia e Gestão, com o qual a Academia da Força Aérea também estabeleceu um Protocolo. A Marinha ministra todos os seus cursos, integralmente, na Escola Naval.

Todos os cursos integram ainda um tirocínio que assume um carácter de estágio de formação, de índole eminentemente prática. No Exército e na Força Aérea (1 semestre) é frequentado no último ano dos cursos, enquanto que na Marinha a sua frequência está distribuída pelos anos de duração dos cursos, com especial incidência no último.

Ensino Superior Militar Politécnico

Nos estabelecimentos militares de ensino superior politécnico são ministrados 27 cursos: 8 na Escola Superior de Tecnologias Navais, 6 na Escola Superior Politécnica do Exército e 13 na Escola Superior de Tecnologias Militares Aeronáuticas.

A Área da Saúde

Uma referência final à área da Saúde. A partir de 1999, com a publicação da Portaria n.º 162/99, de 10 de Março, os estabelecimentos

militares de ensino superior universitário foram autorizados a conferir diplomas de formação militar complementar de licenciatura na área da saúde, passando a admitir alunos para os cursos de Medicina, Medicina Dentária, Medicina Veterinária e Ciências Farmacêuticas. Através de Protocolos com as Faculdades de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa (Exército) e de Medicina (Marinha e Força Aérea), de Medicina Dentária e de Farmácia (Exército) da Universidade de Lisboa e de Medicina Veterinária (Exército) da Universidade Técnica de Lisboa, os alunos frequentam os cursos nas respectivas faculdades, ao mesmo tempo que, nas academias militares, adquirem a sua formação militar que, no final, lhes permite obter o referido diploma de formação militar complementar da respectiva licenciatura.

As Especificidades do Ensino Superior Militar

A avaliação externa levada a cabo pelo CNAVES, no âmbito do 2.º ciclo do processo de avaliação do ensino superior universitário (2000/2004), abarcou a quase totalidade dos cursos ministrados nos estabelecimentos militares de ensino superior universitário, tendo evidenciado diversos pontos fortes e fracos, alguns dos quais acabam por traduzir, sinteticamente, o que podemos designar de especificidades do ensino superior militar. Desde logo, merece especial destaque a questão da integração dos diplomados no mercado de trabalho. Trata-se, de facto, de uma das principais especificidades do ensino superior militar – os alunos são admitidos e fazem toda a sua formação, sabendo que, no final, lhes está destinado um lugar no quadro do ramo a que se candidataram. Mas outras especificidades o distinguem:

- a existência de uma cadeia de comando, hierarquicamente estabelecida
- o carácter único dos cursos de índole estritamente militar
- a formação comportamental, nas suas vertentes física, cívica e moral

- o corpo docente misto, composto por professores civis e militares
- a dificuldade em articular a mobilidade dos militares com a função docente
- o baixo número de docentes com elevado grau académico.

Não obstante, o exercício da profissão militar, tanto no contexto nacional como internacional, requer uma multidisciplinaridade e transversalidade de saberes e de competências que tornam indispensável uma interligação das Forças Armadas com o meio académico, cultural e social. “Vemos, ouvimos e lemos, não podemos ignorar”. Bolonha não poderia, neste contexto, ser ignorada.

Vejam os então o que nas Forças Armadas tem originado.

A Adequação dos Ciclos de Estudo

O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, prevê no n.º 2 do artigo 2.º que a aplicação ao ensino superior público militar dos princípios nele contidos se fará através de diploma próprio o que, até ao momento, não se verificou. E a verdade é que a sua falta está já a fazer-se sentir.

O trabalho desenvolvido, neste contexto, pelo Conselho Coordenador do Ensino Superior Militar recentemente extinto, consubstanciado num projecto de diploma, não teve ainda consequência e o Ministro da Defesa Nacional chamou directamente a si e ao seu Gabinete a condução do processo.

Talvez porque existam, ao nível dos ramos, diferentes entendimentos sobre esta matéria, no que se refere ao nível da formação inicial exigível para ingresso na carreira, não sendo, eventualmente, aquele projecto suficientemente clarificador, se pensarmos que o ensino militar é uma área em que a convergência seria possível e desejável,

como o próprio Presidente da República e Comandante Supremo das Forças Armadas referiu na tomada de posse do Chefe de Estado-Maior-General das Forças Armadas, no passado dia 5.

De facto, no âmbito dos ramos, há, por um lado, quem considere a licenciatura como a habilitação adequada para ingressar no QP, devendo os militares aceder ao 2.º ciclo de estudos, após 2-3 anos de experiência profissional. E, por outro, quem entenda que a formação de base deverá ser o mestrado, na modalidade de mestrado integrado, aqui também numa perspectiva do imediato reconhecimento civil da formação, designadamente por parte das respectivas ordens profissionais, quando se trata de formações com equiparação civil.

Apesar da incerteza, os estabelecimentos militares do ensino superior universitário têm vindo a proceder à reformulação possível com vista à adequação dos respectivos ciclos de estudos, na expectativa da opção que vier a ser tomada relativamente a esta questão por parte do Ministro da Defesa Nacional. Até porque alguns deles têm, como foi referido, protocolos com universidades civis que já fizeram o registo de adequação dos seus ciclos de estudos para vigorar no ano lectivo em curso.

A reorganização dos ciclos de estudos que está a ser levada a cabo dá relevância ao trabalho autónomo e apoiado dos alunos e aos resultados da aprendizagem, mantendo uma sólida formação em ciências de base, ciências militares, formação comportamental, ciências da especialidade e de especialização e educação física.

Tentando, de forma muito breve, enunciar algumas vantagens e inconvenientes de uma ou outra opção, poderíamos, no caso da licenciatura, considerar como principal vantagem o facto de os militares iniciarem mais cedo a sua actividade profissional, constituindo a experiência profissional entretanto adquirida, um capital a potenciar durante a frequência do 2.º ciclo de estudos. Inconveniente poderá ser a necessidade de completar uma formação que não é suficiente, ao nível do 1.º ciclo, para o desempenho eficaz de todas as missões cometidas aos

oficiais, implicando, posteriormente, o seu afastamento da actividade profissional, por um período alargado de tempo.

Relativamente ao mestrado integrado, sendo verdade que permite uma preparação mais completa logo de início, o que será uma vantagem, se pensarmos, por exemplo, nas situações complexas com que os militares têm de lidar quando integram missões internacionais de apoio à paz, que fazem apelo a competências e conhecimentos que só no final de uma formação mais longa os oficiais têm adquiridos ou em especialidades que exigem à partida a totalidade da formação para o seu cabal desempenho, também se poderá considerar que essa formação, pelo menos em alguns casos, não está apenas a responder a necessidades da instituição mas também do mercado de trabalho. E aqui poderemos ver, em simultâneo, a vantagem de possibilitar uma inserção directa na vida civil, se houver necessidade de saída extemporânea da instituição, mas o inconveniente de também poder potenciar essa mesma saída, com custos para a instituição.

Como em tantas outras situações, não haverá soluções ideais. No entanto, uma consideração final não será difícil de enunciar – a de que seria vantajosa uma harmonização, entre os ramos, da formação inicial destinada aos oficiais das Forças Armadas. E não se leia (ou queira ler) aqui qualquer ideia de uniformização, que seria não só imprópria como indesejável. Facto é que a realidade epistemológica do ensino superior militar não parece ser sustentável em identidades absolutamente irreduzíveis.

É indiscutível que, dada a especificidade da Instituição militar, a aplicação no Ensino Superior Militar dos princípios subjacentes ao processo de Bolonha requer alguns cuidados. Todavia, e apesar de alguns pressupostos (como a empregabilidade, uma vez que os alunos são destinados a uma entidade empregadora única) não terem especial aplicação no Ensino Superior Militar, é importante que os Estabelecimentos Militares de Ensino Superior acompanhem a evolução

do processo com especial atenção e, se possível, conduzam as diferentes acções a desenvolver, de maneira integrada.

É importante que haja equivalências em termos de formação académica entre os cursos universitários civis e os militares, quer pela validade científica dos cursos quer pela comparabilidade dos graus académicos. Mas tal não deve pôr em causa as exigências da Instituição Militar. É necessário lembrar, dentro da Instituição, a existência de regras disciplinares próprias, de princípios de liderança muito fortes, de tradições diferenciadas e de funções únicas na sociedade, como a defesa da Pátria – mesmo com o sacrifício da própria vida, que é indispensável preservar.

Ou seja, o Ensino Superior Militar deve integrar-se no sistema de ensino superior nacional de um modo harmónico, salvaguardando as suas necessidades e especificidades próprias. As escolas militares formam em primeiro lugar militares, e a formação ético-militar constitui o pilar em que assentam, entre outras, a formação técnica, a formação humanística e a formação social, necessárias ao *Todo* que constitui a condição militar.

Impacto de Bolonha na Profissão Militar

No mundo actual, marcado pela globalização e pela sociedade do conhecimento, o exercício responsável e eficaz da profissão militar requer uma multidisciplinaridade de saberes e de competências que tornam indispensável uma maior interligação das Forças Armadas, com a Universidade. Na sociedade actual, aos oficiais, são cada vez mais requeridas competências – conhecimentos, valores e aptidões, transversais a diferentes áreas do saber que lhes permitem compreender e desempenhar as suas missões, no território nacional e em missões de cooperação, de forma eficaz.

Neste contexto de globalidade, a criação dum Espaço Europeu do Ensino Superior, coeso, competitivo e atractivo, requer a adaptação e homogeneidade dos currículos universitários dos diferentes países. Face a

este panorama internacional, enunciado pela Declaração de Bolonha, a adaptação dos *curricula* do Ensino Superior Militar torna-se numa necessidade premente e inevitável.

Esta adaptação curricular, terá de ter em conta que as necessidades de formação dos oficiais não são constantes ao longo do tempo, variando de acordo com alterações nas exigências das funções devido à evolução das missões das Forças Armadas, da nova conjuntura nacional e internacional e da própria reorganização da Instituição Militar. É pois, necessário adequar ou ajustar os *curricula* dos cursos às novas necessidades, para que se formem oficiais capazes de responder às exigências dos tempos modernos e futuros. Esta formação deve centrar-se na globalidade de actividades e nas competências que o militar deverá adquirir, projectando-a para as várias etapas da sua carreira, em necessária ligação com a evolução dos conhecimentos.

A adequação dos *curricula* deverá ter em conta as competências profissionais necessárias a cada classe, arma/serviço e especialidade, em função das novas exigências sociais, profissionais e institucionais das Forças Armadas. Esta adequação exige a inclusão, entre outros, de novos conhecimentos, de novas formas de organização do trabalho, da incorporação de conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades de resolver problemas, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de convivência saudável com as regras da Instituição Militar.

Mas não basta ao Ensino Superior Militar, adequar *curricula*. Deverá, também, rever metodologias de ensino. Ou seja, os cadetes não deverão limitar-se a acumular saberes e conhecimentos de forma passiva, pouco contextualizados na prática, mas antes deverão saber articulá-los na resolução de problemas e na tomada de decisão. Isto é, não basta dar qualificação; é necessário ensinar-lhes a aplicar conhecimentos e capacidades e a adoptar atitudes e formas de comportamento adquiridos durante a formação.

Os conhecimentos não deverão ser apresentados como simples unidades de aprendizagem isoladas das restantes áreas do saber, uma vez que estes se inter-relacionam, complementam e ampliam uns aos outros. As competências desenvolvidas em actividades dentro e fora do ensino, nas práticas culturais e sociais, devem ser avaliadas e aproveitadas, numa perspectiva de educação permanente e do contínuo desenvolvimento da capacidade de aprender, com vista a um crescente grau de autonomia e diferenciação intelectual.

Naturalmente que todas estas transformações, de natureza curricular, das metodologias de ensino ou da promoção de aprendizagem e da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, sedeadas quer em processos formais – dentro do sistema de ensino, quer informais – fora do mesmo, integrando aspectos sociais e culturais, terão reflexo na forma como os militares vivem a sua condição militar e na forma como mobilizam e colocam em acção os seus conhecimentos, saberes e valores no requerido eficiente desempenho das suas missões.

Permitam-me que termine com a pergunta que intitula este seminário “O Processo de Bolonha nas Forças Armadas – pretexto para uma reforma necessária?” para poder responder SIM.

Mário Ferreira*

Muito obrigado, Senhor Tenente-Coronel. Muito bom dia a todos.

Queria começar por agradecer ao senhor Secretário de Estado da Defesa Nacional e dos Assuntos do Mar o convite que me dirigiu para apresentar esta palestra. Queria também agradecer ao senhor Director-Geral do Pessoal e Recrutamento Militar e ao Senhor Professor Júlio Pedrosa, Presidente do Conselho Nacional de Educação, pela amabilidade que tiveram em me querer ter aqui.

Vou falar do Processo de Bolonha de uma maneira geral apresentando brevemente o seu historial, só para lembrar os principais marcos, de seguida referir-me-ei às principais linhas de acção desse Processo de Bolonha, também de uma forma resumida, porque não temos tempo para mais, e depois concluirei.

Como é sabido, a Declaração de Bolonha, que marca formalmente o início do Processo de Bolonha embora tenha havido outras antes, como o Professor Júlio Pedrosa hoje já referiu, exemplo a Declaração da Sorbonne, foi assinada em 1999 por 29 países entre os quais Portugal. Nela foi traçado como objectivo o estabelecimento até 2010 de um Espaço Europeu de Ensino Superior coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros.

Nessa altura, foram estabelecidas seis linhas de acção: adopção de um sistema de graus comparável e legível, adopção de um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos,

* Subdirector-Geral do Ensino Superior

estabelecimento de um sistema de créditos, promoção da mobilidade, promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade e promoção da dimensão europeia do ensino superior.

Passado dois anos – normalmente estas cimeiras ministeriais têm lugar de dois em dois anos – realizou-se a Cimeira de Praga, em Maio de 2001, em que três outras linhas de acção foram acrescentadas: promoção da aprendizagem ao longo da vida, maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições do ensino superior e promoção da atractibilidade do espaço europeu do ensino superior. Também aí juntam-se mais quatro países, passando o número para 33.

Segue-se, dois anos passados, em Setembro de 2003, a Cimeira de Berlim em que se reafirmaram os objectivos definidos em Bolonha e em Praga e adicionalmente considerou-se a necessidade de promover sinergias entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, que são definidos como pilares fundamentais da consolidação da sociedade do conhecimento. É introduzido, como consequência disto, o Doutoramento como terceiro ciclo no Processo de Bolonha. É, pois, só em Berlim que o doutoramento é realmente consagrado como terceiro ciclo do Processo de Bolonha.

Ainda na Cimeira em Berlim é adoptado o compromisso de estabelecer com carácter prioritário até 2005 medidas relativamente à certificação da qualidade, sistema de dois ciclos, reconhecimento de graus e duração dos cursos. Isto, porque se constatou que o Processo de Bolonha estava atrasado em relação ao que se previa e, portanto, havia necessidade de o acelerar. Nesta altura passámos a ter 40 países.

Temos depois a Cimeira de Bergen, em Maio de 2005, em que não houve novas linhas de acção estabelecidas, antes se concordou em implementar e consolidar os processos da reforma em curso e identificar algumas áreas de actividade prioritárias que conduzissem à adopção de normas europeias e linhas de orientação para assegurar a qualidade, bem como a possibilidade de haver um registo europeu para as agências de acreditação.

Foi, portanto, posta ênfase na avaliação e acreditação e simultaneamente na necessidade de implementação dum Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu do ensino superior e a sua compatibilidade com os quadros de qualificação nacionais. Outros temas abordados foram: o reforço da importância da dimensão social do ensino superior, incluindo a mobilidade e a situação económica e social dos estudantes, o desenvolvimento de uma estratégia que aumentasse a interação entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e outras partes do mundo, portanto a dimensão externa do Espaço Europeu do Ensino Superior, o desenvolvimento de princípios básicos das qualificações ao nível do doutoramento e a necessidade de pensar no futuro do Processo de Bolonha após 2010.

No fim desta Cimeira de Bergen temos um conjunto de 45 países que subscrevem a Declaração de Bolonha e que estão indicados no mapa que se mostra, Fig. 1. Ficamos, assim, com uma área vastíssima de espaço de ensino superior europeu que se alonga para a Ásia; existe ali uma exceção, que é a Bielorrússia, cuja posição política tem conduzido a estas situações.



Fig. 1. Países que subscreveram a Declaração de Bolonha (2006)

Quais são os actores no Processo de Bolonha?

O Processo de Bolonha não é uma iniciativa da Comissão Europeia como às vezes se pensa. É uma iniciativa inter-governamental em que os países se associaram para estabelecer acordos e decisões relativamente ao Espaço do Ensino Superior. Portanto temos os 45 países e temos as suas estruturas nacionais que participam no Processo de Bolonha.

A nível europeu, temos as cimeiras ministeriais, onde são tomadas as grandes decisões relativamente ao Processo de Bolonha que foram aquelas de que falei há pouco, sendo a próxima cimeira em Londres, em 2007.

Temos depois, ainda como participantes do Processo de Bolonha, o Grupo de Acompanhamento de Bolonha (BFUG) e o “Bologna Board” que são dois órgãos essenciais, especialmente o Grupo de Acompanhamento de Bolonha porque é ele que actua entre as cimeiras ministeriais, desenvolvendo e promovendo uma série de acções. É constituído por representantes de cada um dos países aderentes e tem um secretariado que é sempre o país que vai organizar a próxima cimeira. Assim, actualmente, é o Reino Unido que faz o secretariado de Bolonha, e que é também o vice-presidente porque este cargo é desempenhado pelo país que tem, em determinado ano ou semestre, a presidência da União Europeia.

A Comissão Europeia tem, no entanto, um papel muito especial como participante, e, embora não esteja na sua origem, tem apoiado muito o Processo de Bolonha através do financiamento de uma série de programas relacionados com Bolonha, sendo isso de tal modo reconhecido, que ela hoje faz parte do Grupo de Acompanhamento de Bolonha e tem realmente uma função importante nas decisões tomadas.

Temos depois uma série de órgãos que são membros consultivos do Grupo de Acompanhamento de Bolonha e do “Bologna Board” e que são a Associação Europeia das Universidades (EUA), a Associação Europeia de Instituições do Ensino Superior (EURASHE), a Rede Europeia para a

Garantia da Qualidade do Ensino Superior (ENQA), as Associações Nacionais de Estudantes da Europa (ESIB), o Conselho da Europa, a Rede ENIC-NARIC que é a Rede de Centros de Informação de Reconhecimento Nacional de Graus de Países Europeus e Não-Europeus, a UNESCO/CEPES que é o Centro Europeu para o Ensino Superior da UNESCO, a Estrutura Pan-Europeia Internacional do Ensino e as Confederações Europeias de Empregadores e Associações Industriais (UNICE).

Passando a cada uma das linhas de acção.

A linha de acção n.º 1 estabelece a adopção do sistema de graus facilmente comparável e legível.

E quais são as vantagens desta linha de acção?

Permite aos estudantes, professores e cidadãos de uma maneira geral ter as suas qualificações mais facilmente reconhecidas, facilita a mobilidade no Espaço Europeu do Ensino Superior, facilita o reconhecimento de qualificações para prosseguimento de estudos e o uso de um título académico conferido por outro país no âmbito da Convenção de Lisboa. Isto é muito importante porque a Convenção de Lisboa é anterior à própria Declaração de Bolonha, mas só pouco a pouco tem sido ratificada pelos diferentes países e não há dúvida que o Processo de Bolonha vem facilitar acordos que foram estabelecidos no âmbito da Convenção.

Como instrumento para pôr em prática esta linha de acção, temos, fundamentalmente, o Suplemento ao Diploma que é obrigatório emitir pelos Estabelecimentos de Ensino Superior com o diploma do grau, que descreve a qualificação adquirida, a natureza e conteúdo dos programas curriculares, as classificações obtidas, a estrutura do sistema de ensino superior no qual foi emitido; está caracterizada também a instituição que ministrou o ensino e que confere o grau, bem como outros aspectos. É redigido em duas línguas que, no nosso caso, são o português e o inglês.

Temos depois o quadro de qualificações para a área do ensino superior com os descritores de Dublin, baseados em *outcomes* de aprendizagem e competências. É um documento bastante sucinto – inicialmente houve a ideia de fazer uma coisa muito mais exaustiva, mas chegou-se à conclusão que não – estabelece as grandes linhas orientadoras e também os intervalos de ECTS² para o primeiro e segundo ciclos, sendo que para o terceiro ciclo deixa completamente em aberto esse aspecto.

A nível nacional, temos a legislação que consagra o suplemento ao diploma, que é o Decreto-Lei n.º 42/2005.

Passando à linha de acção n.º 2, que corresponde à adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos. Fala-se aqui em dois ciclos porque em Bolonha à data só se considerava realmente dois ciclos, e não três. O primeiro ciclo, que em Portugal se decidiu chamar de Licenciatura por decisão da Assembleia da República – na maior parte dos países chama-se bacharelato – pode ter, em Portugal, a duração de três ou quatro anos no ensino universitário e três anos no ensino politécnico e excepcionalmente quatro quando se justificar. No entanto, o que Bolonha diz sobre isto é que o primeiro ciclo deve ter no mínimo três anos.

Relativamente ao segundo ciclo, Mestrado, a nossa legislação estabelece que deve durar entre um ano e meio e dois anos, o que corresponde a entre 90 e 120 ECTS, embora em casos excepcionais possam ser apenas 60 ECTS. Porém, subsiste a nível europeu discussão sobre qual deve ser a duração ideal do segundo ciclo e encontramos países em que este ciclo tem a duração de um ano e outros em que a duração é, também, como no nosso caso, entre um ano e meio e dois anos. Há aqui um ponto que está em aberto a nível europeu.

Temos também a possibilidade de ter um mestrado integrado (duração entre 5 e 6 anos) para certas formações, que necessitam de uma

² European Credit Transfer System.

base teórica mais profunda, considerando-se que em três anos é impossível dar toda a formação teórica mais a formação específica e também para casos em que as directivas para as redes sectoriais nalgumas profissões obrigam a isso, como é o caso da Medicina. No entanto, a nossa legislação estabelece que mesmo nesses casos e uma vez completados os três primeiros anos deve ser atribuído o grau de licenciado.

Existe também a possibilidade de ter ciclos mais curtos, que não conferem um grau, mas conferem um diploma.

Os instrumentos criados para pôr em prática esta linha de acção derivam principalmente da segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e depois do célebre Decreto-Lei n.º 74/2006 que regulamenta aquela Lei de Bases.

O esquema que apresento, Fig. 2, resume o que acabei de dizer relativamente ao ensino superior, considerando os dois subsistemas de ensino – politécnico e universitário – também já contemplando o terceiro ciclo, embora não tenhamos falado dele em pormenor.

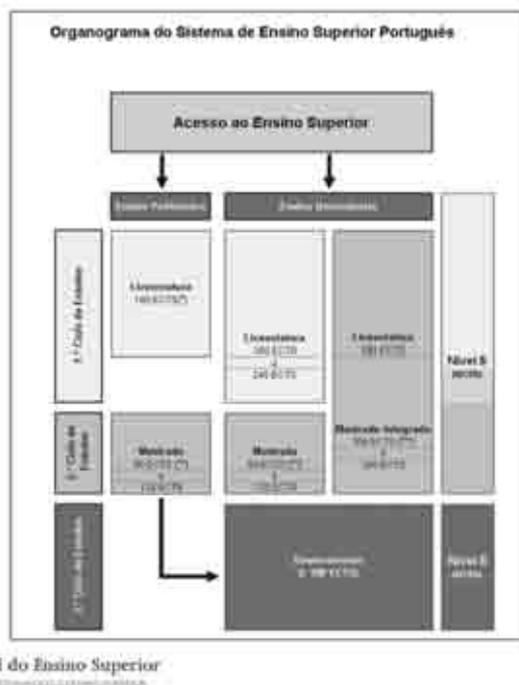


Fig. 2. Sistema de Ensino Superior em Portugal (de acordo com Processo de Bolonha)

Como linha de acção n.º 3 temos o estabelecimento de um sistema de créditos. Os ECTS foram introduzidos pela Comissão Europeia a 25 – o Professor Júlio Pedrosa falou disso – para facilitar o reconhecimento de programas de intercâmbio no âmbito do Programa Sócrates/Erasmus. É uma ferramenta extremamente valiosa na medida em que facilita a mobilidade académica e o reconhecimento mútuo de qualificações e períodos de estudo.

Os ECTS têm em consideração as horas de trabalho do estudante na globalidade das suas actividades e não só as horas de contacto como acontecia no antigo sistema de créditos. Os ECTS flexibilizam a organização curricular e pedagógica, porque – como é sabido – com o Processo de Bolonha o ensino é baseado no desenvolvimento de competências e os ECTS aplicam-se às competências quer horizontais,

quer gerais, quer específicas da profissão. Foi também o Decreto-Lei n.º 42/2005 que, em Portugal, consagrou os ECTS.

A linha de acção n.º 4, promoção da mobilidade, incentiva a mobilidade dos estudantes, dos docentes e inclusivamente dos não-docentes, como base da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Claro, que os mecanismos de garantia da qualidade, o quadro de qualificações e os créditos facilitam a implementação desta linha de acção, devido à maior transparência e credibilidade do sistema.

A linha de acção n.º 5 tem a ver com a qualidade, E esta é extremamente importante na medida em que reforça a competitividade internacional do ensino superior europeu. Queremos ter um ensino de grande qualidade. Temos para fomentar essa qualidade as agências de acreditação e de garantia de qualidade, o “tal” registo europeu previsto para essas agências, preconizando-se que haja liberdade para as instituições do ensino superior escolherem a agência de acreditação de entre aquelas que constem no registo europeu.

Neste domínio, o Governo português, através do despacho n.º 484/2006, encomendou a diversos organismos uma série de avaliações – a avaliação global do sistema de ensino superior, realizada pela OCDE, que vai ser apresentada publicamente no dia 14; a avaliação do sistema de garantia de qualidade do sistema de ensino superior (relatório da ENQA, Nov/2006) que já foi apresentado; a avaliação institucional pela EUA/EURASHE, que já está a ser feita a algumas instituições que se candidataram e foram seleccionadas nesta primeira fase, entre as quais consta um estabelecimento militar. Também a Agência Nacional (portuguesa) para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior está prevista no Orçamento para 2007 e sucederá ao CNAVES, que foi de uma maneira muito digna, dirigido pelo Senhor Professor Adriano Moreira, que se encontra aqui connosco.

Temos depois, como linha de acção n.º 6, a promoção da dimensão europeia no ensino superior. Estamos a falar aqui de graus e diplomas em associação (“*joint degrees*”). Também temos exemplos, bons exemplos,

neste domínio, designadamente os planos de estudo integrados conduzindo a graus conjuntos, no âmbito dos “*Joint Masters Projects*”(EUA) e dos “*Doctoral Programmes Projects*”(EUA), E temos também os mestrados Erasmus-Mundus que são normalmente formados por consórcios de universidades europeias, mas que estão abertos a terceiros.

A legislação, que dá suporte a alguns destes pontos, é a seguinte:

Decreto-Lei n.º 74/2006 – Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior

- Decreto-Lei n.º 67/2005 – Reconhecimento pelo Estado Português dos Graus Académicos conferidos na sequência da conclusão com êxito de um curso de Mestrado “Erasmus-Mundus”
- Portaria n.º 577/2005 – Regulamento do Registo dos Graus Académicos conferidos por um curso de Mestrado “Erasmus-Mundus”

A linha de acção n.º 7 diz respeito à aprendizagem ao longo da vida. Esta é extremamente importante porque tem papel fundamental na transformação da UE numa economia altamente competitiva e dinâmica baseada no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e com maior coesão social, tal como preconizado na Estratégia de Lisboa.

Além dos desenvolvimentos na educação formal, também no domínio da educação profissional temos progressos – está-se a trabalhar a nível europeu e ao nível da Comissão Europeia no que constitui o chamado Processo de Bruges/Copenhaga.

Ainda, ao nível da Comissão Europeia, temos o Quadro de Qualificações Europeias para a Aprendizagem ao Longo da Vida e no ensino superior português, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006,

pode ser feito o reconhecimento, através da atribuição de créditos, da experiência profissional e formação pós-secundário. Outros diplomas vieram introduzir novos contributos para a aprendizagem ao longo da vida, o Decreto-Lei n.º 64/2006 em relação ao acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos e o Decreto-Lei n.º 88/2006 que regula os cursos de especialização tecnológica.

Mais uma linha de acção, n.º 8, que diz respeito às instituições de ensino superior e estudantes. Esta linha de acção reconhece que os estudantes têm um papel vital no Processo de Bolonha, eles são parceiros do Processo de Bolonha e portanto não podem ser deixados à margem. Nessa medida, eles devem participar na governação das instituições do ensino superior e ter condições adequadas para viver e estudar. Aliás, é nesse sentido que o Orçamento de Estado para 2007 contempla um reforço do montante global para bolsas de estudo.

A linha de acção n.º 9 respeita à atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior, ou seja, a dimensão externa do processo. Pretende-se com esta linha de acção tornar o Espaço Europeu do Ensino Superior coerente e transparente e com elevada qualidade tornando o ensino superior mais atractivo para o resto do mundo, conseguindo, assim, atrair mais estudantes provenientes de outras partes do mundo. As bolsas para doutoramento e pós-doutoramento da FCT e os programas de mobilidade da UE apoiam a mobilidade.

O Programa Erasmus-Mundus, de que já falámos há pouco, facilita esta acção na medida em que permite reforçar ligações entre países europeus e não europeus, através da criação de vários cursos de mestrado inter-universitários. Concede bolsas a estudantes de países terceiros para estudarem na Europa e também a estudantes europeus para estudarem em países fora da Europa. Os cursos normalmente são em inglês para permitir a participação de todos os estudantes.

Por último temos a linha de acção n.º 10 que respeita ao doutoramento e sinergia entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação (UE). A introdução, na Cimeira de

Berlim, de um terceiro ciclo com o nome de Doutoramento é extremamente importante porque dá ao ensino superior um papel relevante para obter os objectivos da Estratégia de Lisboa em 2010. Estamos a falar de investigação, de inovação e portanto é um passo extremamente importante para atingir esses objectivos. Por outro lado o doutoramento permite fazer de uma maneira notória a ligação entre o Espaço Europeu do Ensino Superior de acordo com Bolonha e o Espaço Europeu de Investigação no âmbito da União Europeia. Também a Comissão Europeia tem trabalhado com vista a estabelecer o Código de Conduta para o recrutamento de investigadores e a Carta Europeia para investigadores, o que é importante para a implementação desta linha de acção.

Por último, já fora das linhas de acção propriamente ditas, queria fazer uma referência à *dimensão social do Processo de Bolonha*. A dimensão social foi reconhecida em Bergen como um aspecto muito importante de todo o Processo de Bolonha; se não houver uma implementação desta dimensão social (pré-requisito para a competitividade do espaço europeu de ensino superior), o Processo de Bolonha nunca atinge os seus objectivos em pleno, E isto liga-se designadamente com a coesão social, mas não só, E de tal modo estes aspectos não estão ainda bem definidos, que foi pedido, nessa Cimeira, que houvesse durante este período de dois anos, até Londres, uma melhor clarificação de dimensão social.

Como conclusões

O Processo de Bolonha é uma realidade inadiável. O Processo de Bolonha preconiza um sistema de ensino mais transparente e atractivo, assente na transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências. Aqui está a grande “revolução” de Bolonha. No entanto, não são os aspectos formais reestruturantes que realmente são importantes para a mudança, mas sim a transformação do paradigma de ensino.

Estou consciente de que isto não se consegue de um dia para o outro. Há aqui mudanças culturais que têm de acontecer, não é alterando só a estrutura dos cursos que os professores começam a ensinar imediatamente de uma maneira diferente e os alunos começam a aprender de maneira diferente. Isto vai demorar pelo menos uma geração.

Os novos modelos de ensino/aprendizagem abertos a práticas de experimentação e as actividades de investigação devem conduzir a um maior gosto pelo saber e pelo conhecimento. O Processo de Bolonha deve garantir o ensino superior preparado para as exigências do espaço europeu, visando a mobilidade nacional e internacional e a participação em projectos e parcerias internacionais.

O ensino superior deve ser flexível permitindo que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida e já vimos que há vários mecanismos no terreno que vão permitir isso, entre eles os concursos especiais para maiores de 23 anos, a possibilidade de reconhecimento da experiência profissional e os cursos de especialização tecnológica.

Também importante é a modernização do ensino superior através da reestruturação da rede, dos cursos, da avaliação e da criação de parcerias estratégicas com os diversos parceiros sociais. Temos consciência de que a rede de ensino superior que temos não é a melhor. Temos um elevado número de cursos, que é preciso reduzir e fazer uma gestão apropriada na distribuição dos recursos.

Por último, a racionalização dos meios na educação e formação permite uma combinação de eficácia e qualidade que com a capacidade de internacionalização do ensino contribui sem dúvida para a concretização da Agenda de Lisboa que, repito, pretende tornar a Europa na economia mais dinâmica e competitiva do mundo, baseada no conhecimento.

E mesmo para terminar uma reflexão, uma vez que se trata de um Seminário que envolve as Forças Armadas, eu diria, salvo melhor

opinião, que o ensino superior ministrado nos estabelecimentos militares apesar da sua especificidade nas componentes de formação comportamental e militar, parece harmonizável com os princípios do Processo de Bolonha em geral, tanto mais que as tarefas atribuídas às Forças Armadas são cada vez mais levadas a cabo em cooperação internacional.

Muito obrigado.

João Vasconcelos Costa*

Muito obrigado pelo convite que me foi feito e pelas amáveis palavras do nosso moderador. Vou tentar não repetir alguma coisa do que aqui foi dito porque é difícil hoje falar de Bolonha sem nos estarmos um pouco a repetir. Mas felizmente isto significa que Bolonha já está suficientemente interiorizada no essencial...

Este é o título que me foi proposto, mas eu sugiro uma pequena emenda porque entre ensino superior que é a nossa tradição de *enseignement superieur* à francesa e educação como se diz em Inglês *higher education*, eu prefiro falar de educação superior e penso que esta é a principal mensagem que aqui posso deixar.

Isto já foi apresentado com um erro meu que foi o esquecimento de apagar a Bielorrússia e aquilo que vos proponho como reflexão é fundamentalmente isto. O que é que aquela pequenina coisa vermelha que ali está faz neste grande espaço, como se defender, mas como também se inserir? E isto tem a ver com a primeira pergunta que é o que é o espaço europeu de educação superior?

Eu penso que tem três características essenciais. Uma é a realidade de ser, neste momento e com exceção talvez do Conselho da Europa, o único processo ou a única organização – eu não gosto muito de chamar a Bolonha uma organização, felizmente que não o é – que corporiza o velho sonho da Europa do Atlântico aos Urais.

* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Em segundo lugar, reflecte este facto também fundamental de que falando de educação superior temos de pensar na educação superior como uma afirmação cultural, como uma marca de identidade que é simultaneamente uma identidade europeia, mas também inserida num vasto movimento de culturas quer a cultura europeia, a que as culturas europeias deram origem, com a necessidade – e este é um aspecto também já muito debatido – de preservar, tal como todos os processos de união política europeia, a diversidade e obviamente as particularidades de cada país envolvido que, no caso português, são obviamente centradas na lusofonia e na cooperação com os nossos países irmãos.

Finalmente a outra característica é que, também marcando um visão cultural, a Europa é a Europa do conhecimento, hoje tem de o ser, e por isso mesmo eu foco, como hoje está a ser já muito repetido, que Bolonha é indissociável da Estratégia de Lisboa.

O que é que somos então? O que é aquela pequenina mancha vermelha?

Infelizmente, neste processo, somos essencialmente um país desqualificado. Estes números, podíamos dar muitos mais, são conhecidos, mas mostram que na percentagem da população com formação superior, nós estamos sensivelmente a 50% da média, não é do máximo da OCDE, é da média dos países da OCDE. No entanto, há sinais animadores. Este dado refere-se à população em geral, portanto inclui a população envelhecida. Mas se agora olharmos para a faixa etária típica, por exemplo dos 18 aos 25 anos, vê-se que já há um progresso, já estamos relativamente próximos da média da OCDE. Fala-se muito na percentagem do PIB, como uma grande determinante da qualidade, mas isto tem relativamente pouco significado porque o que interessa de facto, a educação é a mesma em toda a parte, custa o mesmo, o preço dos factores não é muito variável e nós gastamos menos de metade por aluno da despesa média da OCDE.

Com tudo isto, também sabemos que há hoje, neste período de grande desafio ao nosso desenvolvimento, um deficit de formação dos

nossos jovens. Qualquer professor, qualquer empregador, qualquer pai sabe que o filho que sai da universidade tem mais ou menos, não querendo ser muito pessimista, estas características e características que hoje estão no centro da Estratégia de Lisboa, da sua superação, e obviamente também do Processo de Bolonha.

Então, o que é Bolonha neste sentido? Concluindo um pouco o que ia dizer, Bolonha tem este aspecto que já foi afirmado de identidade. Identidade em que no momento presente passa muito pela afirmação e competição do valor da sua educação, e fundamentalmente da educação superior. É também, volto a dizer, um projecto cultural, não é apenas como inicialmente se pensou e como muita gente fala ainda hoje... Eu não digo que não tenha existido, mas está ultrapassada a chamada “Agenda Escondida de Bolonha”, como um processo meramente economicista, de simples competitividade económica, fundamentalmente com os Estados Unidos. Hoje, Bolonha é muito mais do que isto, é de facto um processo essencialmente cultural. E fundamentalmente formar os homens da sociedade do conhecimento.

Não vamos falar de sociedade do conhecimento, toda a gente sabe o que é que isto é, mas eu gosto sempre de citar este exemplo, que me parece paradigmático, e não é nenhum filósofo nem nenhum humanista que fala da sociedade do conhecimento. É Alan Greenspan que, até há pouco tempo, foi o todo poderoso presidente da Federal Reserve. E é, portanto, um dos maiores economistas do mundo que diz que hoje o crescimento, nos Estados Unidos, deve ser principalmente o capital intelectual, o talento humano, a criatividade, etc., muito mais do que os factores de produção tradicionais e os investimentos financeiros.

Isto conduz, também, àquilo a que hoje chamaram “o fim anunciado do Taylorismo”, o velho trabalho da linha de montagem, a linha de montagem em todos os sentidos. No sentido também em que, por exemplo, um técnico superior, um licenciado, um engenheiro saía da universidade, tinha um determinado lugar no processo produtivo, tinha

de se actualizar em relação a alguns métodos, mas tinha a sua independência, o seu lugar hierarquizado e com continuidade.

Isto hoje acabou. Hoje, toda a produção de ponta, *high tech*, faz-se por projectos, projectos multidisciplinares, de ciclo de vida relativamente curtos, com necessidade de grande interdisciplinaridade, menor importância da especialização, mas, pelo contrário, muito maior importância da capacidade de comunicação com os outros membros da equipa, numa situação de flexibilidade e principalmente de hierarquia. Obviamente que tem de haver hierarquia, há uma hierarquia funcional, mas que não é a hierarquia rígida tradicional.

É neste sentido que a este novo paradigma da economia e da produção e da sociedade corresponde também aquilo que se chama muito mais do que o Processo de Bolonha – o Processo de Bolonha será talvez um simples procedimento, quase que burocrático e legislativo. O que é essencial, como aqui já foi dito é o paradigma de Bolonha, em que, acima de tudo, a universidade já não é tanto a fábrica de técnicos ou de quadros superiores, a universidade é a casa onde se formam a mente e o carácter.

Isto é o que é hoje decisivo na sociedade do conhecimento, em que, como já foi apontado, as competências são muito mais importantes do que a informação. A informação hoje é cada vez mais perecível. Cada um de nós, professores, sabe que uma das preocupações essenciais é filtrar a informação que é relevante para dar aos alunos. Hoje, não tem qualquer sentido estar a bombardear os nossos alunos com dados e conhecimentos que daqui a dois anos estão completamente esquecidos ou ultrapassados.

A aprendizagem, a centragem na aprendizagem mais do que no ensino é obviamente um valor instrumental para cumprir estes outros objectivos, na medida em que a aquisição de competências e a formação intelectual não são passivas, são um processo activo em que o próprio estudante, que já é um jovem adulto, tem de se envolver criativamente e numa atitude construtivista.

O humanismo de hoje pode parecer uma formulação um bocadinho retórica, mas o que quer dizer com isso é exactamente a convergência. Hoje não basta apenas saber, conhecer, é preciso saber estar e saber ser. E este saber ser e saber estar é o que designo por o humanismo de hoje, que envolve obviamente aspectos essenciais da vida universitária ou da educação superior e que são a formação do carácter, a formação para a cidadania, o sentido da solidariedade, principalmente quando a sociedade do conhecimento está a ser acompanhada como todos nós sabemos pela globalização. E a globalização levanta desafios sociais, políticos, que cada homem e cada mulher bem formados tem de procurar.

Em consequência, isto também significa – como já foi acentuado – a necessidade de mecanismos de mobilidade a todos os níveis que assegurem a construção de um verdadeiro espírito europeu (eu vim há umas semanas de uma visita a um filho meu que está a fazer um Erasmus na Suécia e eu pude ver se há coisa hoje magnífica como o programa europeu é o Erasmus).

Outro aspecto é a avaliação e a garantia de qualidade e a educação ao longo da vida. Isto tem alguma coisa a ver com um aspecto que normalmente não aparece – e se calhar nunca apareceu bem dito – e que é a correspondência entre os ciclos de Bolonha e as modalidades de trabalho actual. E há um paralelismo muito fácil.

Por aquilo que estive a tentar recordar-vos hoje há um papel óbvio de dimensão e de liderança nestes novos processos que são processos, volto a dizer, processos de projecto, interactivos, com muita interdisciplinaridade e que, obviamente, não podem ser acéfalos. O papel da liderança é hoje um papel decisivo. Os senhores que são militares sabem isso muito melhor do que eu. Depois, há um outro componente que é o da concepção, e a concepção já não é também uma simples aplicação de tecnologias, tem todas aquelas características de que eu falei, principalmente uma formação larga e a capacidade de interacção, mas é preciso também não esquecer que há o bom executante. Não adianta nada estar a projectar um grande computador se depois não

houver quem saiba fazer uma boa soldadura que faça com que este computador resista e isto também faz parte da formação.

Isto corresponde exactamente aos vários tipos – e eu, um pouco provocadoramente, porque não sou de maneira nenhuma especialista em educação superior militar – mas eu atrevi-me a colocar ali a azul também um correspondente militar em relação aos vários objectivos de graus, agora não estou a falar de durações.

Eu não quero ser hipercrítico, mas podemos estar face, em Portugal, a uma Bolonha à portuguesa... Nós temos um talento enorme para fazer coisas à portuguesa. Não somos só nós... Já agora, para amenizar, um bom amigo meu espanhol, que tem muito sentido de humor, publicou um artigo, há uns tempos, em que dizia que as universidades espanholas iam ser – tem de ser dito em espanhol – *hamburguesas con salsa bolonesa*... Portanto é a versão espanhola do que eu disse...

Há uma certa tendência para se considerar a discussão de Bolonha como uma questão aritmética, 3+2 ou 4+1, que é uma forma muito limitada de ver o alcance do Processo de Bolonha. Também conheço cursos já adequados, chamados adequados, em que, posteriormente, se irá fazer, em pormenor – e obviamente que não deve ter havido tempo nem possibilidades de estar a fazer estudos muito pormenorizados para isso, com certeza – uma avaliação da adequação. Mas, em muitos casos, se se for comparar os programas (e quando digo programa digo o programa de cada disciplina, chamadas agora unidades curriculares) com os anteriores, estes são os mesmos, mas, com os ECTS, reduziu-se a escolaridade presencial a um número de aulas. Não sei muito bem como é que vão ser dados estes programas.

Da mesma maneira, como em muitas propostas, vejo inovações pedagógicas interessantíssimas. Espero que sejam cumpridas e que haja possibilidades para isso, porque é preciso não esquecer um aspecto fundamental de Bolonha, é que Bolonha custa muito dinheiro. Dizia-se, inicialmente, que a preocupação era poupar dinheiro com o encurtamento

para três anos, mas agora, com novos métodos pedagógicos, com necessidades de apoio aos estudantes, com maior presença dos professores como tutores e orientadores, é claro que isto não vai de maneira nenhuma embaratecer e não se está a ver, felizmente, isso na Europa em geral, a redução de verbas. Mas, em muitos casos, continuam os mesmos métodos pedagógicos e o que houve foi quase que uma cosmética de duração de cursos e ECTS.

Penho uma interrogação na educação superior militar, porque eu não percebo nada, mas em que, pelo menos, tenho uma expectativa e que é, primeiro, as instituições militares não estão pressionadas, tanto quanto me parece, a ter de apresentar, no imediato, propostas adequadas a Bolonha. Inclusivamente, atrevo-me a lançar uma provocação: eu não tenho a certeza de que seja muito importante adaptar a educação militar superior a Bolonha. E, tanto quanto eu sei, isto não é matéria que esteja nas prioridades da maior parte dos países que estão muito avançados na aplicação de Bolonha. Mas isso também vos dá uma vantagem, é que pela especificidade própria dos desafios que a educação militar superior tem para si, provavelmente – e eu espero que sim – terão de encontrar respostas que possam ser benéficas, agora no sentido contrário. Que possam ser benéficas e inovadoras também para alguns erros que se estão a cometer na educação superior civil, digamos assim.

E com tudo isto, para terminar, em relação àquele tal “rectangulozinho vermelho” e, lembrando alguém que foi muito importante na minha juventude, digo que aquilo que eu tenho como expectativa optimista é que de facto “esta terra ainda vai cumprir o seu ideal/Ainda vai tornar-se um imenso Portugal”². Muito obrigado.

² *Fado Tropical* – Chico Buarque / Ruy Guerra.

Adriano Moreira*

Antes de entrar na matéria em discussão, queria prestar a minha homenagem ao Conselho Nacional de Educação e, em especial, ao seu presidente, pela maneira como tem conduzido este debate nacional, com toda a independência que é cumprida pela origem do mandato da Assembleia da República e, também, lutar com um obstáculo constante que é o facto de toda a vida do Estado estar envolvida numa dependência da Comunicação Social, não sendo possível captar a atenção continuada desses meios para levar à opinião pública as conclusões, as dúvidas, as perguntas e as propostas que o debate vai fornecer. Acho que esse é igualmente um desafio, que devemos ajudar o presidente do Conselho Nacional de Educação a vencer.

Já não há nada a acrescentar sobre o que é o plano de Bolonha, mas julgo que é importante dizer algumas coisas sobre o ensino superior militar, e começar por chamar a atenção para um pequeno ponto que diz respeito à internacionalização. A internacionalização do ensino militar é anterior à Declaração de Bolonha e por acaso com um enquadramento jurídico internacional que a Declaração de Bolonha não tem.

As Forças Armadas há mais de meio século que estão inseridas na NATO e a NATO não é uma declaração, é um tratado. Não garante a flexibilidade das decisões do Estado, tem objectivos e obrigações concretas. Ao longo destes anos, as nossas Forças Armadas foram acompanhando uma dimensão de internacionalização que é superior à da europeização que Bolonha principalmente serve, porque foi a internacionalização do espaço atlântico. Toda esta actividade das Forças

* Conselho Nacional de Educação

Armadas, que não foi, a meu ver, acompanhada pela intimidade com o ensino civil (vamos chamar-lhe assim para usar a linguagem militar), também sofre da falta de conhecimento dessa internacionalização da sua formação ao longo deste meio século.

E, até, vou tentar explicar porque é que vou afirmar isto. Talvez aconteça que a formação das Forças Armadas, ao longo destes cinquenta anos, tenha adquirido uma qualidade que excede a capacidade de monitorização do Estado Português neste momento. Ora, este facto tem de ser considerado. Provavelmente, temos um capital de saber que pode ser diminuído, pode ser delapidado pela circunstância de o Estado Português estar numa situação de Estado exíguo, um Estado que luta com falta de recursos suficientes para responder às obrigações que lhe competem como Estado. Isto deve ser pensado e meditado.

Qual foi a evolução que as Forças Armadas tiveram de seguir enquanto enquadradas na internacionalização da NATO? Indiscutivelmente uma evolução extraordinária para a adopção das perspectivas da multidisciplina. Foi um problema em que as Forças Armadas anteciparam a experiência que nós só depois começámos a adquirir.

Porque é que foi isso? Porque a Confederação mundial implicou uma tal concorrência de servidores ou vítimas de culturas diferenciadas, religiões diferenciadas, histórias diferenciadas, competições diferenciadas, que um grande problema do Estado-Maior foi aprender rapidamente como é que se mobiliza com unidade, eficiência, e capacidade um corpo de intervenção com toda esta variedade.

O Estado-Maior habituou-se a chamar a cooperação das várias especialidades das formações civis, e isto foi-se desenvolvendo dentro dos tais muros, que ainda há pouco ouvi referenciar, relativos ao ensino militar, sem conhecimento verdadeiro e útil não apenas dos responsáveis pelas outras áreas do ensino, mas da própria opinião pública.

Por outro lado, houve outra evolução que as Forças Armadas tiveram de acompanhar e que vai muito directa a esta situação actual de, provavelmente, terem mais saber do que o Estado pode utilizar. De facto, nós assistimos a uma evolução aceleradíssima das sociedades no sentido de serem sociedades industrializadas, sociedades afluentes, sociedades que foram substituindo o músculo pela máquina e, até, a memória pelo computador. Isso obrigou a uma evolução extraordinária da capacidade de intervenção militar, porque também aí o músculo foi substituído pela máquina, a memória foi sendo substituída pelo computador e, assim, chegámos a formulações extraordinárias novas, como foram designadamente a chamada guerra de laboratório ou a guerra cirúrgica, a guerra à distância, a guerra que fez acabar o velho conceito da guerra de *gentlemen*, de cara, em face da cara, olhos nos olhos, espada contra espada, todo um processo que desapareceu.

As nossas Forças Armadas foram acompanhando tudo isso. Não há uma única referência, na história da NATO de mais de cinquenta anos, de falta de respeito, reconhecimento da autoridade e competência para acompanhar a evolução do sistema, em relação às Forças Armadas portuguesas. E foi por isso que me empenhei de facto – agradeço a referência, ela foi mais modesta do que o senhor tenente-coronel disse – no sentido de articularmos o ensino militar com o ensino superior civil, para continuar a usar a nossa linguagem militar.

Julgo que isto ainda vai exigir algum trabalho para essa intimidade, por exemplo, quando os nossos historiadores descobrirem a riqueza de informação, de conclusões e de propostas que as Forças Armadas armazenaram em relação ao antigo Império. Os historiadores precisam de visitar os arquivos para encontrar isso.

Depois, aconteceram outras mudanças que as Forças Armadas foram acompanhando. Peço desculpa, mas estes problemas considero fundamentais que sejam ditos numa iniciativa como esta do senhor presidente do Conselho Nacional de Educação. É que nós temos, nas Forças Armadas, um pilar ético. Mas esse mesmo pilar ético ao longo

destes cinquenta anos sofreu modificações extraordinárias. E quando hoje ignoramos os valores que os militares devem servir, temos de meditar profundamente sobre qual foi a evolução do pilar da ética nesta área. O velho princípio da cadeia de comando, depois da criação das jurisdições internacionais, a começar em Nuremberg, passou a ser a obediência consciente, reflectida e responsável. É uma mudança radical na definição da cadeia de comando.

Quando a herança histórica era exigir às Forças Armadas que defendessem as fronteiras do seu país, sagradas pelo sangue derramado, evolucionou-se num sentido de que a defesa é colectiva, as fronteiras estão no Oder-Neisse, e que já teremos talvez uma fronteira de interesses mais fluida com a evolução dos conceitos da NATO. Temos de admitir que foi avisada a evolução, que foi muito francesa, da autonomização das Ciências Militares na área das Ciências Sociais, porque os valores culturais, a evolução cultural, as exigências de valores são fundamentais no ensino militar e as Forças Armadas têm acompanhado isso.

Uma das obrigações desta missão que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação é a que respeita ao ensino para o exercício da cidadania, uma das primeiras grandes iniciativas públicas que o Conselho teve, escolhendo para a reflexão um bom sítio (Bragança – Trás-os-Montes, é sempre um bom sítio para começar estas questões). Neste momento, a cidadania ligada à obrigação de avaliar a obediência responsável implica olhar para várias facetas da cidadania. É a nossa obrigação em relação ao Estado, esperando que ele cumpra as dele; é a nossa obrigação em relação ao grande espaço europeu, onde temos o pilar da segurança e defesa, e também é uma obrigação da cidadania e são as obrigações para com a Humanidade que cobrem uma série de disciplinas jurídicas que são gravemente exigentes: os crimes de guerra, os genocídios, etc...

Tudo isto é um desafio extraordinário à remodelação do ensino, quando a conjugação destas evoluções – a evolução da sociedade para uma sociedade industrial, uma sociedade afluente, uma sociedade do

consumo – vem acompanhada pela debilidade financeira do Estado e, ao mesmo tempo, pela extinção do serviço militar obrigatório. Porque as Ciências Sociais têm de averiguar, em relação a cada modelo, o que é que acontece quando o contingente já não é constituído na base do dever cívico, mas numa base contratual. O modelo contratual não é o mesmo que o modelo do dever cívico e isto também é uma exigência que tem de ser pensada.

Quando nós, com esta evolução – como aqui já hoje foi lembrado – vimos desaparecer uma função que tinham as Forças Armadas, que era a integração social das diferenças e que desaparece, justamente, quando a sociedade portuguesa se transforma em multicultural, com uma diversidade do tempo em que o Rei de Portugal era Rei das Três Religiões. Esse instrumento de integração desapareceu porque o contingente é contratualizado.

Acho que este problema de Bolonha tem muito que ver com as Forças Armadas, mas, sobretudo, porque o saber, a competência, a herança histórica desse ensino, que viveu como que dentro de muros, faz muita falta para dinamizar a mudança global do ensino superior português. E foi com esse sentido, com essa convicção, que procurámos que se integrasse o movimento no geral. E devo dizer que não houve nenhuma dificuldade por isso. Há, aliás, já algumas experiências que nós precisamos de alargar ao resto do ensino.

O ensino militar já sabe integrar o ensino politécnico e o ensino universitário. Nós ainda não sabemos muito bem como é que fazemos isso. Mas o ensino militar sabe isso, a Marinha sabe isso, o Exército de Terra sabe isso, a Força Aérea sabe isso.

Naturalmente, como acaba de ser dito pelo senhor Professor, nós não podemos confundir essa espécie de ritmo do 3+2, o 4+1 e o 5+0 com a melodia, porque na melodia é que está a exigência. Aquilo que nós temos hoje de fazer é redefinir as competências e saberes para enfrentar uma mudança tão radical.

Nós temos passado para a sociedade industrializada, de consumo, afluyente. Nós temos desvalorizado as fronteiras, só trabalhámos em contingentes internacionais. Nós temos visto que o pilar da ética está em completa mudança, em mudança radical. Tudo isso exige um trabalho que não se pode fazer com a rapidez com que se publicam decretos e regulamentos. E, sobretudo, com a demora que, em geral, tem revogado os mesmos decretos e os mesmos regulamentos que continuam a pesar na nossa lei.

Eram, sobretudo, estes os pontos que queria frisar, porque não podia acrescentar mais nada às exposições que foram tão apuradas, e bem organizadas, sobre o próprio sistema e sobre os seus objectivos formais, e chamar a atenção para que esta é a exigência. Não é o ritmo, é a melodia.

Devo dizer que tenho alguma intimidade com o ensino militar, sobretudo na Marinha. E há uma coisa que sei. Vão responder a isto! Mas, há outra coisa que não sei. Se o Estado tem capacidade para utilizar os saberes e as competências adquiridas durante cinquenta anos de internacionalização do ensino da aprendizagem, que antecederam em muito a preocupação de Bolonha, quando a evolução faz das exigências, das ferramentas, um peso orçamental que pode ser mais dificilmente dispensado do que a facilidade com que são dispensadas algumas circunstâncias que começam vulgarmente a ser chamadas “regalias das Forças Armadas”. Digo que não são efectivamente regalias. Considero, sim, que é a condição militar que está em causa. Julgo que isto, visto de uma maneira muito elementar, mas que qualquer dos oficiais que estão aqui presentes pode desenvolver, é o tema que nós temos realmente de enfrentar.

Como também sou um professor civil, aquilo que posso dizer é bemvidos ao Processo de Bolonha.

DEBATE

Joaquim Chito Rodrigues (Tenente General, Presidente da Liga dos Combatentes) – Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, eu fui convidado para este seminário, não pretendia intervir, mas talvez faça uma pequena apresentação para justificar a minha intervenção. Durante anos estive ligado à instrução e ao ensino no exército. Dirigi as áreas dos estabelecimentos de ensino ao nível do planeamento. Fui Comandante de Instrução, mais propriamente “ministro da Educação do Exército” e fui director do Instituto de Altos Estudos Militares. O ensino e a instrução são, portanto, uma coisa que me diz muito.

E recordo que ainda major, fui responsável “pela introdução de uma determinada legislação”, na Academia Militar, em que apareceu pela primeira vez a designação de Ciências Militares. E ao longo de alguns anos as pessoas interrogavam-se “mas o que é isso de Ciências Militares”? Eu hoje tive o prazer de ouvir do senhor Professor Doutor Adriano Moreira o reconhecimento desse termo, Ciências Militares, que alguém já considera integrado dentro de um grande grupo que são as Ciências Sociais. Isto para mim é reconfortante e estou a falar não institucionalmente, estou a falar em termos pessoais e por isso pedi a palavra em primeiro lugar para não a tirar a quem tem de falar institucionalmente.

Congratulo-me, porque ao longo de trinta anos defendi a integração do ensino militar no sistema de ensino nacional. Nunca o consegui e sou um derrotado, mas hoje sinto-me perfeitamente realizado porque verifico que realmente era possível falar do ensino militar no mesmo nível do ensino superior nacional. E congratulo-me por tudo quanto ouvi, mas especialmente por aquilo que foi dito pelo Professor Adriano Moreira porque reflecte para já a sua vivência, mas reflecte aquilo que os militares sentem, talvez não todos, que deve ser o ensino militar.

Quando fui director de Instrução no Exército também fiz um plano. Chamava-se “Plano Charlie 1” e apontava para uma Universidade das

Forças Armadas. Alguns responsáveis disseram que bastava a espada, já lá vão quinze ou dezasseis anos e eu considereei que nunca chegaria a espada, porque já o Camões disse, para ser forte capitão era preciso ser doutor e ciente. Mas nunca me bati por fazer, e espero que não se batam por fazer, doutores militares. E espero que todas as transformações conduzam para que se façam militares doutores.

E, felizmente, eu fiz todos os cursos possíveis da minha carreira, a formação militar sempre foi formação contínua. Essa formação e essa descoberta do ensino ao longo da vida os militares têm-na. Infelizmente fiz todos esses cursos: Estado-Maior, curso superior de Comandos e Direcções, etc., etc., e sou doutorado por um país estrangeiro em Ciências Militares. Não consegui ser doutor no meu país quando fui general do Exército, director do Instituto de Altos Estudos Militares, Comandante de Instrução do Exército, director da 6.^a Repartição do Estado-Maior do Exército, da Instrução do Exército e não sou doutor em Ciências Militares pelo meu país. Sou doutor em Ciências Militares por um país estrangeiro.

Meus senhores, espero que percebam porque é que eu me levantei e porque é que eu me regozijo por este seminário. Portanto, que importa Bolonha se o Professor disse, e disse muito bem, “mas afinal as Forças Armadas estão muito avançadas em termos de ensino, afinal este é o nosso caminho, tem sido este o nosso caminho ao longo dos anos”. E foi o que Vossa Excelência disse.

Muito obrigado, desculpem-me se demorei algum tempo, mas é para mim uma satisfação estar aqui. Hoje presido à Liga dos Combatentes, talvez por isso fui convidado, e tive a oportunidade de viver este momento e congratular-me por isto estar a ser discutido a este nível e neste lugar. Muito obrigado.

Manuel Silva (psicólogo militar) – Sou psicólogo militar do Exército e queria dar algum contributo do que andamos a fazer também nesta área, ao nível da Psicologia Organizacional.

Nós achamos muito importante o conceito de competências, um conceito que nós decidimos estudar há muitos anos e também agora nesta oportunidade de Bolonha. No final de Setembro, com a Academia Militar, nós constituímos um dicionário de competências, recorrendo a bibliografia nacional e internacional. E depois, nesta primeira fase, fomos perguntar aos nossos capitães e tenentes que competências é que eles têm de mobilizar para o exercício da sua função? Para que a instituição militar, a Academia Militar, a universidade militar prepare pessoas para exercer o cargo, para o desempenho de tarefas para as quais têm de ter determinadas competências.

Isto para dizer que não nos contentamos com tudo o que conseguimos ao longo de cinquenta anos, mas também damos grande importância àquilo que são as inovações. E resulta daí que neste momento há um documento, que está publicado na nossa revista de Psicologia, que foi entregue aos órgãos superiores para saber o que é que os capitães e os tenentes, ao nível de todas as competências, as instrumentais, as interpessoais, precisam para exercer a sua função no dia a dia. E aqui dá-se aos sábios uma oportunidade excepcional de fazer uma negociação das suas visões e aquilo que no terreno é necessário. Julgamos que isto é muito importante.

Aliás, isto veio corresponder de um certo modo, se se aplicar esta metodologia, a uma coisa que o Professor António Barreto veio levantar, que currículos nós temos? Como é que se chegaram àqueles currículos nas universidades e nas escolas?

O Professor António Barreto diz que as universidades devem pronunciar-se sobre isso. Nós também dizemos que há, paralelamente com as universidades, órgãos técnicos como os da Psicologia Organizacional e da Sociologia, porque têm uma visão da instituição ou da empresa para a universidade e isso deve funcionar. Julgo que nós podemos dar um contributo muito importante para que as instituições e as universidades não se fechem sobre elas próprias e que também se liguem às empresas. Isto aqui em Portugal nem sempre acontece.

É preciso que as universidades preparem quadros e pessoas para desempenhar cargos nas empresas com eficácia e eficiência e que numa instituição militar, a eficácia e a eficiência, uma coisa muito importante para a liderança, tem de existir.

Um militar que sai da Academia Militar e vai comandar um pelotão se, perante uma situação crítica, ele é não for um bom líder, os seus superiores podem desculpá-lo, mas os seus subordinados não e ele nunca mais vai ter comando sobre os seus homens. E isto é uma coisa decisiva e também faz parte da condição militar. Os comandantes não podem errar nas situações críticas. Obrigado.

César Reis – Mais alguma questão? Na verdade estamos em cima da hora e não haverá muito mais tempo para questões.

Compete-me em nome do Ministério da Defesa Nacional e do Conselho Nacional de Educação fazer o encerramento deste seminário. Antes de mais, queria agradecer vivamente a presença dos magníficos oradores, a sua participação, a sua disponibilidade e as suas intervenções.

Parece-me evidente que este encontro foi oportuno e útil e gostaria de deixar aqui uma nota de abertura. Encerra-se o debate aqui dentro destas quatro paredes, mas que não seja encerrado este Debate. E para aqueles que não tiveram oportunidade de vir e atendendo à facilidade com que hoje em dia se conseguem fazer chegar contributos pela Internet, ou por outra via, serão bem-vindos todos os *inputs* que nos queiram fazer chegar ao Ministério da Defesa Nacional, na certeza que procuraremos incorporá-los nos nossos trabalhos. Faço votos para que a qualidade do nosso almoço compense o ligeiro atraso com que acabamos. Bom dia e muito obrigado.



Debate Nacional sobre
Educação

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa
Portugal

www.cnedu.pt

cnedu@mail.telepac.pt

tel.: + 351 21 793 52 45

fax: + 351 21 797 90 93