

Novas Estruturas de Estudos

(“América Latina y Europa ante los procesos de convergência de la educacion superior”, Buenos Aires, 7-8 de Junio de 2004, in Panel “El processo de convergencia de la educación superior en Europa”)

José Ferreira Gomes
Universidade do Porto (Portugal)
jfgomes@reit.up.pt

As razões profundas para o lançamento do chamado processo de Bolonha têm de ser muito fortes para, ao fim de 6 anos, manterem uma grande dinâmica mesmo sem qualquer estrutura centralizada de suporte ou de acompanhamento. De facto, os governos nacionais têm usado o efeito de alavanca destas declarações inter-governamentais para fazer passar as reformas que entendem necessárias aos seus sistemas de ensino superior. O agente com intervenção mais forte é talvez a Comissão Europeia mas os governos da União mantêm uma posição de grande reserva em relação a qualquer intervenção de Bruxelas em matérias de educação. O sector da educação estava excluído dos tratados fundadores. Foi introduzido de uma forma suave em Maastricht (1992) mas a Comissão mantém-se em posição de estímulo discreto em relação a todas as iniciativas intergovernamentais que vão acompanhando o processo; a proposta de tratado “constitucional” mantém a reserva nacional em matérias de educação enfraquecendo ainda mais a frágil posição actual da Comissão. Não sendo o resultado de uma decisão central, só pode ser explicada pela existência de fortes razões que, actuando sobre todos os países, os obrigam a procurar estratégias de resposta similares e simultâneas. A justificação que vai sendo assumida, por vezes de forma explícita, é a perda de competitividade da sociedade europeia em relação à norte-americana e, em especial, a perda de atractividade das universidades europeias em relação às norte-americanas. Outra razão não explicitada tem a ver com a demografia. Ao contrário dos EUA, a educação universitária manteve-se na Europa como um privilégio de alguns e só mais recentemente se deu a massificação que começa a aproximar a entrada no ensino superior de 50% da respectiva faixa etária. Esta expansão tem consequências importantes na despesa nacional (em especial a pública) dedicada ao ensino superior e nos tipos de formação que devem ser associados à educação superior. Sem grandes reformas, temos um ensino superior gravemente sub-financiado e um excesso de oferta de graduados com os perfis tradicionalmente associados à universidade. Por outro lado, reconhecendo-se a necessidade de manter a formação ao longo da vida, poderá ter de ser atenuado o peso da formação inicial. Estas são algumas razões mais para que a generalidade dos países europeus se inclinem para o encurtamento do ciclo inicial de educação superior mantendo ou, se possível, aumentando a sua relevância no mercado de trabalho. Este é o grande desafio que enfrentam as universidades europeias: criar uma nova estrutura de estudos que dê aos estudantes a opção de saída para a vida activa ao fim do primeiro ciclo de estudos sem prejudicar a sua eventual continuação de estudos imediata ou depois de uma experiência externa.

Nalguns dos primeiros países a introduzir reformas dos seus sistemas de ensino superior como a França, a Itália e a Alemanha estão agora a sair os primeiros estudantes, sendo assim testado o sucesso dos novos modelos de formação curta no mercado de trabalho. Em geral há grandes dúvidas quanto ao seu êxito imediato, o que pode resultar

dos estereótipos convencionais de formação superior, quer do lado dos estudantes, quer do lado dos empregadores. As motivações apontadas acima não vão, por si, alterar a duração ou o tipo de educação de um médico, de um juiz, de um engenheiro, de um veterinário ou de um investigador, qualquer que seja o seu domínio de especialização. Contudo a enorme maioria dos jovens que chegam às nossas universidades não podem aspirar a entrar numa carreira deste tipo nem estarão motivados para sacrificar longos anos sob uma forte auto-disciplina até ganharem a sua autonomia na sociedade. O conceito tradicional de “formatura” como período de formação que permitia ao jovem acumular conhecimentos e competências para toda uma longa vida profissional não faz mais sentido. As nossas instituições têm de aprender a acolher um número crescente de jovens nem sempre muito motivados e, ao mesmo tempo, construir uma nova pedagogia adaptada ao adulto activo que procura uma especialização ou uma reorientação profissional. É um desafio novo na milenar história da universidade. Não é fácil. Nos Estados Unidos da América foram feitos estudos que demonstram que o crescimento da população do ensino superior se está a dar em grupos sociais menos propensos à obtenção de uma graduação, o que implica a necessidade das instituições se adaptarem a este novo público.

Muitas das nossas instituições mantêm um modelo de ensino mais adaptado aos séculos passados. Até nas designações de “lecture”, leitor ou lente se mantém a memória anterior à invenção de Gutenberg: A aula destinava-se à leitura de um incunábulo, a que os alunos não podiam ter acesso, tendo de memorizar o essencial dessa informação a que o mestre tinha acesso privilegiado. Apesar de democratizar o acesso ao saber, a invenção da imprensa não resolveu de todo o problema pois que a barreira financeira da edição se manteve alta, mesmo admitindo que a ausência de um livro de texto não era simples expediente do lente para manter o seu domínio sobre os discípulos. A fotocópia alterou tudo isto; a internet transforma definitivamente a posição do professor. Não é mais um arquivo de informação para se dever transformar num facilitador da aprendizagem. Esta nova realidade levou à adopção generalizada de sistemas de medição baseados no tempo de trabalho do estudante em lugar do tempo de contacto com o professor. Os ECTS (European Credit Transfer System) são o resultado desta constatação. A proposta de que 60 ECTS correspondam a um ano académico ou seja a 40 semanas a cerca de 40 horas de trabalho semanal está a ser adoptada, nesta ou noutra forma equivalente, em todos os países europeus. Uma vez implementada, começa a tarefa mais árdua e demorada de introduzir novos métodos de aprendizagem. Ultrapassada a medida pelo número de horas de contacto, há que criar e estabilizar novos padrões de medida do trabalho exigido ao estudante. As aprendizagens serão mais flexíveis, menos normalizadas. Isto implica a adaptação do exame, a outra instituição do binómio aula/exame que fez a vida da universidade. Por sua vez, isto implica a criação de sistemas de avaliação/acreditação que estabeleçam os padrões de qualidade das aprendizagens que já não podem ser regulados pelo sistema tradicional de exames.

A reestruturação curricular associada ao processo de Bolonha tem objectivos que podem parecer contraditórios:

- O primeiro ciclo de estudos deve preparar o estudante para a entrada imediata na vida activa sem prejudicar
- A possibilidade de o estudante optar por prosseguir os estudos num segundo ciclo.

- O perfil de formação, especialmente no primeiro ciclo, deve dar ao estudante um amplo leque de escolhas na vida activa e facilitar-lhe a aprendizagem ao longo da vida.
- Deve ser facilitada a mobilidade dos estudantes na transição entre ciclos de estudos, sendo esta mobilidade entendida entre instituições mas também entre áreas do conhecimento.

Estas preocupações comuns têm levado a soluções muito diferentes em países diferentes ou em instituições diferentes. Começa agora a acumular-se alguma experiência das consequências daquelas opções e preparam-se algumas correcções de trajectória que merecem grande atenção para evitar a repetição dos mesmos erros.

Modelo I

Redução drástica do catálogo de cursos de primeiro ciclo que assim preparam o estudante para uma ampla gama de escolhas em segundo ciclo mas podem deixá-lo mal equipado para entrar na vida activa. Esta dificuldade pode ser ultrapassada introduzindo uma certa flexibilidade nos conteúdos curriculares oferecidos aos estudantes. Numa versão possível, este primeiro ciclo é constituído por:

1. Bloco de unidades curriculares comuns a todos os estudantes;
2. Bloco principal (*major*) de disciplinas especializadas e
3. Bloco secundário (*minor*) de disciplinas para formação adicional.

Naturalmente, um estudante que tenha a intenção de aprofundar a sua especialização numa certa área disciplinar poderá adquirir a formação especializada tradicional frequentando um *major* e um *minor* na mesma área. Em alguns casos poderá ser permitida a conjugação de blocos principal e secundário em áreas muito diversas dando ao estudante uma formação porventura mais superficial mas bem adaptada a muitos papéis a desempenhar pelos futuros graduados. A formação profissionalizante poderá ser muito escassa nos primeiros ciclos mais dirigidos à continuação de estudos enquanto outros com uma orientação mais vocacional poderão ter esta componente reforçada.

Modelo II

Manutenção de perfis sequenciais de 1º + 2º ciclos em que a única função do diploma intermédio é a de permitir ao estudante reorientar nessa altura o seu perfil educativo e a mobilidade. Neste caso, o primeiro ciclo não terá uma preocupação de preparação para a entrada na vida activa. Em simultâneo são criados perfis de primeiro ciclo de formação mais estreita e orientada para uma actividade profissional específica. A grande dificuldade desta solução é o custo de organização de um grande número de cursos e a dificuldade de escolha por parte do estudante face à volubilidade do mercado de trabalho. Embora seja imaginável que a entrada no mercado de trabalho pode ser facilitada, a prazo poderemos ter uma excessiva rigidez do factor trabalho. Por outro lado estes novos cursos poderão ter aceitação difícil no mercado de trabalho que tende a ser muito conservador.

É geralmente reconhecida a necessidade de ser mantido um sistema de ensino superior com oferta muito diferenciada para satisfazer expectativas diferentes dos estudantes e para se adaptar à enorme variabilidade de necessidades do mercado de trabalho. O primeiro modelo tende a ser mais homogéneo e está mais adaptado a situações onde pré-exista uma grande diversidade institucional. O modelo I descrito pode corresponder a um nível intermédio bastante generalizado por ser muito flexível mas a existência de instituições de elite, por um lado, e de instituições com perfis mais curtos de natureza fortemente vocacional, pelo outro, será importante para cobrir todo o espectro de ensino

superior. O modelo II tende a fazer coexistir na mesma instituição as formações curtas vocacionais com as formações mais longas associadas à profissionalização avançada ou à capacitação para a investigação. Pode ser um modelo recomendado para sistemas unitários de ensino superior.

O estudo comparativo do estado das reformas introduzidas em França, na Alemanha e na Itália permite compreender os dilemas notados acima e analisar como as respectivas culturas nacionais (dos sistemas educativos) influenciaram o rumo das reformas. A Itália tinha um sistema unitário muito centralizado e homogêneo. Depois de pequenos ensaios, a reforma foi introduzida por lei com efeitos imediatos. Passou-se de um sistema de *Laurea* de 5 anos com dissertação para um sistema bicíclico, impondo-se a preocupação de saída profissional ao fim do primeiro ciclo. O resultado foi uma grande proliferação do número de cursos com dificuldades de percepção do lado dos estudantes. Do lado do mercado de trabalho, estão ainda em curso os trabalhos de afinação dos perfis profissionais enquanto saem os primeiros graduados porque as instituições não foram capazes de integrar no desenho dos novos cursos um conhecimento do real mercado de trabalho. Na Alemanha, onde a educação é competência dos estados federados, a reforma foi introduzida com cariz opcional tendo grande adesão das instituições mas bastante reserva da parte dos estudantes receosos da sua aceitação pelos empregadores. O sistema é binário com culturas de aprendizagem bem diferenciadas entre universidades e *fachhochschulen*; as durações efectivas dos cursos universitários eram muito longas, não estando os cursos universitários mais curtos ainda testados no mercado. A mobilidade entre os dois subsistemas não está garantida e parece necessário novo impulso para que o novo modelo seja generalizado. Sendo a atractividade internacional uma grande preocupação política, é provável que este impulso surja no sentido de tornar o sistema de ensino superior mais inteligível. Em França, todo o sistema é bastante diferenciado e difícil de compreender do estrangeiro. Mantém fundações napoleónicas com tradições diversas e níveis que vão da mais estreita elite até à massificação extrema. A reforma está a ser progressivamente introduzida nas universidades e tem duas preocupações centrais: a legibilidade externa do sistema de graus e a reorganização curricular para aumentar a flexibilidade para o estudante e a eficiência global do sistema.

Neste trabalho, pretende-se dar uma ideia do vasto campo de experiências que é hoje o ensino superior europeu. Há ainda bastantes dúvidas sobre os resultados finais que serão atingidos. A generalidade dos governos reconhece a necessidade de melhorar a estrutura organizativa do sistema e de aumentar o esforço financeiro público ou privado. São tempos interessantes para quem observa; são tempos apaixonantes para quem participa.