

## **DECLARAÇÃO DE BOLONHA — O CASO PORTUGUÊS**

### **1. Introdução**

A discussão sobre a dinâmica lançada pela Declaração de Bolonha é ainda incipiente em Portugal, ficando mesmo a impressão que os diversos actores têm preferido jogar na expectativa. O Processo de Bolonha não foi assumido como uma questão nacional, que interessa a todos os parceiros e a todos afecta, e são poucos os consensos adquiridos no país sobre esta matéria.

A presente comunicação é, por conseguinte, predominantemente opinativa quanto ao "caso Português". Sem fugir à questão das estruturas de graus, que normalmente domina as discussões sobre o Processo de Bolonha, procurar-se-á reflectir também sobre algumas questões mais profundas associadas à Declaração, questões essas que não são específicas do caso Português.

A intervenção anterior, feita por Guy Haug, forneceu o enquadramento para a presente reflexão quanto aos objectivos e consequências da Declaração de Bolonha. Gostaria de acrescentar uma nota, que tem a ver com o salto qualitativo na dimensão europeia do ensino superior. Efectivamente, ao promover um alinhamento voluntário de políticas nacionais, sobre objectivos de uma grande razoabilidade face ao desígnio da construção da União Europeia, com espaço para salvaguarda de valores fundamentais para o ensino superior, como sejam a autonomia e a diversidade, os Ministros da Educação dos (agora) 32 países subscritores da Declaração catapultaram-se muito para além do princípio da subsidiaridade, num avanço sem precedentes para a dimensão europeia de ensino superior.

Neste contexto, o Processo de Bolonha pode ainda ser visto como "uma frente avançada" para o alargamento da União Europeia, o que abre oportunidades políticas únicas para as instituições de ensino superior e para as suas entidades representativas a nível europeu, oportunidades essas que, a meu ver, não estão a ser aproveitadas em toda a sua plenitude. Convirá ter presente que este processo de alinhamento de políticas

poderá ir tão longe quanto os Ministros concordem, podendo facilmente resvalar em alguns países para medidas impositivas, pela via legislativa (existem já exemplos desta natureza). Compete, pois, às instituições de ensino superior não deixarem a iniciativa só, ou predominantemente, aos Governos, devendo, pelo contrário, tomar elas próprias em suas mãos a construção de propostas e soluções que se imponham naturalmente pela sua fundamentação, razoabilidade e adequação às legítimas expectativas da Sociedade. Na realidade, é nas instituições de ensino superior que se encontra o melhor reservatório de capacidade de pensamento prospectivo e, por conseguinte, um grande potencial para a procura de soluções.

A dimensão europeia constitui, necessariamente, o pano de fundo para a análise do caso Português, na medida em que as eventuais reformas a introduzir, devendo salvaguardar as especificidades e a diversidade do sistema nacional, não poderão deixar de ter em atenção os problemas inerentes à construção da União Europeia. O Processo de Bolonha afecta inexoravelmente todos os sistemas e instituições de ensino superior na Europa, sujeitando a um sério risco de isolamento aqueles que o procurem ignorar. Há necessidade urgente de, em Portugal, se efectuar um esforço coordenado entre o Ministério da Educação, os órgãos de coordenação dos subsistemas e as instituições de ensino superior, que envolva os académicos de forma activa na prossecução dos objectivos da Declaração de Bolonha.

## **2. As estruturas de graus e o caso Português**

O sistema de ensino superior Português mistura dois sistemas de graus à partida dificilmente miscíveis: o sistema tradicional "Licenciatura/Doutoramento", do tipo *1-tier*, e o sistema anglo-saxónico "Bacharelato/Licenciatura/Doutoramento", do tipo *2-tiers*. O sistema *2-tiers* foi introduzido não em paralelo com o sistema anterior (como, por exemplo, foi feito recentemente na Alemanha), mas num processo sequencial rígido em que o bacharelato não dá acesso ao mestrado e a licenciatura só excepcionalmente dá acesso ao doutoramento.

Esta situação, se não for alterada, tende ainda a tornar-se mais complexa face à apetência legítima para a introdução de cursos de doutoramento. Por sua vez, a inevitável deriva académica tem conduzido a uma evolução no sentido de formações iniciais longas, a nível de licenciatura, seja por via monoetápica ou bi-etápica,

desvirtuando os objectivos que conduziram à introdução do bacharelato. Exemplos típicos de evolução para licenciaturas monoetápicas são os casos da Enfermagem e dos cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que passaram recentemente de bacharelatos a licenciaturas de raiz. Mas também no caso das áreas em que se mantém uma formação inicial a nível de bacharelato, a tendência tem sido para a oferta de licenciaturas bi-etápicas a funcionar em sequência imediata ao bacharelato.

Esta situação é preocupante, por estar a ocorrer um arrepio da necessidade de formações iniciais de curta duração que resultam, para além de carências específicas do mercado de trabalho, da massificação da frequência no ensino superior. Assim, um primeiro desafio que se coloca desde logo em Portugal é a reposição de formações de curta duração com relevância para o mercado de trabalho.

A questão da sequencialidade dos graus tem implicações nas durações formais mínimas para a conclusão do grau. Na "agenda escondida" da Declaração de Sorbonne estava implícita a tendência para uma estrutura do tipo 3-5-8 (i.e., em que a duração mínima da escolaridade formal seria de 3, 5 e 8 anos para a obtenção de, respectivamente, o grau de bacharel, mestre ou doutor), como havia sido sugerido pouco tempo antes no relatório Atali, em França. A Declaração de Bolonha, como vimos, ultrapassou esta delicada questão política, introduzindo especificações para os dois ciclos de formação com uma grande margem de manobra. Contudo, vários países têm vindo recentemente a convergir para estruturas próximas dessa (3-5-8 ou 4-5-8).

Um ponto de convergência importante que se identifica dos estudos efectuados sobre a situação e tendências nos países signatários é a possibilidade de conclusão do mestrado ao fim de 5 anos de frequência do ensino superior. A via mais generalizada é a bi-etápica (bacharelato/mestrado), mas em algumas áreas, como a Arquitectura ou a Medicina, diversos países admitem uma via monoetápica, i.e., o mestrado é organizado como um curso de raiz, sem saídas intermédias.

Um segundo desafio que se coloca ao sistema Português é, por conseguinte, o de proporcionar aos jovens que estudam no nosso país a possibilidade de obterem o grau de mestre ao fim de 5 anos de estudos, de modo a os não penalizar por comparação com os demais países.

Antes de passar à consideração de possíveis cenários de estruturas de graus para Portugal, impõe-se uma referência à importância da diversidade no ensino superior.

A diversidade constitui-se, efectivamente, como um valor essencial, a preservar, por um número de razões de que se destacam duas em particular:

- a)** no contexto da aprendizagem ao longo da vida, a existência de pontos intermédios de saída nos processos de formação poderá permitir percursos intermitentes e diferenciados de formação, para além de evitar a frustração dos formandos que abandonam o curso (*drop-outs*) sem levarem consigo qualquer certificação das aprendizagens adquiridas;
- b)** no contexto da democratização do acesso, em que as instituições de ensino superior deixaram de trabalhar apenas com uma pequena elite de estudantes com vista a formar as elites dirigentes da Sociedade, para passarem a lidar cada vez mais com o aluno de craveira média, por forma a preparar os cidadãos (tantos quanto possível) para uma integração plena na Sociedade do Conhecimento, exige-se uma diversidade de vias e percursos de formação que se adaptem às capacidades e vocações individuais dos estudantes; a este respeito, o conceito de excelência nos cursos de formação inicial deve ser encarado não em abstracto mas sob um novo paradigma de "excelência pessoal", em que se procure levar cada formando, individualmente, ao nível de excelência que as suas capacidades permitam.

Consideremos, então, a questão de como conciliar a diversidade de formações com um sistema de graus inteligível. Para isso, mais importante do que começar a desenhar cenários possíveis para a estrutura de graus será definir e procurar consensualizar alguns princípios básicos, de que se avançam, como ponto de partida para uma discussão alargada, os seguintes:

- 1)** Existência de um só grau de formação inicial, com duração de 3 a 4 anos (bacharelato, licenciatura ou outra designação).
- 2)** Adopção de um novo conceito de mestrado, na linha das tendências europeias, conducente a uma especialização científica ou profissionalizante, com uma duração definida em articulação com o grau de formação inicial por forma a corresponder, no total, a 5 anos de escolaridade formal (tipologias 4+1 e/ou 3+2). Neste conceito, o mestrado poderá incluir a elaboração de um projecto ou mini-tese, mas não a elaboração e discussão de tese.

- 3)** Aceitação (ou não) da possibilidade de mestrados monoetápicos, i.e., organizados em 5 anos de escolaridade formal sem saída intermédia, como formação inicial de longa duração em áreas com muito forte tradição nesse sentido (Medicina, Arquitectura e, eventualmente, Engenharia), exclusivamente em instituições com unidades orgânicas de grande solidez na investigação científica nas respectivas áreas. Esta opção, a ser aceite, não deverá ser impeditiva de percursos bi-etápicos (3+2 e/ou 4+1) nessas mesmas áreas.
- 4)** Adopção do conceito de mestrado com tese, com um ano adicional para trabalho de investigação e elaboração/defesa de tese, com efeitos em questões de carreira.
- 5)** Organização de cursos de doutoramento com parte curricular, com acesso quer a partir do 1º grau quer do mestrado, acesso esse sujeito a parâmetros rigorosos de admissão por avaliação curricular em que se valorizem as auto-aprendizagens e as aprendizagens experienciais para além das aprendizagens formais. Nesta forma de organização, os formandos poderão ser dispensados total ou parcialmente da parte curricular do curso (por exemplo, quando detentores de um mestrado em área afim) ou, pelo contrário, poderá ser exigida a frequência de disciplinas adicionais, por exemplo de mestrado, quando se verifiquem deficiências de formação a colmatar.
- 6)** Existência de formações pós-secundárias de curta duração (1 e/ou 2 anos), não conducente a grau, mas creditáveis para eventual prosseguimento de estudos.
- 7)** Existência de cursos de pós-graduação de durações variáveis, numa perspectiva de formação (especializada) ao longo da vida, eventualmente organizados sob a forma de módulos/cursos avançados, creditáveis e susceptíveis de, através de uma acumulação coerente de créditos, poderem conduzir à obtenção de um grau formal.
- 8)** Como princípio horizontal a cruzar com os anteriores, uma grande flexibilidade nos percursos de formação, em que se minimizem as peias de natureza administrativa mas se introduza uma grande abertura e rigor na validação de aprendizagens para acesso aos diferentes níveis de formação, admitindo que os objectivos da formação se possam atingir por vias alternativas, através de percursos não necessariamente sequenciais.

### **3. As implicações da Declaração de Bolonha na organização pedagógica**

A Declaração de Bolonha levanta todo um outro conjunto de questões tão ou mais importantes do que as estruturas de graus, questões essas que entroncam em preocupações relativas à organização pedagógica. Com efeito, objectivos como a adopção de um sistema de créditos do tipo ECTS e a preocupação com a relevância (científica e profissional) das formações, quando encaradas frontalmente, poderão conduzir a uma verdadeira revolução na organização do ensino, constituindo-se como a grande consequência do Processo de Bolonha.

As instituições de ensino superior, de um modo geral, não retiraram ainda as devidas ilações da massificação do ensino superior, continuando a organizar os cursos em termos de percursos fixos de formação, com currículos rígidos e tendencialmente enciclopédicos e de metodologias de ensino passivas, que de forma alguma são adequadas à aquisição das capacidades pessoais e interpessoais que se exigem a um graduado pelo ensino superior. A ênfase é colocada no percurso de formação, assumindo-se que um percurso curricular conduzirá, em princípio, a um conjunto de competências, as quais não são, contudo, explicitamente definidas nem avaliadas. O próprio sistema de créditos em uso em Portugal, limitando-se a creditar a componente presencial do ensino sem consideração do trabalho global desenvolvido pelo estudante, privilegia o ensino magistral e a transmissão de conhecimentos em detrimento de metodologias de aprendizagem activa e participativa.

A organização de um programa de estudos com base no ECTS (*European Credit Transfer System*) não é um mero exercício aritmético que se possa fazer a partir do actual sistema de créditos. Pressupõe, pelo contrário, uma definição clara dos objectivos da formação, em termos das capacidades, valores e atitudes a adquirir pelos formandos, num judicioso equilíbrio entre as competências técnicas associadas ao domínio profissional específico e as capacidades horizontais/transferíveis de natureza pessoal (desenvolvimento do intelecto, capacidade de pensamento crítico, de aprender a aprender, de adaptação, inovação e liderança, ...) e interpessoal (capacidade de comunicação, trabalho em equipa).

A partir dos objectivos assim definidos, será possível identificar conteúdos curriculares e metodologias de aprendizagem que conjuguem os conhecimentos básicos e

específicos e as aptidões metodológicas a adquirir, tendo em atenção que as metodologias de aprendizagem são bem mais importantes que o corpo de conhecimentos específicos que se pretenda transmitir. As mais-valias do ensino presencial, em relação às formas competitivas do ensino a distância e ensino *on-line*, resultam precisamente do ambiente de aprendizagem que só o ensino presencial pode proporcionar para a aquisição das capacidades horizontais essenciais para o mercado de trabalho, muito em especial no âmbito das novas profissões.

A forma assim preconizada para a organização do ensino não é fácil e mexe com muitas tradições. Reitera-se, pois, a terminar, que a verdadeira reforma do ensino superior passa por uma mudança de atitudes e mentalidades, que retire a ênfase dos percursos fixos e estáticos de formação e leve as instituições (e os docentes) a reconhecer e assumir outras responsabilidades para com os seus estudantes, para além da simples transmissão de conhecimentos. Dever-se-ão, assim, adoptar abordagens mais inovadoras para o ensino superior, em que o cerne esteja não nos percursos de formação mas nas capacidades, valores e atitudes a serem adquiridas pelos formandos, sendo de admitir a existência de uma multiplicidade de percursos para se atingirem os objectivos da formação — percursos esses que poderão passar por uma via única ou vias múltiplas, ser monoetápicas, multietápicas ou intermitentes, mas que deverão permitir, em todos os casos, uma grande flexibilidade curricular e a possibilidade de acumulação de créditos, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Sérgio Santos  
02.10.2001