

RESPOSTAS DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR
FACE AOS OBJECTIVOS INTERMÉDIOS DO COMUNICADO DE BERLIM

1. Introdução

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

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

1.2 O tema proposto para o painel – as respostas do sistema de ensino superior para a globalização, a construção europeia e o Processo de Bolonha – não poderá deixar de ser visto à luz das influências atrás referidas e, em particular, dos objectivos intermédios fixados no Comunicado de Berlim em Setembro passado (Berlim, 2003).

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

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

2. Questões Prévias de Base

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

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

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

- **O reconhecimento do papel fundamental das instituições de ensino superior e dos estudantes para o desenvolvimento e consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior**, como via imprescindível para consolidar as reformas empreendidas. Este é um tema a retomar adiante, sendo no entanto de, desde já, extrair a ilação óbvia de que as instituições de ensino superior não poderão deixar de ser parceiros fortes no Processo de Bolonha, o que representa uma oportunidade, mas, também, uma grande responsabilidade.

- **O reconhecimento de que o ensino superior e a investigação não devem ser considerados de forma isolada entre si**, mas sim como duas dimensões complementares a articular de forma conveniente. É assumido no Comunicado o compromisso de se desenvolverem esforços para a criação de laços mais estreitos entre os sistemas de ensino superior e de investigação em cada País, bem como para o desenvolvimento de sinergias entre os Espaços Europeus de Ensino Superior e de Investigação, reforçando por esta via a base da Europa do conhecimento. Esta nova e fundamental vertente do Processo de Bolonha será aprofundada adiante.

- **A afirmação de que a qualidade do ensino superior provou ser nuclear à construção do Espaço Europeu de Ensino Superior**, sendo enfatizado no Comunicado que “em consonância com o princípio da autonomia institucional, a responsabilidade primária pela garantia da qualidade no ensino superior reside nas próprias instituições”. Esta é uma afirmação que as Universidades Portuguesas, através do Conselho de Reitores, proferiram inequivocamente em 1993, ao lançarem a experiência-piloto de avaliação do ensino, tirando daí as devidas ilações, que vieram a marcar pela positiva o sistema nacional de avaliação do ensino superior.

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

3. Prioridades e Objectivos Intermédios

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

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

3.1 Os sistemas de avaliação

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

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

Fará, assim, mais sentido falar em “sistemas de garantia de qualidade” (*Quality Assurance*), em que os conceitos de avaliação e de acreditação se inter cruzam, i.e., a

avaliação e a acreditação aparecem como duas faces complementares da garantia da qualidade. É este o conceito que claramente prevalece no Comunicado de Berlim, ao incluir nas considerações feitas e nos objectivos traçados no âmbito da *quality assurance* os elementos essenciais que caracterizam a avaliação e a acreditação.

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

O Comunicado de Berlim, remetendo correctamente, como se disse, para as instituições de ensino superior a responsabilidade primária pela avaliação – é aí que se ganha ou perde a batalha da qualidade -, parte de uma ideia base para a definição das metas específicas a atingir em 2005 neste domínio: a necessidade de serem desenvolvidos critérios e metodologias mutuamente aceites e partilhados pelas instituições de ensino superior.

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

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

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

reputado especialista europeu, é solicitado às agências de avaliação: *take your own medicine!*); (iii) apresentar um relatório de progresso em 2005.

Estes objectivos relativos à avaliação representam, a meu ver, a agenda de trabalho a curto prazo mais pesada para as instituições de ensino superior, para os sistemas nacionais e para as instâncias europeias relevantes.

3.2 As estruturas de graus

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

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

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

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

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

- a) diversificação** – dentro dos quadros de qualificações, os graus de 1º e de 2º ciclo devem ter orientações diferentes e vários perfis, de modo a acomodar a diversidade de necessidades de natureza individual, académica e do mercado de trabalho (confirmando, aliás, as orientações já expressas no Comunicado de Praga, em 2001);

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

3.3 Reconhecimento de graus e de períodos de estudos

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

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

4. Um Elemento Adicional

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

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

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

5. Respostas do Sistema de Ensino Superior

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

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

5.1 Respostas a nível político

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

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

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

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

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

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

Convém também ter presente, a este respeito, que a questão do financiamento, se não for convenientemente clarificada, poderá enviesar e distorcer as discussões à volta do Processo de Bolonha. A crítica frequentemente feita, principalmente por parte dos estudantes, de que as pressões para reduzir a duração dos cursos conducentes a um grau de 1º ciclo têm como razão de fundo cortar no financiamento público do ensino superior, na medida em que o financiamento dos estudos de 2º ciclo não foi ainda garantido pelo Governo, envenena as discussões e exige uma definição clara dos mecanismos de financiamento, que não poderão deixar de contemplar os três ciclos de estudos. Isso não quer dizer, porém, que se não possam conseguir importantes racionalizações de custos e

eliminação de desperdícios, já que, a contrapor à massificação do 1º ciclo no ensino superior, o financiamento dos ciclos posteriores, devendo ser também garantido, deverá igualmente estar condicionado à verificação de elevados padrões de qualidade nos requisitos de acesso e nas condições de funcionamento dos cursos, nomeadamente no que respeita à composição do corpo docente e às exigências da avaliação dos formandos. O papel do sistema de avaliação é aqui crucial, para ajudar a identificar o que merece e o que não merece financiamento público.

5.2 Respostas a nível sistémico

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

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

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

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

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

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

5.3 Respostas a nível das instituições de ensino superior

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

Este papel central atribuído às instituições de ensino superior tem muito a ver com o verdadeiro sentido do Processo de Bolonha, que vai muito para além da questão das estruturas de graus a que por vezes tende a ser reduzido, constituindo, acima de tudo, uma oportunidade única para se encararem a sério os problemas de fundo que afectam a organização do ensino superior, problemas esses resultantes em grande parte da manutenção de referenciais desactualizados para a organização curricular dos cursos e as metodologias de ensino praticadas, as quais não atendem minimamente às novas realidade de um ensino superior de 1º ciclo massificado (Santos, 2002). Efectivamente, de um modo geral os percursos curriculares continuam a ser muito rígidos, não tirando verdadeiro partido das potencialidades do sistema de créditos, o ensino é predominantemente magistral, pouco motivador para corpos discentes cada vez mais heterogéneos, os conteúdos cognitivos são privilegiados face a capacidades e competências horizontais (como

o desenvolvimento do intelecto, o aprender a aprender, a capacidade para resolver problemas, as capacidades para a intercomunicação, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança, ...), o que, face ao crescimento acelerado do conhecimento, tende a tornar os currículos enciclopédicos, e as metodologias de aprendizagem não são propiciadoras da aquisição das capacidades referidas.

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

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

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

O relatório *TRENDS 2003* alerta para este problema e para a necessidade de sensibilização no interior das instituições de ensino superior, para se conseguir chegar à comunidade académica, ao referir que “o envolvimento institucional no Processo de Bolonha se verifica muito mais por parte das lideranças académicas do que por parte dos académicos”, constatando que “existe um défice na compreensão do Processo de Bolonha à luz do contexto dos seus objectivos a nível departamental, i.e., no repensar as actuais

estruturas, unidades e métodos de ensino, a avaliação e a permeabilidade entre disciplinas e instituições”. Salientando a importância da sensibilização e dinamização junto à comunidade académica, é referido que “só 47% das universidades e 29.5% das instituições politécnicas criaram a figura de Coordenador do Processo de Bolonha”.

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

6. Conclusão

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

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

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

REFERÊNCIAS

- Berlim (2003). *Realising the European Higher Education Area*, Comunicado da Conferência de Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino Superior, Berlim, 19 de Setembro de 2003.
- ESIB (2001). *Brussels Students Declaration*, National Unions of Students in Europe – ESIB, Bruxelas, 18 de Novembro de 2001.
- ESIB (2003). *Communiqué 5th European Student Convention*, Atenas, 21-23 de Fevereiro de 2003.
- Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area*, Comunicado da Conferência de Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino Superior, Praga, 19 de Maio de 2001.
- Reichert, S. & Tauch, C. *TRENDS 2003 – Progress Towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe*, Report prepared for the EUA, Julho de 2003.
- Santos, S.M. (2002). *As consequências profundas da Declaração de Bolonha*. In A.S. Pousada, L.S. Almeida e R.M. Vasconcelos (eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 69-78), Guimarães: Universidade do Minho.
- Zgaga, P. (2003). *Bologna Process between Prague and Berlin*, Report to the Ministers of Education of the signatory countries, Report commissioned by the Follow-up group of the Bologna Process, Berlim, Setembro de 2003.