

Oração de Sapiência

Universidade Católica de Luanda. Angola, 7 de Agosto de 2009.

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior entre a competitividade, o desenvolvimento humano e a liberdade.

Joaquim Azevedo¹

Introdução

Começo por agradecer ao Magnífico Reitor da Universidade Católica de Angola, Sr. D. Damião Franklin, o convite para proferir esta Oração de Sapiência no contexto das comemorações do 10º Aniversário da UCAN e da Cerimónia de Outorga de Diplomas aos estudantes licenciados. A estes cumprimento e desejo as maiores felicidades.

A temática escolhida pela UCAN foi a do Processo de Bolonha, por ser a que interessaria mais à instituição e ao maior número de directores, docentes e alunos. Pois é a esse tema que dedicaremos a nossa atenção nos próximos minutos. Prometo ser breve, directo e claro. Optei por fazer uma resenha histórica², como se se tratasse de uma viagem ao longo de vários anos (1988-2009), com paragens aqui e ali para reflectir mais aprofundadamente um ou outro aspecto mais significativo deste Processo que hoje envolve as Universidades da Europa e, cada vez mais, as Universidades de todo o Mundo.

Quando, em Setembro do ano de 1988, reitores de Universidades Europeias, reunidos para celebrar os 900 anos da mais antiga universidade, a de Bolonha, subscreveram a **Magna Carta das Universidades (Magna Charta Universitatum)**, estava dado o importante impulso inicial que desencadearia uma reforma sem precedentes no ensino superior. Esta Carta Magna enuncia como princípios fundamentais que devem fundamentar a vocação da Universidade (Simão, Santos e Costa, 2004):

- a independência ética e científica face ao poder político e económico, no seu esforço de investigação e ensino;
- a indissociabilidade entre o ensino e a investigação, de tal modo que o ensino possa acompanhar em permanência a evolução das necessidades e exigências da sociedade e do conhecimento científico;

¹ Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa, Director da Faculdade de Educação e Psicologia e Presidente do Centro regional do Porto (www.joaquimazevedo.com) e e-mail de contacto jazevedo@porto.ucp.pt

² Para proceder a esta resenha histórica socorro-me dos Comunicados e demais documentos oficiais de referência e dos excelentes trabalhos de reflexão e de síntese produzidos pelo Professor Sebastião Feyo de Azevedo, da Universidade do Porto, um dos maiores especialistas europeus na matéria (http://www.fe.up.pt/si_uk/funcionarios_geral.formview?p_codigo=208839). Apoio-me também em escritos produzidos por outros especialistas nacionais, os Professores Sérgio Machado dos Santos, José Veiga Simão e António de Almeida Costa, que redigiram o Relatório “Bolonha: Agenda para a Excelência”, 2004.

- o respeito pela exigência fundamental da liberdade na investigação e formação, como princípio nuclear que preside à vida universitária;
- a universalidade do seu âmbito de actuação, enquanto depositária da tradição do humanismo europeu, universalidade expressa quer na preocupação constante em alcançar o saber universal, ignorando fronteiras geográficas ou políticas, quer na afirmação da necessidade vital do conhecimento mútuo e da interacção entre as diferentes culturas presentes sobre a Terra.

Mais de vinte anos volvidos, esta mudança está ainda no seu início, apesar de tantos e tão importantes passos já dados. Um aspecto deve ficar desde logo claro: o chamado “Processo de Bolonha” é, na sua matriz, um movimento voluntário de líderes de universidades, em busca de renovação do Espaço Europeu do Ensino Superior e corresponde a uma resposta à concorrência do ensino superior da América do Norte. Só mais tarde ocorrerá uma plena apropriação política deste processo, integrando-o no topo das agendas políticas de todos os países da Europa. Mas o melhor é irmos por partes e descrevermos o caminho percorrido, longo para quem o protagoniza, breve se olharmos para a amplitude e para a ambição da missão a que estes líderes, académicos e políticos, se propuseram, na transição entre o Séc XX e o Séx XXI.

Uma breve nota de cariz quantitativo revela a pertinência e a oportunidade deste tema. Perto de 50 países da Europa já subscreveram e aderiram a este Processo, o que quer dizer cerca de 5.600 instituições do Ensino Superior e 16 milhões de estudantes. Do resto do Mundo surgem focos que se concentram hoje na análise e adesão a este movimento sociocultural, adivinhando as suas enormes potencialidades.

De Paris a Lovaina, de 1998 a 2009, os principais passos já dados

Em primeiro lugar, uma sucinta contextualização. O momento que se vivia na Europa, neste fim dos anos oitenta e nos anos noventa, pode ser recordado por um breve conjunto de factos e de dados sociais: em 1989 caía o Muro de Berlim, uma das nossas vergonhas políticas e um dos mais fortes entraves para pensarmos um futuro comum; as Ciências e Tecnologias expandiam-se vertiginosamente, influenciando todos e alterando o quotidiano das cidades e dos cidadãos; a globalização acelerava-se, mormente apoiada nas novas tecnologias da informação e comunicação; o progresso da escolarização de nível superior e da investigação científica nos EUA deixavam várias questões aos dirigentes europeus que continuavam sem respostas adequadas; havia uma tendência que se desenhava entre os líderes europeus para fomentar um novo “Espaço Europeu do Conhecimento”, aliando políticas até aí pouco consistentes e muito desarticuladas quer de ensino e formação de nível superior, quer de investigação e inovação tecnológica, quer ainda de educação ao longo da vida e com a vida. Uma vez mais saltava para a agenda política a necessidade de se gerar um novo equilíbrio entre as respostas a dar seja ao aumento da competitividade internacional, que exigia cada vez maior cooperação transnacional europeia, seja à melhoria da coesão social, realidade em que a Europa tinha de continuar a investir sem descanso.

O passo seguinte seria dado em Paris³, onde foi assinada, a 25 de Março de 1998, dez anos depois, a **Declaração da Sorbonne**, assinada por quatro países, Alemanha, França, Inglaterra e Itália. Por isso mesmo, estes países são apelidados de responsáveis pela nova perspectiva política das “cooperações reforçadas” e pelo lançamento da “marca” “Europa do Conhecimento”. Esta Declaração sugeria aos governos europeus que tomassem decisões políticas sobre:

- a adopção do sistema de dois ciclos de ensino superior;
- a flexibilização dos reconhecimentos, adoptando o sistema de créditos (ECTS-European Credit Transfer System) e de semestres;
- a mobilidade dos estudantes na aquisição de títulos, podendo variar as universidades de frequência de cada ciclo de estudos;
- a articulação dos mestrados (programa curto) com os doutoramentos (programa longo);
- uma maior atenção à empregabilidade das formações oferecidas.

Proponho uma **primeira paragem** para reflexão sobre este tema da “Europa do Conhecimento”, a marca que irá ser sistematicamente reconstruída pela Europa, ao longo dos anos, sob diversos ângulos de visão, que se vão adicionando e através dos contributos das mais diversas instituições.

A Europa, nos anos noventa, encontrava-se numa situação de claro atraso face aos avanços das universidades norte-americanas. A sua atractividade mundial era débil, o desempenho social das suas instituições apresentava lacunas várias e as universidades europeias encontravam-se sob fogo cruzado de empresas e líderes políticos. A Europa tinha de fortalecer a sua capacidade de concorrer em pé de igualdade, em quase todas as áreas, com os EUA, até por uma questão de equilíbrio mundial. Para tal seria decisivo reforçar a confiança mútua, a cooperação interinstitucional e interprofissional, estabelecendo, ao mesmo tempo, os novos patamares de exigência, de qualidade e de transparência. A construção desta Europa do Conhecimento iria traduzir-se, em breve, na palavra de ordem mais pragmática da construção da “Área Europeia do Ensino Superior”, desafio considerado prioritário no novo mundo globalizado e face a uma aceleração da competitividade económica.

Ora, aqui fica uma primeira interrogação: a Universidade tem por missão principal responder aos desafios da competitividade da economia de mercado, agora em crise? Foi para isso que se criaram há 900 anos as Universidades? Não estaremos a desviar o foco da nossa atenção? A racionalidade instrumental substitui a racionalidade essencial, a raiz humanista? Para já, ficam as perguntas, no fim esboçarei uma ou outra resposta.

Regressemos às pegadas históricas que ficaram marcadas ao longo deste caminho feito em comum. A seguinte foi crucial: em Bolonha, a 19 de Junho de 1999, Ministros da Educação de 29 Estados Europeus subscreveram a “**Declaração de Bolonha**”, documento que proclama como objectivo central “*o estabelecimento, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, Espaço que promova a coesão Europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados, forma de assegurar um melhor desempenho afirmativo da Europa no*

³ As sínteses de uma boa parte das reuniões estão bem realizadas por Sebastião Feyo de Azevedo em “Os novos paradigmas de formação no espaço do ensino superior e as actividades profissionais”, 2005.

Mundo.” Assim se consagrou irreversivelmente o hoje designado “Processo de Bolonha” (ao mesmo tempo que se criou a UC Angola).

Esta Declaração apela para a urgência em enfrentar as exigências da “competitividade internacional” do sistema de ensino europeu e deposita uma enorme esperança na **cooperação voluntária** das Universidades, no sentido de organizarem uma **rede** coerente que responda às novas exigências do conhecimento científico numa sociedade democrática.

Podemos resumir este passo em quatro pontos elementares e cruciais para o futuro:

- o compromisso inter-nacional para a criação de um novo movimento cultural na Europa, mais amplo que a própria União Europeia, alicerçado na cooperação e na mobilidade interna e capaz de gerar uma verdadeira Área Europeia de Ensino Superior;

- a promoção da coesão europeia através do conhecimento e da mobilidade de estudantes e professores, tendo em vista reforçar a competitividade da Europa no plano internacional;

- o fomento de uma “oferta mais atractiva” de ensino superior, capaz de responder aos desafios da sociedade e de proporcionar maior realização pessoal aos jovens, apto a evitar, deste modo, o abandono precoce dos cursos superiores e capaz ainda de aumentar a capacidade competitiva do mercado europeu de emprego;

- a evolução dos paradigmas dominantes do ensino superior, melhorando-os em duas vertentes: uma primeira que visa centrar a atenção sobre “o processo de aprendizagem e sobre as competências” a adquirir por cada aluno; uma outra que foca a necessidade de projectar esta formação superior inicial sobre “as várias etapas da vida de adulto”, no quadro do paradigma da “educação ao longo da vida e com a vida” (Azevedo, 2008).

A Declaração, em consonância com este quadro de fundo, identifica seis linhas de acção prioritárias:

- adopção de um sistema de graus, comparável e legível;

- adopção de um sistema de ensino superior baseado em dois ciclos, o primeiro com um mínimo de três anos (o número de ciclos seria corrigido em 2003, como veremos adiante), aptos a responder às “necessidades do mercado de trabalho”;

- estabelecimento de um sistema de créditos;

- promoção da mobilidade de estudantes e de professores;

- promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade;

- promoção da dimensão europeia no ensino superior.

A viagem prossegue com encontros e balanços que se passarão realizar regularmente em cada dois anos. Assim, a etapa seguinte foi **Praga**, a 19 de Maio de 2001. Antes porém, houve no ano intermédio, em 2000, uma muito importante decisão política, tomada pelos Chefes de Estado e de Governo, reunidos em Conselho Europeu, na Cimeira de Lisboa, que ficaria conhecida pela “Estratégia de Lisboa para 2010”. Aí retoma-se a dinâmica da Declaração de Bolonha e decide-se:

“Até 2010, tornar a Europa o espaço económico mais dinâmico e competitivo do Mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”. O propósito é claro e a afirmação política é inequívoca; o que os académicos diziam com algum receio, os políticos afirmam com total transparência: a decisão visa reforçar a

competitividade internacional da Europa⁴ e tem um fundamento económico, embora esteja devidamente acompanhado pelas inevitáveis preocupações sociais, que sempre nortearam os modelos europeus de desenvolvimento.

Em Barcelona, em Março de 2002, esta mesma decisão política seria reafirmada em nova Cimeira de Chefes de Estado e de Governo.

Na Reunião seguinte, em **Praga**, que contou já com 32 Ministros da Educação, insistiu-se nas orientações já traçadas e foram acrescentadas quatro linhas de acção:

- a atenção à educação ao longo da vida e não apenas à formação inicial de nível superior;
- os programas de estudo devem combinar qualidade académica e “relevância para uma empregabilidade duradoura”, devendo “ter diferentes orientações e vários perfis, de modo a acomodar a diversidade de necessidades individuais, académicas e do mercado de trabalho”, o que chama a atenção para os vários tipos de ensino superior;
- o incremento da participação dos estudantes neste processo e na gestão das instituições do ensino superior;
- a necessidade de aumentar a atractividade da Área Europeia de Ensino Superior, captando mais estudantes de outras áreas culturais e políticas.

Nesta Reunião também se insistiu na importância de um primeiro ciclo curto de estudos superiores, com 180 a 240 unidades de crédito.

Façamos aqui **uma segunda paragem** para reflectir sobre o impacto destas orientações, tomando como exemplo o caso de Portugal. O debate alargou-se por toda a Europa, como se de uma mancha de óleo se tratasse, os temas entraram nas instituições e os decisores políticos começaram a prestar atenção redobrada à temática. Em Portugal, o CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas tomaria uma primeira posição a 17 de Abril de 2001, nas vésperas desta Reunião, onde comunga dos mesmos princípios gerais e se compromete a levar por diante este Processo, no contexto português. Infelizmente, o debate foi rapidamente comandado pela problemática da duração dos dois primeiros ciclos de estudo: ou seja, os cursos passariam a ter uma sequência de 3+2 anos ou de 4+1 ano? Como se titulariam estes cursos? Bacharelato e Mestrado? Licenciatura e Mestrado? E porquê? O que deve desaparecer, o antigo bacharelato ou a tradicional licenciatura? Correu muita tinta e fez-se muita discussão pouco útil, que provocaria um enorme efeito perverso: o debate sobre o Processo de Bolonha quase que se confinou à questão da duração e do nome dos ciclos, deixando de lado todo o vasto conjunto de problemas que estavam e continuam a estar sobre a mesa, tais como a reconstrução curricular baseada em novas Unidades Curriculares, o novo sistema de ECTS, a mobilidade e a comparabilidade dos diplomas, as novas metodologias de ensino e de aprendizagem, a conquista de uma progressiva equidade no acesso e nos resultados, a articulação com as necessidades das sociedades e da economia, a procura incessante da qualidade, a avaliação e a acreditação dos cursos e das instituições, etc. Claro que é mais cómodo desviar a atenção dos intervenientes directos e do público em geral para uma questão nominalista do que para as questões de substância. Estas requerem estudo mais aprofundado, decisões mais sérias e com consequências mais duras, compromissos inequívocos dos Governos, dos responsáveis pelas instituições de ensino superior e

⁴ Cfr por exemplo o relatório de Andreas Schleicher “The economics of knowledge: why education is key for Europe’s success”, apresentado em 2006.

dos seus actores principais, professores, alunos e interesses associados (stakeholders). A ditadura da urgência toma o lugar cultural da reflexão, da interrogação, da ponderação.

Prevaleceu, como sabemos, em Portugal, o modelo 3+2, que segue uma orientação educacional e curricular que bebe da tradição anglo-saxónica. Ficou, então, claro, que a importação desta estrutura implicaria, para Portugal e para outros países do Sul da Europa, um esforço gigantesco de evolução do seu modelo de ensino superior, um verdadeiro corte “epistemológico” com perto de 800 anos de história da educação.

Ora, nem os decisores políticos nem as Universidades e os Institutos Politécnicos estiveram à altura de responder adequadamente a este choque cultural: ou recusando-o, pela sua excessiva dureza, face às rotinas instaladas, ou abraçando-o, com coragem e visão, mas com ação determinada, participada, sequencial, persistente, de modo a ajudar as instituições a evoluírem para novos modelos de ensino e de aprendizagem.

Prossigamos a viagem. **Em Berlim**, a 19 de Setembro de 2003, os responsáveis políticos pelo Ensino Superior de 33 Governos Europeus iriam enfatizar duas questões centrais: por um lado, que “o ensino superior é um bem público e é uma responsabilidade pública” e, por outro, que “na cooperação académica internacional devem prevalecer os valores académicos” (In Comunicado Final “Realising the European Higher Education Area”). Estas tónicas devem ser vistas, antes de mais, como uma forma de diálogo entre, por um lado, as perspectivas mais funcionalistas e economicistas acerca do papel do ensino superior nas sociedades actuais e, por outro, as perspectivas que acentuam a matriz humanista que sempre norteou o ensino superior na história da Europa.

Para o incremento da Área Europeia de Ensino Superior, esta Reunião enfatizou cinco pontos:

- o objectivo de prosseguir a qualidade do ensino superior, o que obriga a que, em 2005, o sistema assegure a definição das responsabilidades das instituições, a avaliação com resultados credíveis, um sistema implantado de acreditação e de certificação e uma internacionalização crescente de procedimentos;
- a adopção de um sistema baseado sobretudo em dois ciclos de estudos, articulados com um terceiro ciclo, o doutoramento: o primeiro deve dar acesso ao segundo, nos termos da Convenção de Lisboa, e o segundo deve dar acesso aos programas de doutoramento;
- a promoção da mobilidade de professores, estudantes e pessoal administrativo;
- a necessidade de se estabelecer de imediato um sistema de créditos, o European Credit Transfer System⁵, conhecido por ECTS, e um Suplemento ao Diploma⁶, e para

⁵ ECTS-European Credit Transfer System, é um sistema de créditos que se baseia no trabalho realizado por cada aluno, medido em horas de actividade (aulas teóricas, aulas práticas e aulas teórico-práticas, tempo de estudo autónomo e de pesquisa em grupo), tendo em vista cada estudante adquirir os conhecimentos previstos e ser aprovado nas várias unidades curriculares de cada curso. Um ano de trabalho corresponderá a 60 Unidades ECTS.

⁶ O Suplemento ao Diploma, como o nome assinala, é um documento complementar no qual se assinalam e reconhecem as qualificações académicas e profissionais obtidas, bem como as competências transversais desenvolvidas pelo estudante. Acrescenta informação sobre natureza, nível, contexto e conteúdo de todos os estudos e de todas as competências adquiridas pelo seu titular e destina-se a facilitar a mobilidade. Deve ser emitido na língua original do ensino ministrado e numa língua “franca” da União Europeia.

suportar e facilitar a mobilidade dos estudantes e o desenvolvimento de cursos comuns e internacionais;

-o reforço das sinergias entre o ensino superior e a investigação, considerados pilares estruturais e indissociáveis para a criação da Sociedade do Conhecimento.

Em 2003, na Conferência Ministerial de Berlim, seria assumido o compromisso político de desenvolver uma melhor articulação entre estes sistemas, de ensino superior e de investigação, no sentido de fomentar a Europa do Conhecimento. Esta Conferência sublinhou nas suas conclusões finais a importância de as instituições do ensino superior, de per si ou associadas, reforçarem o papel e a relevância da investigação, ao serviço não só da evolução tecnológica, mas também social e cultural, sempre ao serviço das necessidades da sociedade.

Mais uma **paragem** se impõe na nossa viagem, a terceira. Desta feita para pensarmos a questão da **regulação transnacional das políticas de educação**, tema tabu na União Europeia, até aos anos noventa. Até esta altura, sempre houve uma especial precaução em preservar o campo das políticas nacionais de educação da invasão transnacional, considerando-a uma área das políticas públicas de cunho eminentemente nacional, salvaguardando-a, nomeadamente sob a protecção do conceito de subsidiariedade, ou seja, apenas se recorreria ao alinhamento das diversas políticas educativas nacionais com políticas europeias comuns em caso de necessidade manifesta e como complemento das políticas nacionais, historicamente enraizadas em cada Nação. O mesmo não sucedia nas políticas sociais de saúde, de emprego ou com a política financeira, de ambiente ou de transportes, por exemplo, áreas em que as Directivas da União Europeia iam criando limites muito claros à actuação política nacional.

Ora, a Declaração de Bolonha, subscrita pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, tem como objectivo a construção, num horizonte temporal de dez anos, de um Espaço Europeu de Ensino Superior, espaço coeso, harmónico, competitivo, atractivo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e docentes e a empregabilidade dos diplomados. Definem-se ciclos de estudo, sistemas de créditos comuns, fomentam-se a mobilidade e a comparabilidade entre os sistemas nacionais de ensino superior, avança-se para quadros europeus que regulam a avaliação e a qualidade, pretende-se claramente reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu, no contexto da globalização crescente, através da criação de mecanismos reais de livre circulação dos cidadãos na União Europeia.

A Declaração de Bolonha abre assim um novo e muito importante rumo para a “autonomia” das políticas nacionais de educação e traça uma vincada dimensão europeia no ensino superior. Os Governos passam a promover um alinhamento voluntário das políticas nacionais, a cooperação sofre um novo impulso, as reflexões, os debates e os planos de acção sucedem-se, e vários são os que promovem reformas profundas dos seus segmentos de ensino superior, tendo em conta os novos referenciais comuns (ex. Alemanha, França, Itália, Portugal). A convergência entre as políticas nacionais de ensino superior é um facto indesmentível, respeitando as especificidades e contextos culturais próprios de cada país. Já o tínhamos referido no nosso estudo acerca do “sistema educativo mundial” (Azevedo, 2008): que há um modelo transnacional de educação que se vai impondo em cada país do mundo como um modelo cultural supranacional e de impacto mundial, oriundo do centro e alastrando para a periferia, sustentado na cooperação internacional e no papel

prolongado das agências internacionais, provocando a progressiva convergência de políticas educativas nacionais e fortemente marcado pelos mandatos da economia.

Esta convergência, que decorre também da externalização das políticas educativas nacionais, aproximando os países periféricos das agendas políticas de educação dos países mais desenvolvidos do mundo, constitui também uma fonte poderosa de legitimação das políticas educativas nacionais de qualquer país do Mundo. Assistimos, assim, a movimentos do centro para a periferia (estabelecimento de orientações, programas comuns e directivas) e da periferia para o centro (externalização) que vão moldando um “sistema educativo mundial” vincado com as marcas quer das diferenças sociohistóricas nacionais quer das orientações e das medidas de política comuns à União e a todo o Mundo.

Este movimento de europeização e mundialização da educação, claramente inscrito nas tendências históricas para a construção de um “sistema educativo mundial”, é de facto muito evidente no caso da propagação da Universidade como um modelo cultural transnacional idêntico em qualquer lugar do Mundo e, agora, difundido “urbi et orbe” sob a nova chancela do “Processo de Bolonha”.

Claro que a “coerência societal” de cada Nação deve estar sempre presente na análise nacional que qualquer país do Mundo deve fazer do Processo de Bolonha (tendo em conta a realidade social própria, o tipo de ensino superior que detém, os mecanismos de acesso e equidade, as suas taxas de frequência e de aproveitamento, a ligação com o tecidos sociais locais, etc), cuidando para não alinhar acriticamente num processo pensado e desenvolvido num contexto sociopolítico muito específico, o da Europa do início do Sec. XXI.

Continuemos a viagem: o ano de 2005 constituirá um novo marco neste longo e participado Processo. Em **Bergen**, em 19 de Maio de 2005, novo passo é dado, com a assinatura do Acordo de Bergen, agora já com 45 países associados ao Processo. As principais decisões desta Reunião foram:

- a necessidade de colocar uma nova tónica na empregabilidade dos diplomas de ensino superior, colocando uma ênfase particular nos “diplomas intermédios” (as formações pós-secundárias de mais curta duração e ligadas a necessidades do mercado);
- a adopção definitiva de modelos europeus de avaliação da qualidade e acreditação das instituições de ensino superior, a serem implementados em cada país, em articulação com os ditos modelos europeus (em Berlim tinham sido definidos os “Standardes e Linhas de Orientação para a Garantia da Qualidade na Área Europeia de Ensino Superior”);
- e a relevância do lançamento de programas europeus de doutoramento.

Em 7 de Setembro de 2005, o Conselho da Europa e o Parlamento Europeu aprovam a Directiva Europeia sobre o “Reconhecimento de Qualificações Profissionais”, outro instrumento que se irá cruzar mais adiante com as diversas reformas que é preciso empreender no ensino superior, nos vários países da Europa.

Em Maio de 2007 realizou-se mais um encontro, desta feita em **Londres**, de novo com o intuito de fortalecer a criação da Área Europeia do Ensino Superior. Foi dado destaque:

- à articulação entre os programas de doutoramento (3º ciclo) e de investigação, em ordem a garantir a qualidade do ensino superior europeu;

- à necessidade de implementar, com um maior compromisso nacional e inter-agências internacionais, os quadros de qualificações profissionais;
- à dimensão social das políticas de ensino superior, visando a igualdade de oportunidades e a criação de sistemas de passagem entre fileiras de ensino superior;
- à necessidade de se prosseguir a cooperação reforçada após 2010, agora já não sob o signo do Processo de Bolonha, mas do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Uma das mais relevantes decisões desta Reunião foi a definição do “Registo Europeu das Agências de Garantia de Qualidade do Ensino Superior” (que seria concretizado em Março de 2008, via EQAR)⁷, mecanismo preparado e proposto pelo Grupo E4 (constituído pela ENQA, pela ESU, pela EUA e pela EURASHE⁸, ou seja, os organismos europeus representativos da garantia de qualidade, dos estudantes, das universidades e de outras instituições de ensino superior. Este Registo visa publicar e gerir um registo das agências para a garantia da qualidade das instituições de ensino superior, tendo em vista fornecer informação pública, de confiança e devidamente actualizada, tendo como marco de referência os [European Standards and Guidelines for Quality Assurance \(ESG\)](#). Esta base de informação permite, com base no registo das entidades acreditadas, a qualquer instituição nacional a realização de pedidos de avaliação e acreditação com a imprescindível confiança.

Paremos nesta etapa (quarta paragem) para reflectirmos sobre uma questão já recorrente, a da “quality assurance”, ou seja, a da garantia de qualidade no ensino superior. A Magna Questão! Esta preocupação atravessa o âmago do Processo de Bolonha e está a ter implicações profundas tanto nas políticas nacionais como nas instituições. Imensas novas dinâmicas foram lançadas, desde a auto-avaliação às avaliações externas, cada vez mais ligadas entre si e subordinadas às exigências da garantia de qualidade (subsumidas no documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. No plano europeu criaram-se novas instituições, como a ENQA- European Association for Quality Assurance in Higher Education (www.enqa.eu), em 2004 (na sequência de um trabalho em rede que já decorria formalmente desde 2000 e de modo mais informal, desde 1995).

Qualidade do ensino superior, convém lembrá-lo, não é apenas planos de estudo, é currículo, são processos de ensino-aprendizagem, são os novos ECTS, é qualificação e formação de professores, é governação, organização e apetrechamento das instituições, é acesso, sucesso e resultados escolares, é clima escolar e envolvimento escola-comunidade, é inovação educacional, são padrões de desempenho, é avaliação dos alunos e das instituições escolares, é reforço da confiança social.

Tomemos o exemplo do sistema de créditos ECTS e a quantidade de mudanças que lhe estão associadas (cfr Simão, Santos e Costa, 20004: ponto2): a adopção deste sistema, favorável à mobilidade internacional dos estudantes, implica regimes de avaliação e de garantia de qualidade mutuamente reconhecidos e o complemento do

⁷ A designação original é “European Quality Assurance Register”, EQAR.

⁸ O Grupo E4 congrega as seguintes instituições:

-ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education ([ENQA](#).)

-ESU: European Students’ Union ([ESU](#))

-EUA: European University Association ([EUA](#))

-EURASHE: European Association of Institutions in Higher Education (instituições de cariz mais profissionalizante) ([EURASHE](#))

Suplemento ao Diploma. O sistema ECTS, que aqui não podemos descrever e criticar com profundidade, está focado no estudante e sustenta-se no tempo e esforço que este/esta despende na consecução do conjunto de tarefas inerentes à sua plena aprendizagem (o que também se chama “carga de trabalho”). Acaba qualquer ligação directa entre ECTS e número de horas presenciais com o professor e assume-se que a carga de trabalho em tempo integral ao longo de um ano académico corresponde, para “um estudante típico”⁹, a 60 créditos. Entre as horas de trabalho contam-se sobretudo: aulas teóricas, aulas práticas, aulas teórico-práticas, tempos de pesquisa individual e em grupo, elaboração de relatórios, apresentação de aulas/temas, o que faz apelo a um trabalho prévio muito intenso e profundo de articulação entre os docentes de cada curso e entre estes os seus alunos (com apoio de plataformas web pedagogicamente muito evoluídas).

A carga de trabalho necessária para que um estudante atinja os objectivos de uma determinada Unidade Curricular (acabam as “disciplinas”!) fica assim dependente de vários elementos: das capacidades de trabalho de cada estudante, do nível (introdutório ou avançado) dos objectivos e conteúdos consignados a cada Unidade, dos métodos de ensino/aprendizagem, dos recursos disponíveis de apoio a cada aluno e dos momentos de avaliação. No limite, definido o número mínimo e máximo de unidades de crédito para obtenção de um dado grau, por áreas científicas, e os objectivos da aprendizagem (*learning outcomes*), deveria criar-se um amplo espaço de liberdade para que cada estudante possa realizar o seu percurso de formação (aulas presenciais, tempo de estudo e pesquisa, apoio tutorial, estágios, períodos de estudo em outras instituições de ensino superior, módulos realizados em ensino a distância, reconhecimento de aprendizagens prévias ou realizadas em outros ambientes educativos).

Na realidade, é grande a tendência é para simplificar tudo isto: diminuir o número de aulas presenciais e deixar que o estudante atinja os objectivos propostos, por sua conta e risco, percorrendo (quase sempre só) o campo do seu “trabalho autónomo”. Podem perguntar: mas que preparação para o trabalho autónomo trazem os estudantes do ensino médio/secundário? Pois é, trazem pouca...

Os desafios são, pois, imensos, sobretudo para os países fora do mundo anglo-americano, embora os ganhos possam ser muito importantes. Mas, é preciso dizê-lo sempre, também não é difícil prever que fora de um processo de qualidade muito sério, contínuo e colaborativo, o sistema de ECTS pode representar desorientação e até retrocesso.

No plano nacional português foi criada, em 2007¹⁰, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (www.a3es.pt), que está agora a dar os seus primeiros passos. Estas linhas de orientação terão um enorme impacto nas instituições, não só pelas dinâmicas que induzem, ao estabelecerem standards de qualidade e linhas de orientação, como pela acção reguladora que as novas agências vão exercer sobre todo o ensino superior no espaço europeu. O desafio é imenso, quer para as instituições de ensino superior, que estão desafiadas a criar dispositivos adequados de garantia de qualidade, melhorando o seu desempenho social aos mais diversos níveis, quer para os sistemas nacionais de educação, que têm de ser capazes de fomentar as novas

⁹ Nunca soube o que é um “estudante típico”! Estas considerações advêm da defesa de um modelo de ensino ainda muito fordista, em que a fabricação do Ford T era o objectivo único.

¹⁰ Apesar da sua criação em 2007, vários diplomas complementares e necessários ao seu funcionamento são apenas de 2008 e a sua entrada em funcionamento, com repercussões concretas no sistema de ensino superior é apenas de 2009.

dinâmicas de garantia de qualidade, envolvendo os seus docentes, com transparência sobre propósitos, instrumentos e procedimentos, com envolvimento muito activo das instituições, com eficácia e eficiência e, já agora, com pelo menos idênticos níveis de qualidade como os que exigem às instituições de ensino. Não tenho dúvidas de que esta pressão externa será fundamental para o aprofundamento das dinâmicas ainda incipientes de auto-avaliação e de avaliação externa das instituições e acredito nas virtualidades destes processos em termos de melhoria da qualidade do ensino superior.

Finalmente, a 29 de Abril de 2009, em **Leuven - Lovaina**, decorreu a última das reuniões entretanto realizadas no quadro do Processo de Bolonha, contando com a adesão de 46 países. Entre outros marcos, aqui lavrados, destaco três:

- aconselhou a criação de novos mecanismos que assegurem uma maior transparência entre os sistemas nacionais de ensino superior;
- desenvolveu as linhas mestras da Reforma Curricular, para assegurar transparência e legibilidade internacional entre as formações e os diplomas, quer ao nível dos Créditos ECTS e do Suplemento ao Diploma, quer dum regime de graus com base num Sistema de Referência de Qualificações;
- elaborou um conjunto de novas diretrizes sobre a garantia de qualidade do ensino superior na Europa;
- reforçou a importância da dimensão social, na perspectiva de se assegurar uma maior equidade no acesso e na conclusão do ensino superior;
- incentivou a mobilidade na Área Europeia de ES tendo definido que, em 2020, pelo menos 20% dos estudantes em graduação deveriam possuir um tempo de formação num país estrangeiro;
- enfatizou a importância do investimento na educação ao longo da vida, tendo incentivado os países a desenvolverem o seu próprio Quadro Nacional de Qualificações;

Entretanto, já há reuniões marcadas até 2020....

Uma das questões que sempre tem estado presente neste processo sociocultural é a que pretende sublinhar a necessidade de os Estados nacionais desenvolverem políticas que fomentem a equidade e tornem mais forte a participação do ensino superior no reforço da coesão social na Europa. Esta é uma questão que ainda fará correr muita tinta, mas ela é de facto crucial. Como assegurar a todos os jovens que concluem estudos de nível secundário ou médio, nas mais variadas fileiras de educação e formação, não só o acesso a um leque variado de ofertas educativas, como a conclusão dos seus cursos superiores? Sabendo nós o esforço que está a ser realizado para que todos os jovens concluam os seus estudos de nível secundário ou médio (o que, é óbvio, não será ainda uma prioridade na educação em toda a África) e sendo certo que uma boa parte pretende prosseguir as suas formações no ensino superior, como assegurar, no futuro, a uma população muito mais diversificada, o acesso e como garantir a qualidade e a eficácia dos percursos educativos? Como é que a inevitável massificação se compaginará com a qualidade e qual o papel dos cursos curtos e do próprio primeiro ciclo do ensino superior? Duas coisas são certas: primeira, as actuais modalidades de ensino superior não são actualmente capazes de, com flexibilidade, dinamismo e qualidade, responder aos “novos públicos” que brotam de entre os públicos tradicionais; segunda, é que será difícil assegurar a qualidade, dos processos educativos, fora de um quadro de muito trabalho

colaborativo nas instituições, de muita exigência de trabalho dos alunos e de forte investimento da sociedade. Inapelavelmente, o ensino superior está globalizado e a mobilidade dos seus diplomados é realizada no mundo global. Já não mais podemos estar a pensar na empresa, na escola ou no hospital que está ali ao lado, porque todo o mundo está cada vez mais ali ao lado e, em teoria, ali ao lado é um lugar para todo o mundo.

Não nos resta outro caminho, na esteira do Processo de Bolonha, que é em grande medida uma vocação de sempre da Universidade (e deve ser cada vez mais, fruto da nossa acção política), que não seja o da procura incessante da Verdade.

A vocação das Universidades Católicas neste Processo

Voltemos ao princípio, para terminarmos. Para que serve todo este caminho feito, dez anos volvidos? Estaremos a focar-nos na missão fundamental das Universidades? Ou estamos a percorrer uma deriva qualquer, como em tantas outras áreas da cultura e da sociedade? Como Universidades Católicas que é que este caminho nos diz?

Ora, como Universidades Católicas, entendo que esta é uma oportunidade que não devemos deixar passar ao lado. Mais, as Universidades Católicas podem e devem envolver-se neste magno Processo com uma voz própria (há 1.300 Universidades Católicas no mundo), muito acutilante e capaz de concitar esforços de todas as instituições em torno do que de essencial deve suportar as mudanças actualmente em curso. A UCP foi a primeira Universidade portuguesa a adaptar todos os seus cursos a este novo modelo (no que respeita à sua duração, aos ECTS,....mas sabemos que isso deveria ser apenas o início de um longo caminho!)

As Universidades Católicas são chamadas a uma contínua renovação. Por um lado, elas permitem à Igreja instituir um diálogo de fecundidade incomparável com todos os homens de qualquer cultura, mediante o encontro que estabelecem entre a riqueza insondável da mensagem salvífica do Evangelho e a pluralidade e imensidade de campos do saber. Por outro lado, elas buscam incessantemente “o próprio significado do homem”, num contexto caracterizado por um desenvolvimento tão rápido da ciência e da tecnologia, que “ exige a necessária e correspondente procura de significados, a fim de garantir que as novas descobertas sejam usadas para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade humana no seu conjunto” (CAECE, nº 7)¹¹. Esta renovação exige também a clara consciência de que, em virtude do seu carácter católico, a Universidade é mais capaz de fazer a investigação *desinteressada* da verdade – investigação, portanto que não está subordinada nem condicionada por interesses de qualquer género.

“Entre os critérios que distinguem o valor duma cultura, vêm em primeiro lugar o sentido de pessoa humana, a sua liberdade, a sua dignidade, o seu sentido de responsabilidade e a sua abertura ao transcendente. Com o respeito da pessoa está ligado o valor eminente da família, célula primária de toda a cultura humana.

As Universidades Católicas devem esforçar-se por discernir e avaliar bem as aspirações como as tradições da cultura moderna, para torná-la mais apta ao desenvolvimento integral das pessoas e dos povos.” (ibidem, nº 45)

¹¹ CAECE – Constituição Apostólica “Ex Corde Ecclesiae”, João Paulo II, 1990.

Se é verdade que a missão de qualquer Universidade passa também por estar atenta aos requisitos da economia e dos mercados de trabalho, como parte dos apelos aos anseios e das sociedades humanas, já para a Universidade Católica um princípio fundamental e orientador da sua missão reside na promoção da dignidade humana, à luz de uma antropologia cristã, e na transmissão da herança cultural, nas várias áreas do conhecimento. A subordinação à racionalidade instrumental económica e técnico-funcionalista, que tanto tem contribuído para a grande expansão do ensino superior, no período do pós-Guerra, contribui, hoje, também para a sua profunda crise.

O desenvolvimento humano de cada pessoa, a formação de uma interioridade criativa e solidária em cada aluno, em constante confronto com o mistério da vida humana, eis o desafio de um novo humanismo a que queremos ser fiéis. Ao recusar aquela racionalidade instrumental, as Universidades Católicas estão profundamente empenhadas na criação de condições para o desenvolvimento multidimensional dos seus alunos, o que compreende necessariamente uma área do saber codificado, mas também compreende a abertura ao transcendente, uma apurada orientação ética, a vocação do serviço orientado para o bem comum e a hospitalidade para com todos os membros da comunidade, sobretudo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade e exclusão. Diz a GP que *“é necessário que o espírito seja cultivado de modo que se desenvolvam as faculdades da admiração, da intuição, da contemplação, e de se tornarem capazes de formar um juízo pessoal e de cultivar o sentido religioso, moral e social”* (ibidem, nº 23).

As Universidades Católicas são chamadas a ser, no seu serviço à Igreja, instrumentos cada vez mais eficazes do progresso cultural quer das pessoas quer da sociedade. No seu nº 32, a CAECE afirma, com mais pormenor: *“As suas actividades de investigação, portanto, incluirão o estudo dos graves problemas contemporâneos, como a dignidade da vida humana, a promoção da justiça para todos, a qualidade da vida pessoal e familiar, a protecção da natureza, a procura da paz e da estabilidade política, a repartição mais equânime das riquezas do mundo e uma nova ordem económica e política, que sirva melhor a comunidade humana a nível nacional e internacional. A investigação universitária será dirigida a estudar em profundidade as raízes e as causas dos graves problemas do nosso tempo, reservando atenção especial às suas dimensões éticas e religiosas.”*

Concluindo

É a primeira vez que venho a África falar da Europa¹². Vim antes a cinco outros países mas sempre ouvir, ver, aprender, dar o meu apoio e conselho. Desta vez falei da Europa e do Processo de Bolonha apenas porque essa foi a encomenda que o Magnífico Reitor Senhor D. Damião Franklin me fez. Fico-lhe grato e espero não os ter desapontado. O futuro da Europa está intimamente associado ao da África, já não poderá haver continentes a progredir constantemente e continentes condenados à pobreza, ou então este mesmo Mundo que habitamos explodirá de violência, de guerras, de falta de sentido. Convém lembrá-lo: “todos somos verdadeiramente responsáveis de todos”. Cito:

¹² Já trabalhei no Chade, em Cabo Verde, em S. Tomé e Príncipe e, sobretudo, em Moçambique, onde, com muito amor, desenvolvemos um projecto de criação de uma rede nacional de escolas profissionais, desde há doze anos.

“É constitutivo da pessoa o ser-com e para-os-outros, que se concretiza no amor. É precisamente o amor que impulsiona a pessoa a dilatar progressivamente o raio das suas relações para além da sua vida privada e dos afectos familiares, até assumir a respiração da universalidade e abraçar – pelo menos como desejo - a humanidade inteira. Este mesmo impulso contém uma forte exigência formativa: a de aprender a ler a interdependência de um mundo que está cada vez mais assediado por similares problemas de carácter global, como um forte sinal ético para o homem do nosso tempo; isto é, interpretar tudo isso como uma chamada a sair da visão do homem que tende a conceber cada ser humano como um indivíduo isolado. Trata-se da exigência de formar o homem como pessoa: um inquérito que, no amor, constrói a própria identidade histórica, cultural, espiritual e religiosa, colocando-a em diálogo com outras pessoas, numa dinâmica de dons reciprocamente oferecidos e recebidos. No contexto da globalização, é necessário formar sujeitos capazes de respeitar a identidade, a cultura, a história, a religião e, sobretudo, os sofrimentos e as necessidades alheias, com a consciência de que “todos somos verdadeiramente responsáveis de todos” (CAECE, nº 44).

O Papa Bento XVI, na sua carta aos cidadãos de Roma sobre a educação (2008), lembra o quão difícil é hoje educar. E diz: “a relação educativa é, antes de mais nada, o encontro entre duas liberdades e a educação conseguida é uma formação para o uso correcto da liberdade.” E prossegue: “só uma esperança fiável pode ser a alma da educação, como de toda a vida.”. E faz um “caloroso convite” a pormos a nossa esperança em Deus. “*A esperança que se dirige a Deus não é nunca esperança só para mim; é sempre, ao mesmo tempo, esperança para os outros, não nos abandona, mas torna-nos solidários no bem, estimula-nos a educarmo-nos reciprocamente na verdade e no amor.*”.

Felicitando os Bispos de Angola por tão bela obra criada sob a orientação do Espírito Santo, termino com as mesmas palavras de Bento XVI aos cidadãos de Roma: “Não tenhais medo! Todas estas dificuldades, de facto, não são insuperáveis. São mais, por assim dizer, o outro lado da moeda desse dom grave e precioso que é a nossa liberdade, com a responsabilidade que juntamente implica.”

Muito grato pela vossa atenção

Joaquim Azevedo
Luanda, 7 de Agosto de 2009