

[In A. S. Pouzada, L. S. Almeida e R. M. Vasconcelos (eds.). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (69-78). Universidade do Minho, Guimarães, 2002.]

## **AS CONSEQUÊNCIAS PROFUNDAS DA DECLARAÇÃO DE BOLONHA**

### **1. A dimensão europeia do ensino superior**

A Declaração de Bolonha, subscrita em Junho de 1999 pelos Ministros da Educação de 29 Países europeus, tem em mente a construção de um espaço europeu de ensino superior com os objectivos genéricos de promover a mobilidade e empregabilidade dos graduados, por forma a dar conteúdo real ao direito de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação.

A dimensão europeia do ensino superior, que se vinha a desenvolver de forma bastante limitada perante a subordinação ao princípio da subsidiaridade — não se pode, efectivamente, esquecer que as competências em termos da organização e desenvolvimento dos sistemas de ensino são estritamente nacionais —, teve na Declaração de Bolonha um grande impulso, dado que o alinhamento voluntário de políticas nacionais, por parte dos Ministros, trouxe para a esfera europeia questões cujo tratamento e decisão são de âmbito nacional. Deu-se, assim, um grande salto qualitativo na cooperação entre os diversos sistemas nacionais de ensino superior, originando um processo dinâmico que tem vindo a actuar como catalisador quer de reformas nacionais que se encontravam já em curso em 1999, quer de reformas entretanto iniciadas.

Convém ter presente, a este respeito, que na génese da Declaração de Bolonha esteve a Declaração de Sorbone, assinada em 1998 pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, cuja principal motivação tinha a ver com as

reformas que estavam a ser introduzidas nos 3 primeiros países referenciados. Essas reformas eram dirigidas à resolução de problemas associados a uma organização anquilosada dos respectivos sistemas de ensino superior, com formações iniciais longas, sem pontos intermédios de certificação, com diversificação de formações insuficiente face ao universo alargado de estudantes e, conseqüentemente, com taxas de repetição e abandono muito elevadas, provocando grandes desperdícios e frustrações nos estudantes e nas instituições. Os signatários da Declaração de Sorbone, ao trazerem estas questões para a dimensão europeia, procuravam um respaldo externo para as reformas difíceis que pretendiam implementar nos seus países.

O certo, porém, é que a Declaração de Bolonha coloca o enfoque em questões importantes do ensino superior com relevância para a construção da União Europeia, não apenas através de uma declaração política vaga mas, pelo contrário, apontando objectivos específicos de uma grande razoabilidade e oportunidade, definindo um horizonte temporal de 10 anos para a prossecução desses objectivos e estabelecendo uma estrutura de acompanhamento e dinamização do processo que se tem revelado eficiente tanto na organização de estudos e debates a nível europeu sobre os temas ligados aos objectivos especificados na Declaração de Bolonha como no levantamento sistemático da evolução e tendências em cada um dos países signatários. A estes aspectos acresce a organização bienal de Cimeiras Ministeriais para acompanhamento e reorientação política — organizou-se já a Cimeira de Praga, em Maio de 2001, onde o número de países aderentes aumentou para 33, e está agendada uma nova Cimeira para Berlim, em Setembro de 2003. Criaram-se, assim, as condições para lançar um processo muito dinâmico, com repercussões em todos os países signatários.

Convém, contudo, colocar a Declaração de Bolonha na sua perspectiva correcta, até porque se continua a verificar muita desinformação sobre esta matéria. Em primeiro lugar, há que ter presente que a Declaração de Bolonha não é um Tratado ou uma Directiva, que seja necessário "transpor" para a ordem jurídica nacional. Existe, sem dúvida, um compromisso político dos Ministros da Educação para desenvolverem nos seus países medidas e reformas consentâneas com o texto da Declaração, mas a decisão sobre essas medidas e reformas é estritamente de âmbito nacional. Por sua vez, as especificações contidas nos objectivos da Declaração são suficientemente amplas para permitir uma grande flexibilidade e diversidade de formas de organização. Em particular, realça-se que a

Declaração de Bolonha não impõe qualquer sistema de graus uniforme, como por vezes se receia.

## 2. Os objectivos da Declaração de Bolonha

Numa breve análise dos objectivos da Declaração de Bolonha, as intenções expressas pelos Ministros são as seguintes:

- adoptar um sistema de graus facilmente compreensível e comparável, sistema esse que deverá incluir dois ciclos principais (*undergraduate/graduate*);
- estabelecer um sistema de créditos do tipo ECTS (*European Credit Transfer System*, desenvolvido no âmbito do Programa SOCRATES/ERASMUS), que permita a acumulação de créditos numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- promover a cooperação europeia entre os sistemas nacionais de avaliação, com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis;
- promover transparência na certificação de habilitações, através da adopção de um suplemento ao diploma;
- promover a mobilidade dos agentes educativos (estudantes, professores, investigadores, funcionários), removendo obstáculos ainda existentes, nomeadamente de natureza jurídica;
- desenvolver as necessárias dimensões europeias do ensino superior, particularmente no que se refere à organização curricular, à cooperação interinstitucional, aos mecanismos de mobilidade e a programas integrados de estudo, formação e investigação.

No que se refere ao primeiro desses objectivos, com implicações nas estruturas de graus, o texto da Declaração avança algumas especificações, embora bastante vagas: o 1º ciclo de estudos deverá ter a duração de pelo menos 3 anos e conferir um grau que seja relevante para o mercado de trabalho europeu como qualificação de nível apropriado; o 2º ciclo, cujo acesso pressupõe a conclusão com sucesso do 1º ciclo, deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor.

### **3. Consequências do processo de Bolonha**

#### **3.1 Consequências formais e condicionantes**

Estabelecido este quadro genérico, importa agora analisar as consequências que o processo de Bolonha poderá, ou mesmo deverá, ter em Portugal.

Em termos de consequências formais, face aos compromissos assumidos pelo Ministro Português perante os seus colegas europeus, poder-se-ia dizer, numa primeira análise, que o sistema de ensino superior em Portugal cumpre quase todas as especificações atrás referidas, afastando-se contudo na peculiaridade da existência de 2 graus de 1º ciclo, (bacharelato e licenciatura, podendo esta assumir carácter bietápico). Acresce ainda que o sistema de créditos em uso no País, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 173/80, de 29 de Maio, não está ainda generalizado a todas as áreas científicas e não é do tipo ECTS.

Há, contudo, outros elementos a ter em atenção, nomeadamente no que se refere ao contributo que Portugal não poderá deixar de dar para a dimensão europeia do ensino superior, aspecto este para o qual adquirem relevância as tendências de evolução dos sistemas de ensino superior nos diversos países. Estudos aprofundados preparados para as reuniões de Bolonha [Haug, 1999] e de Praga [Haug, 2001] mostram, em particular, dois pontos de convergência a nível europeu que merecem atenção: **(i)** uma tendência generalizada para uma menor duração dos cursos de formação inicial, oferecendo maior diversidade de formações e a possibilidade de certificação de qualificações ao fim de ciclos mais curtos de estudos; **(ii)** a possibilidade de obtenção do grau de mestre ao fim de 5 anos de estudos no ensino superior.

Estes aspectos funcionam como condicionantes a ter em atenção na organização do sistema nacional de ensino superior, sob o risco de, a manterem-se grandes disparidades na duração das formações em comparação com a situação prevalecente na Europa, os diplomados portugueses perderem competitividade no mercado de trabalho. Na realidade, é um facto conhecido que, para qualificações equivalentes, os graduados mais jovens têm maior facilidade de obtenção de emprego.

### 3.2 Problemas a endereçar

O principal impacto do processo de Bolonha resulta não tanto do próprio texto da Declaração, mas sim do facto de colocar a reforma dos sistemas de ensino superior na agenda política dos diversos países, funcionando, como se disse, como catalisador dessas reformas. O processo de Bolonha é, acima de tudo, uma grande oportunidade para encarar a sério os problemas de fundo que afectam a organização do ensino superior em Portugal, 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 realidades de um ensino superior de 1º ciclo massificado.

Numa breve abordagem, podem equacionar-se esses problemas em duas dimensões complementares:

- (i) *A nível da estrutura de graus:* muitas das formações iniciais em Portugal são longas e existe uma tendência recente para se alongarem, como se depreende da introdução de licenciaturas bietápicas ou da passagem de bacharelatos a licenciaturas nos cursos de Educadores de Infância, de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Enfermagem; os mestrados tendem a adquirir o carácter de minidoutoramentos, correspondendo a sete ou mais anos de frequência do ensino superior; o sistema de graus é rígido e estritamente sequencial, privilegiando restrições de carácter administrativo no acesso ao grau seguinte em detrimento de processos flexíveis — que, naturalmente, terão que ser muito rigorosos e sujeitos a avaliação externa — em que se validem e creditem aprendizagens anteriores, incluindo as auto-aprendizagens e as aprendizagens experienciais.
- (ii) *A nível da organização pedagógica:* os percursos curriculares continuam a ser muito rígidos, não tirando 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; as metodologias de ensino/aprendizagem, acima de tudo, não são propiciadoras da aquisição das capacidades referidas.

Como consequência, verificam-se em Portugal, como em outros países com organização semelhante para o ensino superior, as já referidas taxas de abandono e de retenção que, em algumas áreas, geram desperdícios inaceitáveis. Em termos numéricos, as estatísticas relativas à frequência do ensino superior tiveram um grande crescimento e comparam bem com os demais países, mas os valores relativos a graduados e à percentagem da população activa com formação superior continuam muito aquém do desejável.

Muitas das questões a resolver são complexas e exigem uma articulação activa entre os parceiros relevantes, com vista à construção de soluções partilhadas, que correspondam às necessidades e expectativas da Sociedade e sejam mobilizadoras para os agentes. Neste contexto, é necessária e urgente uma dinâmica de autoregulação por parte dos órgãos coordenadores dos subsistemas, que permita serem as próprias instituições de ensino superior a liderarem o processo de reforma. Na ausência dessa dinâmica, compete ao Governo assumir um papel de coordenação e dinamização do processo de reorganização do ensino superior, sem prejuízo de o efectuar de forma activamente participada, com recurso a mecanismos tanto quanto possível contratualizantes.

### **3.3 A estrutura de graus**

A questão mais referida a propósito da Declaração de Bolonha é a da estrutura de graus, tendo mesmo sido avançados alguns cenários alternativos pelos diversos parceiros, com tendências para alguma radicalização de posições que não é favorável à reflexão serena e profunda que se impõe. Por isso mesmo, manifesta-se a convicção de que a abordagem a este problema se deverá iniciar não pela discussão de um cenário para a organização dos graus, mas sim por uma definição clara de objectivos, estratégias e princípios "consensualizáveis", sobre os quais se possa então, com flexibilidade, construir as soluções a adoptar.

O objectivo principal a ter me mente deve ser o de simplificar a estrutura de graus, tornando-a mais comparável com a estrutura comum de referência preconizada pela Declaração de Bolonha, sem por em causa, contudo, a necessária diversidade de formações.

Como estratégia de fundo, Portugal não poderá, efectivamente, deixar de dar o seu contributo para a dimensão europeia do ensino superior, como se afirmou antes, tendo porém bem presente que o processo de Bolonha em curso deixa uma significativa margem de manobra para a flexibilidade e diversidade.

Como caminho chave para a prossecução dessa estratégia, preconiza-se uma abordagem horizontal por grandes áreas do conhecimento, de modo a facilitar alguma convergência, a nível europeu, quanto a um conjunto coerente de objectivos da formação, tirando partido do conhecimento e confiança mútuos entre instituições, adquiridos através das redes temáticas existentes e de outros mecanismos de mobilidade e de cooperação que se têm vindo a desenvolver. Haverá que ter presente, nessa abordagem horizontal, a questão das creditações profissionais e o correspondente diálogo que é necessário estabelecer com as Ordens e Associações Profissionais.

Retomando a questão relativa à definição de alguns **princípios de base** que possam ser consensualizados entre os diversos intervenientes no ensino superior, poder-se-ão considerar de aceitação fácil pelo menos os seguintes:

- (i) A existência de **um só grau de 1º ciclo**, com duração formal, por norma, entre 3 e 4 anos, sendo de admitir casos de excepção em áreas em que a convergência com as tendências europeias o aconselhem. Aceite este princípio, o actual conceito de licenciatura bietápica perde todo o sentido. A designação a dar ao grau de 1º ciclo é uma questão menos importante, sendo porém provável que a força da tradição venha a impor a designação de "licenciatura". Note-se, a este respeito, que a generalização do uso de um suplemento ao diploma permitirá carrear informação suficiente sobre a natureza e conteúdos do grau que é atribuído, seja para efeitos de acesso ao mercado de emprego, seja para prosseguimento de estudos ou reconhecimento oficial.
  
- (ii) A **coexistência de formações** de natureza profissionalizante e de formações de teor mais científico, a nível do 1º ciclo, ambas "relevantes para o mercado de trabalho europeu" como recomenda a Declaração de Bolonha. Esta ideia, que foi expressa com ênfase nas conclusões do *International Seminar on Bachelor-Level Degrees* [Lehikoinen, 2001] que teve lugar em Helsínquia em Fevereiro de 2001 no âmbito do processo de Bolonha, radica no facto de o mercado de trabalho necessitar, ainda hoje, de formações com carácter mais imediatista para postos de trabalho que

requerem conhecimentos e técnicas muito específicos e uma produtividade a partir do primeiro dia de integração no emprego, em paralelo com um número crescente de profissões que, pelo contrário, apelam a uma formação de espectro largo, com formação científica de base mais sólida e ênfase na aquisição de capacidades, atitudes e valores anteriormente referidos, nomeadamente a preparação intelectual e metodológica necessária para esses novos postos de trabalho. A Cimeira de Praga veio dar um forte aval político a esta visão diversificada de formações, designadamente quando os Ministros se referem explicitamente ao interesse em "programas de estudos que combinem qualidade académica com relevância para uma empregabilidade duradoura" e ainda quando afirmam que "programas conducentes a um grau podem e devem ter diferentes orientações e vários perfis de modo a acomodar a diversidade de necessidades individuais, académicas e do mercado de trabalho".

- (iii) A adopção de um **novo conceito de mestrado**, que corresponda a uma especialização científica ou profissionalizante passível de obter, em princípio, ao fim de cinco anos de estudos no ensino superior (300 créditos ECTS). Este grau, na sua versão profissionalizante, integrará naturalmente o ensino politécnico, desde que cumpridos os requisitos de qualidade exigidos.

O acesso a um curso de mestrado não deverá ser formalmente dependente da duração da formação de 1º ciclo efectuada pelos candidatos, exigindo-se contudo um grande rigor na análise e validação, caso a caso, das formações e aprendizagens prévias. Para cada um dos candidatos admitidos deverá ser estabelecido um plano personalizado de formação, na medida em que um candidato com uma formação prévia muito sólida poderá ser dispensado de algumas das componentes curriculares do curso e, por sua vez, um candidato com deficiências pontuais de formação prévia poderá ser chamado a colmatá-las através da frequência de alguns módulos adicionais, por exemplo de entre os que se encontram em funcionamento em cursos de 1º ciclo ou em mestrados afins na instituição.

Uma questão que se poderá levantar é a da possibilidade, ou não, de se organizarem mestrados monoetápicos, i.e. cursos de formação inicial com duração de cinco anos e directamente conducentes ao grau de mestre, a exemplo do que acontece em algumas áreas em países nórdicos. A existência de cursos desta

natureza não contraria necessariamente a letra da Declaração de Bolonha, mas a abertura de um regime de exceção deste tipo poderia conduzir, na cultura portuguesa, ao arrastamento de outras áreas e contrariar a necessária tendência para formações iniciais mais curtas. Não se defendendo a posição fundamentalista de não se considerar sequer esta hipótese de mestrados monoetápicos, avançam-se contudo, desde logo, três requisitos fundamentais a serem cumpridos para cursos desta natureza: só poderiam ser considerados em áreas em que a tendência europeia caminhasse nesse sentido; o acesso a esses cursos deveria ter exigências qualitativas semelhantes às do ingresso nos mestrados normais (i.e., exigir classificação de Bom aos candidatos, ou seja, uma classificação de ingresso de pelo menos 14 valores); o corpo docente da instituição deveria cumprir, para a totalidade do curso, os requisitos que são exigidos para os cursos de mestrado. Encarada a questão desta maneira, a eventual existência de mestrados monoetápicos seria excepcional e ligada a elevados padrões de qualidade, coexistindo, para a mesma área, com as formações sequenciais normais oferecidas em instituições que não quisessem ou pudessem submeter-se aos requisitos enunciados.

- (iv) A organização de **programas de doutoramento** com componentes curriculares, sem prejuízo da possibilidade de doutoramentos exclusivamente por tese. O acesso ao doutoramento não deverá implicar obrigatoriamente a obtenção prévia do grau de mestre, embora deva ser sujeita a critérios de grande rigor, em que possam ser validadas, de forma explícita, formações anteriores tanto formais como informais, incluindo as autoaprendizagens e as aprendizagens experienciais. Conforme a formação e experiência prévia dos candidatos admitidos, estes poderão ser dispensados total ou parcialmente das componentes curriculares do programa ou, pelo contrário, poderá ser-lhes exigida a frequência de algumas componentes ou módulos adicionais, por exemplo de entre os que funcionem na instituição em mestrados dessa área ou de áreas afins.
- (v) A organização de **formações pós-secundárias de curta duração** (1 a 2 anos), não conducentes a grau, organizadas ou tuteladas por instituições de ensino superior, formações essas creditáveis para prosseguimento de estudos.
- (vi) A organização de **formações de pós-graduação não conducentes a grau**, de duração variável, numa perspectiva de formação especializada ao longo da vida.

Estas formações, quando organizadas sob a forma de cursos avançados com elevados critérios de qualidade, poderão ser creditáveis para a eventual obtenção de grau por acumulação parcial de créditos.

- (vii) A possibilidade de organização, pelas Universidade, de **mestrados com tese**, com um ano adicional de duração, para produção de efeitos em carreiras onde actualmente o mestrado é requisito fundamental de ingresso ou promoção. Esta distinção resolveria ainda a questão da diferenciação entre os detentores do actual grau de mestre e os futuros detentores do novo grau.
- (viii) Como princípio horizontal a todos os anteriormente mencionados, preconiza-se uma grande flexibilidade nos percurso de formação, dentro da ideia fundamental de que os objectivos da formação podem ser atingidos por vias alternativas, através de percursos que poderão ser monoetápicas, multietápicas ou intermitentes, devendo permitir, em todos os casos, uma grande flexibilidade curricular e a possibilidade de validação e acumulação de créditos, em correspondência às exigências de uma formação ao longo da vida.
- (ix) Um sistema com flexibilidade e diversidade acrescidas implica a interiorização de uma **cultura de qualidade** nas instituições de ensino superior e processos externos rigorosos e transparentes de monitorização e garantia da qualidade. Todo o edifício que se possa construir sobre os princípios atrás avançados não terá solidez se não for complementado por um sistema de avaliação credível e que tenha consequências. Em particular, a validação de aprendizagens não formais é matéria sensível, a exigir um caminhar por passos seguros, com acompanhamento externo quer pela via da autoregulação, quer pelo sistema de avaliação. Uma via indispensável para se adquirir a necessária confiança e credibilidade na validação de aprendizagens prévias é a definição clara e inequívoca de consequências para eventuais casos de aplicação fraudulenta dos processos de acumulação de créditos, consequências essas que deverão passar pela suspensão do registo dos cursos em que tal se verifique.

### 3.4 A organização pedagógica

As implicações mais profundas do processo de Bolonha, que poderão mesmo passar, de acordo com opinião emitida em parecer do Conselho Nacional da Educação [CNE, 2002], por uma autêntica reorientação pedagógica, vão para além das questões associadas às estruturas de graus, focalizando-se na organização pedagógica nomeadamente como consequência da introdução de um sistema de créditos do tipo ECTS.

Existe já em Portugal um sistema de créditos, embora não generalizado a todos os subsistemas, instituições e cursos. Trata-se de um sistema que mede as componentes do ensino presencial, reflectindo a lógica de um ensino disciplinar, baseado essencialmente numa transmissão de conhecimentos em que o aluno é sujeito relativamente passivo.

O ECTS introduz um novo paradigma da organização do ensino, centrado no aluno e nos objectivos da formação. Ao medir o esforço (a "carga total de trabalho") do estudante, o ECTS coloca o enfoque na aprendizagem, centra a formação no estudante, como sujeito activo no processo de aprendizagem, e orienta a formação para objectivos pré-definidos. A sua aplicação pressupõe, pois, uma definição prévia clara dos *saberes* a serem adquiridos — os conhecimentos gerais e específicos e as competências, atitudes e valores.

Corresponde, portanto, a um conceito diferente de organização do currículo, considerado não mais como uma mera justaposição de conhecimentos envoltos em disciplinas, mas sim em termos de um desenvolvimento por áreas curriculares alargadas, promovendo uma articulação horizontal entre conhecimentos que evite a atomização por disciplinas e mini-trabalhos práticos, laboratoriais, de campo ou de projecto, e também uma articulação vertical que permita trazer a percepção do exercício da profissão para a fase de aquisição de conhecimentos básicos e, igualmente, levar o gosto pelo aprofundamento dos conhecimentos básicos para a fase terminal mais profissionalizante dos cursos.

Tem, de igual modo, implicações nas metodologias de aprendizagem, necessariamente activas, cooperativas e participativas, que facilitem o enfoque na resolução de problemas e criem o ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das capacidades e competências horizontais já repetidamente referidas.

A introdução correcta do ECTS, com todas as suas implicações, constituirá uma autêntica revolução na organização pedagógica, com impacto positivo no sucesso educativo dos formandos.

#### **4. Declaração de Bolonha — uma oportunidade**

Em síntese, o processo de Bolonha constitui uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior em Portugal, colocando grandes desafios às instituições de ensino superior tanto a nível institucional como sistémico.

Em primeiro lugar, e no exercício da autonomia científico-pedagógica, as instituições são chamadas a interpretar as legítimas expectativas da Sociedade, tanto no plano nacional — em que se espera do ensino superior um contributo decisivo para a inclusão social e para o desenvolvimento económico sustentado — como no plano da construção de um espaço europeu em que a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos tenha significado pleno. Competirá às instituições de ensino superior, fazendo bom uso da capacidade de pensamento prospectivo de que são principais detentoras, gizar soluções para os problemas enunciados, modernizando o ensino superior e adaptando-o às novas realidades e necessidades que emanam do caminhar acelerado para uma Sociedade do Conhecimento, contrapondo soluções de futuro a tendências de imediatismo das formações e oferecendo uma grande diversidade de formações com preocupação constante pela sua relevância sócio-económica e cultural. Em suma, as instituições de ensino superior deverão ser capazes de preparar e propor soluções de tal modo coerentes e sensatas que se tornem irrecusáveis, promovendo a convergência possível a nível europeu, nomeadamente pela via da cooperação e das parcerias, com salvaguarda pelos contextos culturais a preservar.

No plano do sistema de ensino superior, abre-se uma oportunidade ímpar para as instituições de ensino superior demonstrarem capacidade de autoregulação, assumindo elas próprias a liderança do processo de reforma, contribuindo para o reforço das abordagens contratualizantes, mutuamente responsabilizantes, no desenvolvimento do sistema de ensino superior, e contrariando por essa forma a tradicional tendência para a regulamentação pela via legislativa, bem menos motivadora para todos os intervenientes.

O Governo não poderá, porém, alhear-se das suas responsabilidades, competindo-lhe dinamizar um processo participativo para a construção das soluções a implementar, procurando consensos alargados sem, contudo, perder o tempo de decisão.

Há que ter presente, nas discussões a efectuar, os muitos receios existentes à volta do processo de Bolonha, nomeadamente quanto ao risco de uniformização e perda de

diversidade e aos perigos de uma maior governamentalização do sistema de ensino superior. Um dos mais reputados especialistas portugueses em política universitária afirmou recentemente que, em seu entender, "Bolonha é o Viagra dos Ministros fracos", numa alusão ao efeito de respaldo que o processo de Bolonha fornece às reformas nacionais. Sem contrariar essa visão, que tem algum fundamento, contrapõe-se, porém, uma leitura diferente: o processo de Bolonha pode e deve ser o pretexto para não continuarmos a fingir que tudo está bem no ensino superior em Portugal, constituindo uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior com especial impacto na organização pedagógica.

Em suma, e retomando a imagem atrás expressa, Bolonha poderá ser o revigorar das instituições de ensino superior.

**REFERÊNCIAS**

Bologna Declaration: Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999.

CNE, *Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus no Ensino Superior*, Parecer nº 4/2002, Conselho Nacional de Educação, Janeiro 2002 (D.R. nº 69, II Série, 22.Março. 2002).

Haug, G., Kirstein, J., "Trends in Learning Structures in Higher Education", Project Report, Confederation of the European Union Rectors' Conferences, June 1999.

Haug, G., Tauch, C., "Trends in Learning Structures in Higher Education (II), Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/April 2001", National Board of Education, Finland, April 2001.

Lehikoinen, Anita, "Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit", International Seminar on Bachelor-Level Degrees, Helsinki, 16-17th February 2001.

Prague Communiqué - Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, May 19th 2001.

Sérgio Machado dos Santos  
U.M., Maio.2002