

Impacto da construção da área europeia de ensino superior em Portugal (Seminário IV. 12 de Junho 2003). José Ferreira Gomes

Melhorar a qualidade académica e a empregabilidade dos graduados são as duas motivações mais frequentemente apontadas para o Processo de Bolonha. O significado do neologismo empregabilidade é um dos temas mais debatidos em todos os países de Bolonha. Para as universidades, ele significa a aquisição das competências de inovação e de liderança que são importantes quer no domínio académico quer noutros sectores de emprego. Quanto à escolha da melhor organização curricular conducente à empregabilidade, já é mais difícil obter consenso. A visão consecutiva vê uma divisão entre as competências mais associadas com a qualidade académica e as que favorecem a empregabilidade. As competências de empregabilidade estão geralmente mais associadas ao Bachelor enquanto as competências académicas se supõem mais concentradas no Master (a menos que o Master tenha o objectivo muito específico de servir um dado mercado profissional). A visão integrada defende que a qualidade académica e a empregabilidade são especificações das mesmas competências úteis quer no mundo académico quer noutros sectores do mercado de trabalho. Estas competências seriam desenvolvidas quer no Bachelor quer no Master, mas com diferentes especializações.

Dar resposta às justificadas preocupações quanto à relevância da educação superior e à empregabilidade dos seus graduados, sem comprometer a perspectiva de mais longo prazo que é própria das instituições de ensino superior, e das universidades em particular, poderá ser o desafio mais importante e o factor de sucesso das reformas curriculares derivadas do processo de Bolonha. Desenvolver a qualidade académica e promover a empregabilidade de forma sustentada têm de ser e permanecer os objectivos centrais das reformas do ensino superior. A articulação entre a qualidade académica e a empregabilidade em dada instituição de ensino superior deverá depender do posicionamento assumido por essa mesma instituição na Europa e no mundo.

O texto acima é uma recolha livre do documento *Trends in Learning Structures in European Higher Education III* que foi apresentado à convenção da *European University Association* em Graz, a 29-31 de Maio de 2003. Ele sumaria bem as preocupações que estiveram na origem dos seminários organizados pela Universidade do Porto em colaboração com o Instituto Politécnico do Porto e com o Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Os três temas sucessivos,

29 de Abril de 2003

Paradigma da aprendizagem universitário e politécnico (ciências e engenharia)

13 de Maio de 2003

Aprender e aprender a ensinar (formação de professores)

27 de Maio de 2003

Educação académica e capacitação profissional (cursos profissionalizantes)

tocaram todas as áreas do ensino superior e os convidados trouxeram até nós os resultados das experiências que têm sido feitas no que é hoje o grande laboratório europeu. No seminário de conclusão,

12 de Junho de 2003

Impacto da construção da área europeia de ensino superior em Portugal

fez-se uma discussão detalhada das opções espanholas que estão em fase final de discussão. Adicionalmente, foi analisado o sistema irlandês que se afasta já muito do britânico tradicional e tem dado tão bons resultados no desenvolvimento da competitividade internacional da Irlanda. A apresentação do National Qualifications Authority of Ireland (<http://www.nqai.ie>) permitiu compreender as preocupações dos responsáveis pelo Espaço Europeu de Ensino Superior depois de conseguida a harmonização que Portugal tenta agora. Na área da criação de descritores e da

concensualização dos níveis de qualificações, o Reino Unido, a Irlanda e a Dinamarca têm feito um notável trabalho pioneiro, embora o próprio projecto Tuning que foi financiado pela Comissão Europeia e recentemente apresentou as conclusões da sua primeira fase tenha já dado passos no mesmo sentido.

Como reconhece o TrendsIII (p64), há uma clara tendência na Europa para a atribuição de 180 unidades ECTS (3 anos) ao primeiro ciclo, apresentando contudo exemplos de alguns países da Europa central e de sudeste onde a tradição dificulta o abandono de graus mais longos (p.ex. 240+120). Logo se reconhece que inevitavelmente isto irá aumentar a pressão orçamental nas instituições de ensino superior destes países. Quanto ao *Master*, um estudo recente (Ch. Tauch, A. Rauhvargers, Survey on Master degrees in Europe, September 2002, EUA) constata o padrão generalizado dos 300 ECTS, organizados num único ciclo longo ou em dois ciclos sucessivos. A conferência de Helsínquia. (Conference on Master-level degrees, Helsinki 14-15 Março 2003, Conclusions and recommendations, p.5) recomenda programas de *Master* de 90-120 ECTS, embora reconheça o requisito mínimo de 60 ECTS. A mesma recomendação de um *Master* de 90-120 ECTS é adoptada pelo relatório final do projecto Tuning I (p.250) considerando a conveniência de que este segundo ciclo possa imprimir no aluno uma forte cultura académica ou profissional e associar actividades lectivas mais convencionais a estágios em laboratórios de investigação ou em empresas. Note-se que os mestrados (MSc ou MEng) ingleses têm frequentemente a duração de um ano de calendário, mas dificilmente poderão ser comparados com a tradição portuguesa ou espanhola. De facto, o grau inglês decorre normalmente em doze meses com curtíssimas pausas e os documentos comparativos internacionais atribuem-lhes, no mínimo, 75 a 90 créditos europeus. No caso português o mínimo de uma ano escolar em tempo completo que é imposto pelo Decreto-lei 216/92 é respeitado quanto à duração de calendário mas raramente o é quanto à dedicação plena, havendo muitos exemplos de mestrados planeados para serem realizados em fim de semana ou em horário pós-laboral por quem tem outras preocupações no tempo restante. A sua conversão em créditos europeus poderá não ultrapassar os 10 a 20! A situação em Espanha não é muito diferente mas o *Master* não existe como grau nacional e fica fora do alcance dos controlos rigorosos do MECED (Ministério da Educação Cultura e Deporte, <http://www.mecd.es> e <http://www.univ.mecd.es>) e da ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, <http://www.aneca.es>).

Em Portugal e na Espanha o modelo de Bachelor de 240 ECTS é atractivo para as instituições: as reestruturações curriculares internas são mínimas... O prolongamento dos actuais graus de três anos para quatro é atractiva para as instituições, embora cause algumas perplexidades no mercado de trabalho onde os graus curtos tinham grande aceitação. Enquanto estes antigos cursos curtos são prolongados com o aplauso das instituições que vêem assim aumentado o seu número de alunos numa época de forte quebra demográfica, os antigos cursos longos (de cinco anos) podem ser mantidos no regime de corpo velho em roupa nova. Evita-se assim que a reforma de Bolonha seja aproveitada para uma grande racionalização do sistema organizativo e actualização dos modelos de aprendizagem. Evita-se a experiência francesa onde todo o sistema, desde as universidades mais humildes até às *Grandes Écoles*, está a passar por uma forte reorganização que, deve dizer-se, está a ter uma boa aceitação apesar da enorme carga de trabalho que criou.

Um modelo peninsular discrepante do que está a ser adoptado na maioria da Europa dificulta a mobilidade, atrasa a possibilidade de entrada dos jovens na vida activa embora possa não implicar grandes prejuízos ao nível académico. Poderá pensar-se que nos atrai uma bitola diferente da dominante europeia pelas mesmas razões que levaram os nossos antepassados do século XIX a evitar que um novo Napoleão pudesse trazer os seus comboios militares de Paris a Lisboa. E o sistema manteve-se impermeável até à introdução recente dos sistemas de alta velocidade (AVE ou TGV)! Sendo o mundo hoje mais dinâmico, acredito que a convergência para modelos europeus harmonizados ocorrerá em prazo bem mais curto.

Muito mais importante do que estas decisões de estratégia conservadora do passado e defensiva da ameaça estrangeira é o problema da qualidade das aprendizagens, dos chamados *learning outcomes/competences* no jargão do “eduquês” de Bolonha. Nesta área, o relatório final Tuning I salienta as limitações do sistema de créditos, mesmo do sistema de créditos europeu. O

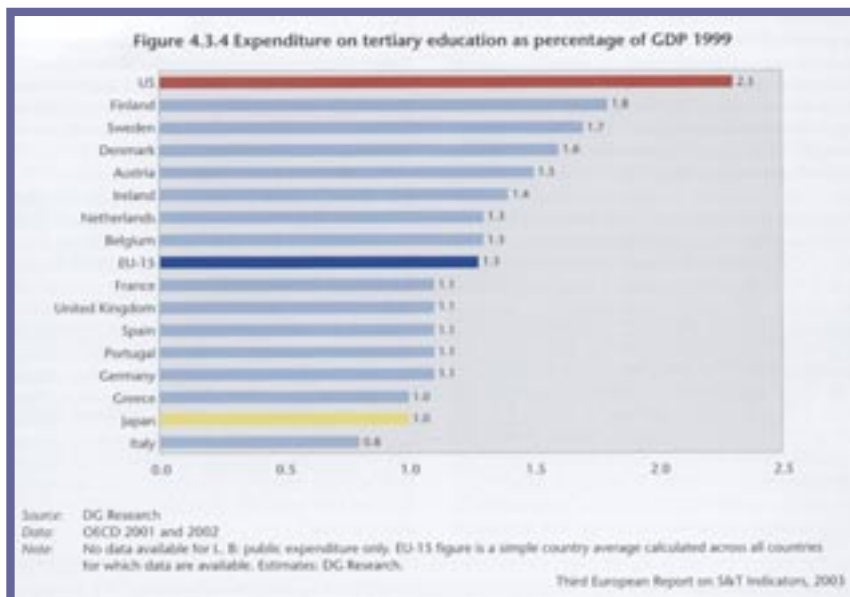
funcionamento do sistema de ensino superior num quadro competitivo exige a definição clara e transparente dos *learning outcomes/competence*. A introdução dos descritores que têm sido desenvolvidos em alguns países e cujo uso se vai generalizar nos próximos anos dará uma contribuição neste sentido. Isto é já matéria para outra área de acesa discussão no Espaço Europeu de Ensino Superior, a avaliação e acreditação das instituições e dos seus cursos. O presente ciclo de seminários não pretendia incidir sobre isto mas pode aplaudir-se a preocupação de qualidade substancial expressa no Artº 19-5 da proposta de lei de bases do Governo em relação aos doutoramentos e contrastá-la com as preocupações apenas formais que enformam o Parecer nº 2/2003 do CNAVES (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, (<http://www.cnaves.pt>), D. República, II série, nº111 de 14 de Maio, pág.7253, uma posição compreensível esta, pois que um órgão com a sua base de sustentação dificilmente poderá ir muito mais longe. O tradicional sistema britânico de *external examiners* tem esta preocupação e é tão bem aceite que até instituições com os pergaminhos e a autonomia quase milenar de Cambridge ou Oxford nele participam. Uma avaliação rigorosa de *outcomes* é feita pelo “provão” brasileiro que, embora esteja actualmente em risco de queda política, se foi acreditando no muito complexo meio universitário daquele país. Mais geralmente, esta avaliação é feita no quadro da avaliação ou da acreditação. As preocupações com o ambiente educativo têm um papel crescente nos quadros de regulação de todos os países. Na cultura anglo-americana, este controlo acontece com certa naturalidade mercê dos processos de acreditação e das medidas prudenciais de afirmação das próprias instituições. Na tradição de direito romano, o modelo mais completo e estabilizado é porventura o brasileiro onde a CAPES (Fundação para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://www.capes.gov.org>) tem uma experiência de mais de meio século permitiu afinar metodologias e critérios. Mas a recente criação da ANECA em Espanha com um âmbito de actuação fortíssimo e muito amplo vai alterar a paisagem do ensino superior espanhol até agora fortemente dependente da regulamentação puramente administrativa por órgãos dependentes do MECED. De acordo com as propostas de legislação recentemente divulgadas, <http://www.univ.mecd.es/>, cabe a esta agência a definição de critérios e a avaliação do desenvolvimento efectivo do novo sistema. Também em França, a organização do novo *Maistère* universitário, herdeiro do antigo DEA (*Diplome d'Études Approfondis*) tem fortes restrições, podendo ser organizado apenas em instituições com forte tradição de investigação, <http://www.education.gouv.fr/recherche/formation/red/default.htm>. A Holanda assumiu uma posição de vanguarda ao criar e financiar escolas doutorais com fortes garantias de qualidade, <http://www.nwo.nl>.

A preocupação com uma nova organização das aprendizagens perpassou todos os seminários, sendo confrontados diferentes modelos que permitiram uma leitura universitária e politécnica da aprendizagem. Estiveram presentes modelos em que o saber tem a primazia apoiando-se em investigação com a única preocupação de alargar as fronteiras do conhecimento (ainda que as direcções desta busca devam ter alguma orientação associada às preocupações da sociedade contemporânea). No outro extremo do espectro, houve um excelente exemplo de uma instituição holandesa que não se pretende guindar ao seio das universidades de grande impacto internacional mas desenvolve uma educação centrada no desenvolvimento das capacidades de inovação dos seus alunos em íntima relação com empresas e com excelentes resultados em termos da inserção profissional dos seus graduados.

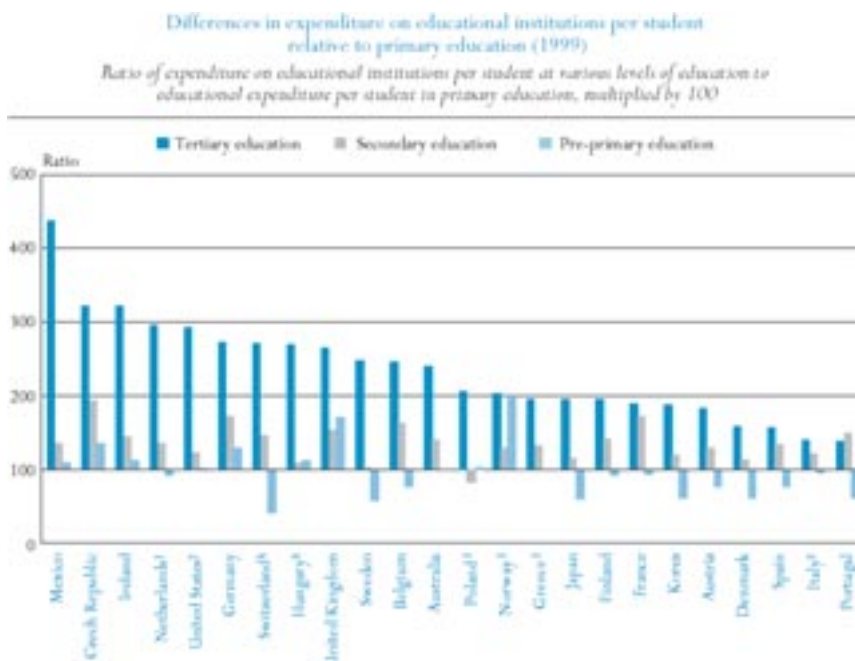
Os documentos síntese relativos aos três seminários sectoriais foram apresentados na sessão final e fez-se ainda a análise da situação actual em Espanha e na Irlanda. O Prof. Pedro Lynce, Ministro da Ciência e do Ensino Superior, apresentou a sua visão dos desafios actuais do ensino superior português e reafirmou as opções já assumidas pelo governo português nesta matéria.

Esta série de seminários foi estruturada com o objectivo específico de facilitar um encontro entre universidades e politécnicos portugueses e comparar a situação com a de diversos países europeus. Para além da estrutura de graus, pretendeu-se dar atenção aos paradigmas de aprendizagem subjacentes nestes modelos. Pelos resultados aqui apresentados deverá ser claro que se deram passos importantes neste sentido, embora o problema seja reconhecidamente

demasiado complexo para que quatro dias de trabalho, ainda que de trabalho sério e muito participado, pudessem ter a veleidade de o resolver. A simples abertura de canais de diálogo e o apontar de novas pistas de reflexão serão razões suficientes para que se registre o êxito da iniciativa.



Despesa com o Ensino Superior como percentagem do produto interno bruto, em 1999. (Semelhantes em Portugal e Espanha) Fonte: Third European Report on S&T Indicators, 2003



Comparação dos custos por aluno no ensino superior e no ensino secundário. (78% em Portugal, 175% em Espanha) Fonte: Education at a Glance, 2003.

O custo por aluno do ensino superior português é o mais baixo de toda a OCDE, quando comparado com o custo correspondente para o ensino secundário (OECD, Education at a

Glance, 2003) e a diferença é demasiado grande para poder ser explicada por um qualquer erro da recolha de dados. A participação do ensino superior na despesa pública com a educação é, em Portugal, uma das mais baixas. Nesta situação, a visão crítica da contribuição do ensino superior para a dificuldade de reorganização da despesa pública é totalmente injustificada. Contudo, temos problemas que urge atacar. Todos os países europeus estão a criar quadros regulamentares e de incentivos à melhora. Se não tomarmos rapidamente esta via acumularemos um atraso que a mobilidade trans-fronteiriça evidenciará. De facto, apesar das altíssimas taxas de crescimento dos últimos anos, a produção científica portuguesa continua a ser apenas cerca de 11% da espanhola, o que corresponde a uma produtividade (por habitante ou por investigador) aproximadamente metade. Há caminho a percorrer; há esforço orçamental a manter; há trabalho de consolidação institucional a fazer. Só assim poderemos oferecer aos nossos jovens oportunidades de educação em Portugal dignas das suas capacidades. Só assim poderemos aspirar a retomar a convergência para os indicadores de desenvolvimento social médios da Europa, agora em competição com o crescimento (provavelmente muito rápido) de alguns países da Europa de leste.

Porto, 12 de Junho de 2003

José Ferreira Gomes, Universidade do Porto