

Data: 23 de Novembro de 2006
Autor: Dr. António de Almeida Costa

O PROCESSO DE BOLONHA

1. Quando se aborda o conteúdo e as implicações da Declaração de Bolonha, a primeira referência a fazer será sempre a que respeita à sua natureza no ambiente legislativo, uma vez que não se trata de qualquer registo de um tratado da União Europeia ou, sequer, de qualquer directiva comunitária.

Na verdade, a Declaração representa apenas um compromisso voluntariamente assumido pelos Ministros da Educação dos 29 países europeus que a subscreveram em Junho de 1999, tendo em vista a “construção de um espaço europeu do 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 do ensino superior europeu” perante a crescente globalização dos sistemas de ensino e formação.

Significa que, ao contrário da visão original inerente à construção da União Europeia, em que a organização e desenvolvimento dos sistemas educativos eram considerados como prerrogativa indeclinável de cada um dos Estados membros, a Declaração de Bolonha situou o seu tratamento em perspectiva alargada, originando um processo dinâmico que tem vindo a actuar como catalizador de importantes reformas em alguns países.

E não deixa de ser interessante registar que esta atitude vem ao encontro de um pensamento expresso por Jean Monnet quando, decorridos alguns anos sobre o impulso que ofereceu à construção da União Europeia, referiu que, se voltasse ao início, teria começado essa construção com base na educação.

É certo que a riqueza maior da União Europeia é o encontro multi-facetado das culturas dos diversos países-membros, cuja preservação radica bastante nos respectivos sistemas educativos; no entanto, essa condição não é incompatível com alguma aproximação de modelos organizativos, desde logo porque permanece grande flexibilidade de actuação por parte dos diferentes países que continuam a ser soberanos nas suas decisões.

Dito isto, facilmente compreenderemos que a Declaração de Bolonha, com o importante desenvolvimento que assumiu em Praga, não é um mero exercício formal de expressão de “desejos”, mas sim uma orientação política assumida pelos Países signatários, em que se apontam “objectivos específicos de grande razoabilidade e oportunidade”, aos quais se confere uma dimensão programática ao estabelecer um horizonte temporal para a sua prossecução e, mais ainda, definindo uma estrutura de acompanhamento e dinamização do

processo.

Acrescente-se que esta estrutura tem revelado uma eficiência visível “tanto na organização de estudos e debates”, a nível europeu, sobre as temáticas relacionadas com a Declaração de Bolonha, como no “levantamento sistemático da evolução e tendências em cada um dos países - signatários”.

E a reforçar a dimensão programática da Declaração de Bolonha sucede, ainda, que de dois em dois anos se realizam reuniões ministeriais destinadas a fazer o ponto da situação do desenvolvimento do processo e, se for caso disso, a firmar eventuais reorientações políticas.

2. Neste caminho progressivo de construção, a Declaração de Bolonha converteu – se em processo evolutivo que viu alargadas as expectativas originais, designadamente nas Reuniões de 2001, em Praga, de que já participaram 33 países, e de 2005 em Berlim, em que se envolveram 42 países.

Nessas reuniões, reafirmando-se a intenção de criação de um “espaço europeu de ensino superior”, definiram – se três novas orientações que, de algum modo, ofereceram uma mais rica moldura conceptual a esse “espaço europeu”, numa lógica de ajustamento constante ao tempo que corre, de proximidade ao conhecimento e de reforço dos propósitos de competitividade.

De forma sintética, essas três novas orientações podem traduzir – - se da seguinte forma:

a) Assumir, decididamente, que o paradigma de ensino superior europeu, para se conformar ao ritmo de mudança social do tempo que corre, deve orientar-se por uma perspectiva de educação e formação ao longo da vida;

b) Reconhecer que, na lógica da construção de uma economia do conhecimento, o processo conducente ao Espaço Europeu de Ensino Superior deve articular-se estreitamente com o do Espaço Europeu de Investigação e Inovação, criando sinergias mútuas no sentido de lançar as bases da Europa do Conhecimento;

c) Concretizar a intenção de criar um espaço europeu de ensino superior com capacidade de atrair estudantes originários de outros países, concorrendo activamente com as ofertas existentes de ensino e formação, o que até pode conduzir a soluções de ensino à distância.

3. Significa isto que o compromisso político assumido pelos diferentes países signatários ganhou contornos operacionais que, inevitavelmente, acabariam

por ter incidência em planos diversos de que se destacaria essencialmente:

- a) A arquitectura de cada sistema de ensino superior;
- b) A respectiva lógica de funcionamento;
- c) A consequente conceptualização de cursos e programa formativos;
- d) As metodologias de ensino e aprendizagem adequadas.

Sem a ponderação conjunta destes quatro planos de análise do “processo de Bolonha”, não é possível encarar – lo na sua validade intrínseca, substituindo a sua construção por “operações de cosmética” que pouco ou nada valem.

Por isso mesmo, gostaria de partilhar convosco a reflexão possível sobre cada um dos planos referidos, identificando os aspectos essenciais que cada um inclui.

4. Começando pela “arquitetura de cada sistema de ensino superior”, o processo de Bolonha tem em vista dois propósitos essenciais:

a) Adopção, em cada sistema de ensino superior, de uma estrutura de graus académicos facilmente inteligível e comparável com a dos outros sistemas;

b) Adopção de hipóteses organizativas de cursos não conferentes de grau académico, sejam eles de pré – graduação ou de pos – doutoramento;

Como referencial para a estrutura organizativa de graus académicos, o esquema proposto incluía a existência de dois ciclos de estudo, a que sucedia um terceiro orientado para programas de doutoramento.

Na legislação portuguesa, firmada pelo Decreto – Lei nº 74/2006, de 24 de Março, ficou estabelecido que

- No ensino politécnico, são conferidos os graus de licenciado e mestre
- No ensino universitário são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor.

Para além desta diferenciação de potencialidades, susceptível de minimizar o ensino politécnico no âmbito europeu, a questão que mais se discutiu foi a relacionada com a duração do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado, tanto mais que subjacente à fixação dessa duração esteve sempre a dúvida sobre a expectativa de financiamento dos ciclos subsequentes.

A lei acabou por consagrar que:

- No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres, ainda que possam existir casos em que seja “indispensável para o exercício de determinadas actividades profissionais “uma formação de 240 créditos, com a duração

normal de até sete ou oito semestres curriculares, em consequência de normas jurídicas expressas em âmbito nacional ou da união europeia, ou da prática consolidada em instituições de referência do ensino superior no espaço europeu

- No ensino universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 a 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares, devendo os estabelecimentos de ensino adoptar valores similares aos de instituições de referência do espaço europeu nas mesma áreas.

- Por sua vez, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendido entre três ou quatro semestres curriculares, sem prejuízo de haver casos em que se aceitam apenas 60 créditos, realizados em dois semestres curriculares, desde que justificados por uma prática estável e consolidada internacionalmente.

- Note – se ainda que, no ensino universitário, se admite que o grau de mestre pode ser conferido após um ciclo de estudos integrado com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 a 12 semestres curriculares, nos casos em que para o acesso ao exercício de determinadas actividades profissionais, essa duração seja fixada por normas legais da U.E. ou resulte de uma prática estável e consolidada na mesma U.E.

5. Abordado que foi, sumariamente, o problema da arquitectura de cada sistema de ensino superior, é altura de me referir à respectiva “lógica de funcionamento”, uma vez que, neste plano, a meu ver, se situam aspectos essenciais da inserção no espírito de Bolonha. Esses aspectos são:

a) Estabelecimento de um sistema de créditos do tipo ECTS, aprofundado no sentido de poder ser utilizado não só como indutor de transferência, mas também de acumulação de créditos;

b) Adopção de grande flexibilidade nos processos sequenciais entre graus académicos ascendentes, libertando – os de restrições administrativas tradicionais;

c) Assunção da hipótese estimulante de, com base no sistema de créditos, poderem ser validados, para efeitos académicos, alguns adquiridos pessoais e profissionais.

Pela sua importância, vale a pena aprofundar o primeiro e últimos destes aspectos, para que melhor se compreenda o seu verdadeiro significado.

5.1- Para o primeiro aspecto – sistema europeu de transferência de créditos –

sirvo – me, com a devida vénia, do que foi escrito pela Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós – Graduada e Permanente.

O regime de créditos em vigor nas universidades portuguesas desde 1980 (Decreto – Lei 173/80, de 29 de Maio) é baseado em “horas de contacto”, em que uma Unidade de Crédito corresponde a 15h de aulas teóricas ou 22h de aulas teórico – práticas ou 40h de aulas práticas.

Este regime tem subjacente um modelo centrado no professor e na transmissão de conhecimento. Valorizando excessivamente as aulas teóricas e desvalorizando, em contrapartida, as aulas práticas e laboratoriais, foi induzindo, ao longo dos tempos um conjunto crescente de efeitos perversos. Por um lado, incentivou uma pedagogia transmissiva e desincentivou uma pedagogia da actividade e da autonomia. Por outro lado, estimulou a manipulação de números na estruturação dos cursos, com frequência numa perspectiva de maximização do número de UCs dos planos curriculares, legitimando as tendências livrescas e de mera acumulação de informação historicamente endémicas no sistema de ensino português. Assim, o que inicialmente foi um passo positivo importante, a introdução de uma lógica de créditos, constitui agora um sério obstáculo a uma pedagogia de qualidade.

Hoje em dia, a generalidade das licenciaturas portuguesas caracteriza – se por um modelo de ensino com aulas teóricas expositivas (para “transmitir” conhecimentos), aulas teórico – práticas para a resolução de problemas (aplicando a teoria “transmitida”) e aulas práticas dirigidas para actividades normalmente descontextualizadas, repetitivas e muito circunscritas a pequenas fatias de “matéria”. De um modo geral não são usados, nem mesmo a nível experimental, modelos centrados no aluno e mais estimulantes da iniciativa e da criatividade.

Num contexto em que a informação, mesmo a informação científica especializada, está universalmente acessível graças às novas tecnologias das comunicações e à Internet, a função que a universidade exerceu ao longo de séculos de repositório privilegiado do conhecimento e instância por excelência da sua transmissão, vê a sua importância diminuída face aos novos desafios que se lhe colocam na emergente “sociedade do conhecimento”.

Novos modelos pedagógicos, tais como a aprendizagem baseada na resolução de problemas ou baseada em projectos têm vindo a ser experimentados com sucesso em domínios como as engenharias e a medicina, baseando – se não num paradigma de transmissão passiva, de absorção, do saber, antes num paradigma de aprendizagem guiada mas autónoma por parte do aluno, em que este é um construtor da sua própria aprendizagem.

Neste contexto as aulas deixam de ser a fonte única de informação que determina o esforço pedido ao aluno para aprender. A forte dependência das Unidades de Crédito do número de aulas teóricas é tanto mais aberrante

quanto é generalizado um elevado grau de absentismo a estas por parte dos alunos, absentismo esse que tende a aumentar à medida que o semestre decorre. Um sistema mais flexível, que rompa o acoplamento directo entre créditos e horas de contacto, e que reconheça a pluralidade das fontes de conhecimento e valorize o trabalho autónomo do aluno é necessário para permitir pedagogias adequadas ao novo ambiente tecnológico e social.

5.2- Para o último aspecto, vou – me socorrer de um parecer que elaborei para o CNAVES, a respeito da temática que hoje aqui nos reúne.

Trata - se de um dos aspectos mais estimulantes da Declaração de Bolonha, que é o relacionado com a “validação académica de adquiridos pessoais e profissionais” dentro do entendimento que ela se insere na assunção de uma perspectiva de educação e formação ao longo da vida em todas as actividades desenvolvidas, na certeza de que essa perspectiva “para ser fecunda, não se esgota numa lógica estreita de continuidade da acção educativa e formativa”

Na verdade, “o processo é mais complexo pois, para além de uma relação de continuidade, supõe uma lógica global que, designadamente, assegure uma coerência interna de processos, em termos de favorecer mecanismos de alternância e a aplicação facilitada de uma matriz de correspondência mútua entre graus académicos e qualificações profissionais.

Para o ensino superior, isto representa a certeza de novos públicos na sua procura, suscitando um esforço de adequação não só na organização das ofertas formativas, mas sobretudo nas metodologias científicas e pedagógicas a adoptar.

Nestas, como noutras questões, há necessidade de assumir um espírito novo que recuse “estereótipos” ao saber, admitindo hipóteses múltiplas da sua construção, em consonância, aliás, com a partilha planetária e transparente que ela vem assumindo.

Como tudo na vida, o “saber” também se vem democratizando, deixando de ser exclusivo das instituições tradicionalmente detentoras da sua posse. É neste entendimento que radica a abertura do Processo de Bolonha à ideia de valorização académica de conhecimentos, capacidade e competências, perante a qual até pode considerar-se que o ensino politécnico se encontra em posição privilegiada, face à sua relação directa, não só com os conhecimentos, mas também com capacidades e competências que, necessariamente, integram o léxico do perfil formativo dos seus cursos.

Em termos concretos, está em causa a definição e aplicação de processos que permitam a identificação dos “conhecimentos, competências e capacidades” detidas pelos cidadãos e, bem assim, a correspondente validação e creditação, numa lógica de inserção na estrutura organizativa de um qualquer curso conferente de grau ou diploma.

O enunciado do problema, no entanto, não pode esconder a dificuldade prática

da sua resolução, desde logo porque os procedimentos aplicáveis têm de satisfazer um conjunto de princípios que lhes assegurem credibilidade.

Numa primeira análise, torna-se necessário que esses procedimentos respeitem os seguintes princípios:

- a. Objectividade, no sentido da clareza com que se orientam para os objectivos em causa;
- b. Consistência, no sentido de conduzirem a resultados concretos e transferíveis;
- c. Coerência, no sentido de orientarem esses resultados para a expectativa de inserção na lógica curricular de cursos determinados;
- d. Inteligibilidade, no sentido de serem entendidos por todos os potenciais interessados;
- e. Equidade, no sentido de serem aplicáveis a todo o universo desses eventuais interessados;

Aceites estes princípios, o problema dos procedimentos converte-se num problema técnico que se traduz num exercício de comparação entre a “organização curricular e programática de um curso” e o “conjunto de adquiridos” apresentados pelos candidatos para o efeito de “validação dos seus conhecimentos, competências e capacidades”, tendo em vista a frequência ou conclusão desse curso.

A base de solução desse problema técnico é a consideração do sistema de créditos, ECTS, cujo critério de construção se suporta na valorização das aprendizagens dos candidatos.

Assim sendo, a referida comparação entre “a organização curricular e programática de um curso” e o “conjunto de adquiridos” não se realiza de forma linear, mas sim através da validação dos adquiridos e correspondente tradução em “unidades de crédito” do sistema utilizado, susceptíveis de serem contabilizados para o efeito da realização do curso em causa.

No quadro de reflexão a fazer para a definição dos processos a utilizar na “validação e certificação de adquiridos” no ensino superior, importa tomar consciência de que esses adquiridos decorrem de campos diversos de contributo, entre os quais se poderão salientar:

- i. actividades de auto-formação;
- ii. exercício profissional;
- iii. experiência vivencial;
- iv. curiosidade intelectual;
- v. apetência pelo saber

Ora, em boa verdade, é de admitir que todos estes campos de aquisição podem, para efeitos exclusivamente escolares, oferecer contributos de validade significativa, sem que se possa, à partida, privilegiar um ou outro.

No entanto, é fácil reconhecer que, na situação actual de inexperiência dos docentes do ensino superior, em matéria de “validação e certificação”, se lhes torna bem mais fácil o tratamento dos contributos originários de alguns dos campos referidos, em particular o primeiro e, porventura, os dois últimos.

No entanto, a cedência a essa “maior facilidade” de apreciação de alguns dos

campos, restringindo o contributo dos outros, seria oferecer um indesejável sentido redutor ao processo de “validação e creditação de adquiridos”, retirando-lhe a dimensão abrangente que o Processo de Bolonha preconiza.

Assim sendo, importa ter, como referência obrigatória, a expectativa de contributo de todos os campos de aquisição referidos – e, porventura, alguns outros – para definir as metodologias de actuação no ensino superior, sem deixar de reconhecer que a existência de casos de maior facilidade de apreciação pode influenciar os critérios de evolução gradual e condicionada da sua aplicação.

Dito isto, sem quaisquer certezas atrevo-me a sugerir alguns procedimentos a seguir, nessa lógica gradualista e condicionada de levar à prática o processo de “validação e certificação de adquiridos” no ensino superior.

Em primeiro lugar considero que o processo só deve ser aplicável a candidatos que disponham da habilitação legal de acesso ao ensino superior, qualquer que seja a via que tenham utilizado para aquisição dessa habilitação.

Em segundo lugar, considero que a creditação de adquiridos, tendo em vista a inserção num curso ministrado ou a obtenção do correspondente grau ou diploma académico, não deve ultrapassar uma percentagem determinada do total de créditos correspondente à atribuição daquele grau ou diploma académico.

Neste entendimento, admito até que a referida percentagem se diferencie em função da natureza do curso em questão, podendo a título indicativo, admitir-se uma referência de 50% para cursos de carácter profissionalizante assumido e 40% para os outros.

6. Passo agora, a bordar um dos outros planos que considero essenciais para a inserção no processo de Bolonha, o que respeita à conceptualização de cursos e programas formativos.

Há, a esse respeito, alguns princípios incontornáveis que importa respeitar de forma consistente e competente:

- Assunção indeclinável de que qualquer curso ou programa formativo deve ser organizado com base em objectivos originais claramente definidos.

- Reconhecimento de que esses objectivos devem ser traduzidos sob a forma de conhecimentos a proporcionar, atitudes a estimular, faculdades a desenvolver, valores a disponibilizar, concluindo por competências a adquirir.

- Necessidade de, na definição desses objectivos se ponderarem os índices de empregabilidade dos futuros diplomados e, bem assim, as suas condições de inserção na sociedade do conhecimento.

- Aceitação de que, em razão dessa expectativa de empregabilidade, se torna necessário compatibilizar os conteúdos cognitivos tradicionais, com as capacidades e competências a adquirir.

-Compreensão de que, em qualquer curso ou programa formativo, não vai esgotar-se o esforço educativo dos estudantes, uma vez que o seu tempo de aprendizagem se estende por toda a vida; em consequência, abertura à expectativa de cursos de menor duração, até porque, na intenção de mobilidade dos estudantes no espaço europeu, os que são originários de países com tendência para os cursos mais longos partem, desde logo, com um “handicap” bem pesado para efeitos de inserção na vida profissional.

7. Finalmente, vou referir – me ao último dos planos que considere essenciais ao espírito de Bolonha, relacionado com “as metodologias de ensino e aprendizagem”.

Também aqui há princípios incontornáveis que importa preservar:

a) Reconhecimento de que, na lógica do sistema de créditos ECTS, o esforço de aprendizagem se deve centrar, fundamentalmente, na carga de trabalho dos estudantes.

b) Reserva, para os professores, de um papel altamente difícil e exigente na orientação do trabalho dos seus alunos, com estímulo à pesquisa individual, ao esforço de auto – aprendizagem e à procura de conhecimento por via experiencial.

c) Assunção de uma lógica de avaliação das aprendizagens, suportada numa relação estreita com os objectivos originais propostos para o curso ou programa formativo.

d) Recusa de quaisquer hipóteses de lassidão no que respeita aos níveis de exigência qualitativa das aprendizagens, tendo em atenção que o ambiente de “competitividade” tende sempre a aumentar.

Em relação a estes princípios, diria que eles se apresentam com expectativa de fácil compreensão; no entanto, permitam – me que lhes associe uma nota de reflexão do meu amigo Manuel Patrício quando, em determinado momento escreveu:

“No fim de contas, ensinar é fazer sinal para o interior do outro, para a intimidade do outro, para que ele aprenda.

No rigor etimológico da palavra, ensinar não é despejar o conhecimento num vazio passivo. É antes, activar o outro para que ele, por si, aprenda a verdade e se aproprie do conhecimento. Porque, precisamente, aprender é apreender. O acto de aprender á acto de preensão e, desde logo, na sua integridade de apreensão. Preender e apreender, eis a dupla imagem empírica do acto mental e espiritual de aprender”.

8. As referências que foram enunciadas, nos diferentes planos, não podem desligar-se em momento algum, da ideia de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, o que significa que, na sua concretização, devem ser informadas por uma lógica de comparabilidade com o que se vai fazendo nos outros países.

Aliás, só essa lógica pode permitir a “acreditação de cursos” ou de “períodos de estudo” realizados em qualquer país, com validade em todo o espaço europeu.

Por isso mesmo, foi definido um conjunto de mecanismos que favorece a dimensão europeia dos sistemas nacionais de ensino superior, entre os quais importa recordar:

a) O convite à elaboração, em cada um dos países, de um “quadro de qualificações reconhecidas em âmbito europeu” que exprima, em cada caso, o nível de formação, a carga de trabalho dos estudantes, os resultados da aprendizagem, as competências adquiridas e o perfil formativo.

b) A elaboração do chamado “Suplemento ao Diploma“, em que se exprime o percurso escolar que antecedeu a sua concessão, o qual deve ser validado por um “selo” de garantia em âmbito europeu.

c) A garantia de mútua articulação entre as agências de avaliação dos diferentes países, tendo em vista apurar que são idênticos os níveis de exigência qualitativa dos processos de avaliação, em razão da utilização de idênticos indicadores e critérios de apreciação.

d) A categorização de “créditos adquiridos” por níveis, em termos de dar transparência à sua utilização para efeitos de transferência ou de acumulação para utilização futura.

e) A assunção de um conceito de empregabilidade que, mais que a possibilidade de fácil inserção num posto de trabalho, inclui a expectativa de grande mobilidade entre diversas hipóteses de trabalho competente.

O que acaba de ser dito configura um novo paradigma de ensino superior, facilmente reconhecido como bem diferente do da nossa cultura tradicional, o que determina um esforço acrescido no desenvolvimento, entre nós, do processo de Bolonha.

Poder – se -à reconhecer que estamos atrasados em relação a alguns outros países, mas este até pode ser um dado positivo, na medida em que nos oferece a oportunidade de não cometer alguns erros.

O importante será assumir, em plenitude, o espírito de Bolonha, reconhecer que se trata de uma oportunidade para a “excelência” e avançar com passos seguros, sem leviandades de percurso e, sobretudo, com recusa de operações

de cosmética que, sendo tentadoras, nada resolvem.

9. Implicados no processo estão todos: o poder político, as entidades inter-institucionais, as instituições, os professores, os estudantes e outros agentes educativos.

9.1- Ao poder político incumbe criar – e já o fez - as condições legislativas para que o processo se desenvolva, com a certeza de que a existência de legislação adequada é certamente uma condição necessária para as reformas a empreender, mas está muito longe de ser uma condição suficiente.

Mas do meu ponto de vista, para além da referida criação de condições legislativas, o poder político deve ainda preocupar-se com:

a) O aprofundamento das autonomias institucionais, com contrapartida uma maior responsabilização, para que a ausência de capacidade de decisão a nível institucional se não torne um bloqueio das acções a realizar;

b) A definição de objectivos estratégicos, a nível nacional, susceptíveis de abrir caminhos de intervenção das instituições de ensino superior, designadamente no que respeita à qualificação da população activa e ao esforço de inovação;

c) A garantia de financiamento adequado às reformas a empreender, superando a ideia instalada de que Bolonha até representa um processo de economia de “meios”

d) O estímulo a boas práticas, susceptíveis de induzir outros intervenientes.

9.2 – Às entidades inter-institucionais, sejam ou não resultantes de movimentos associativos, cabe fundamentalmente um papel de coordenação de acções, com incidência em alguns aspectos de importância significativa no desenvolvimento do processo de Bolonha:

a) Participação activa na garantia de evolução do sistema nacional de avaliação que, partindo de uma experiência estimulante, possa garantir uma desejável inter - ligação com os sistemas homólogos de outros países, suportada, como já disse, na utilização de indicadores similares, práticas idênticas e critérios de exigência aproximados;

b) Envolvimento na criação de um sistema nacional de acreditação de cursos e estabelecimentos de ensino, em relação estreita com o sistema nacional de avaliação, orientando-o para a expectativa de uma acreditação de nível europeu;

c) Assunção da iniciativa de elaboração do “quadro nacional de qualificações”, com classificação e aprofundamento dos conceitos definidores desse quadro, para os quais se torna necessário desenvolver descritores que sejam aceites e utilizados por todas as instituições interessadas; note-se que uma componente importante deste trabalho é a construção partilhada de referenciais para a duração dos cursos do 1º ciclo em cada área disciplinar.

9.3- Às instituições de ensino superior, consideradas individualmente incumbe, fundamentalmente:

a) A elaboração da organização curricular de cada curso ministrado, em função dos descritores respectivos, oferecendo-lhe o grau de flexibilidade ajustado às potencialidades do sistema de créditos e ao entendimento de que diferentes percursos podem conduzir ao mesmo ponto de chegada;

b) A adopção de metodologias de ensino - aprendizagem compatíveis com a intenção de centralizar nos estudantes toda a acção educativa;

c) A criação de condições que favoreçam a validação académica de adquiridos pessoais e profissionais.

A respeito do envolvimento das instituições de ensino no processo de Bolonha, importa salientar que o que está em causa não é só o envolvimento das respectivas lideranças, mas sim de todos os seus professores, estudantes e demais agentes educativos, o que implica um grande esforço de sensibilização e dinamização do processo.

O relatório TRENDS 2003 alerta para a necessidade e recorda que, na altura, apenas 47% das universidades e 29,5% das instituições politécnicas tinham criado a figura de Coordenador do Processo de Bolonha.

Importa, por isso, dinamizar o processo em que cada uma das instituições, não esquecendo que todas as referências europeias apontam, designadamente, para o envolvimento dos estudantes, enquanto principais interessados e, por isso mesmo, agentes privilegiados do seu desenvolvimento.

10. A terminar direi que, como tive oportunidade de escrever, conjuntamente com os Profs Veiga Simão e Machados dos Santos, Bolonha é uma oportunidade para a “excelência” que não pode ser desperdiçada.

Nessa oportunidade, joga-se também o objectivo estratégico da Cimeira de Lisboa, traduzido em converter “ a União Europeia na economia do conhecimento mais desenvolvido do mundo”, susceptível de oferecer mais e melhores empregos e garantir elevada coesão social.

Como elemento importante para a prossecução deste objectivo, situa - se a

orientação emanada da Declaração de Berlim, em 2005, no sentido de uma estreita ligação entre o “Espaço Europeu de Ensino Superior” e o “Espaço Europeu da Investigação e da Inovação”, uma vez que a base da “economia do conhecimento” é a capacidade de inovar na concepção de novos produtos e de racionalizar a sua produção e comercialização.

Significa isto que é importante trazer “inteligência” ao mercado de emprego, o que representa um desafio também dirigido aos sistemas de ensino superior.

Em conformidade com aquilo que eu e os meus companheiros então escrevemos, torna-se necessário um forte incremento nos mestrados, sejam eles científicos ou profissionalizantes, mas também que, no período de uma década, os melhores 20% dos mestrados que concluíam os seus cursos sejam encorajados a seguir um programa de doutoramento fortemente centrado na investigação.

Dos doutores que venham a emergir, muitos deverão dirigir-se para actividades empresariais, dinamizando a sua inovação e fortalecendo a capacidade científica instalada, como base essencial da desejada “economia do conhecimento”.

Lisboa, 15 de Novembro de 2006

António de Almeida Costa