

8 Novembro 2009

## **A aplicação da Declaração de Bolonha: uma experiência**

Luís Moita

Universidade Autónoma de Lisboa

Após três anos de aplicação da Declaração de Bolonha, que balanço se pode fazer dessa reforma da Universidade? Estaremos já em condições de avaliar as consequências positivas ou negativas da transição que ela provocou?

Ao enunciar estas questões, pretendo de imediato esclarecer duas coisas: primeira, não me vou pronunciar sobre “Bolonha” no conjunto das Universidades portuguesas, nem muito menos europeias, mas somente partilhar algumas reflexões sobre a experiência na Universidade Autónoma de Lisboa; segunda, tais reflexões não resultam de um estudo científico aprofundado, antes têm o carácter de testemunho pessoal.

O meu testemunho baseia-se na circunstância de eu ser Vice-reitor dessa Universidade entre 1992 e 2009, e nessa qualidade ter integrado uma equipa que conduziu o processo de adequação dos Cursos à Declaração de Bolonha. Para maior clareza, devo acrescentar que a Universidade Autónoma de Lisboa é uma Universidade privada, criada em 1986, gerida por uma cooperativa que, na sua maioria, é constituída por professores da própria instituição.

Talvez não seja inútil recordar o significado das Universidades privadas em Portugal. Até ao final dos anos 1970, todas as Universidades eram estatais, com a única excepção da Universidade Católica Portuguesa, criada em 1968, já nos últimos anos da ditadura. Mas posteriormente as instituições públicas deixaram de ter capacidade de resposta a uma intensa procura de formação universitária: com o prolongamento da escolaridade obrigatória e com a força do movimento social ascendente que caracterizou a década de '80 em Portugal, um número cada vez maior de jovens aspirava ao acesso ao ensino superior. As Universidades privadas corresponderam à solução para este incremento da procura, tanto mais quanto as públicas mantinham o célebre *numerus*

*clausus*, limitando fortemente o ingresso de mais estudantes. Os graus académicos das privadas são reconhecidos oficialmente e elas estão sob a tutela (pesada, talvez excessiva) das autoridades públicas e do poder político. Na sua origem estão com frequência aqueles grupos de académicos que, com a revolução do 25 de Abril de 1974, saíram compulsivamente da Universidade, dada a sua vinculação ao regime da ditadura: eles vão constituir a primeira vaga de Doutores disponíveis para o ensino em instituições privadas. A este relativo “estigma” inicial, um outro se juntou: o preconceito de que predominava o sentido utilitarista e economicista na gestão destas instituições. Daí ter-se difundido a ideia de que seriam Universidades de “segunda classe”. Mas a verdade é que elas são muito mais diversificadas do que é sugerido por esta simples classificação. Na actualidade é sobretudo ao ensino superior privado que recorrem os adultos profissionais que decidem voltar à Universidade: uma legislação recente veio facilitar o acesso ao ensino superior das pessoas com mais de 23 anos que, mediante um exame especial, podem entrar nas instituições universitárias; trata-se de um novo público formado por estudantes dotados de forte motivação e elevado sentido de responsabilidade, juntando-se aliás a um outro público que é o dos alunos oriundos dos países africanos de língua portuguesa. Como se vê, as Universidade privadas gozam de notável flexibilidade e mesmo criatividade no seu quotidiano e, no seu interior, têm emergido áreas de excelência na vida universitária portuguesa.

Esta mesma flexibilidade foi demonstrada na forma como se aplicou na Universidade Autónoma de Lisboa o conjunto de reformas decorrentes da Declaração de Bolonha. A legislação oficial portuguesa a esse respeito remonta a 2005 e a generalidade das Universidades reformulou os seus cursos logo no ano lectivo de 2006-07. Para se fazer uma ideia da quantidade de cursos envolvidos, basta referir que houve 2.643 pedidos de “adequação” de cursos já em funcionamento e muitos outros novos ciclos de estudos foram criados, designadamente mestrados e doutoramentos. O termo “adequação” era a palavra-chave da circunstância! Tratava-se de adaptar toda a estrutura dos cursos universitários às novas normas de âmbito europeu.

Mas este processo decorreu em simultâneo com um importante debate em torno da Declaração, agitando os meios universitários e, em geral, os círculos

informados e interessados nesta problemática. Como se poderia prever, não faltaram posições críticas em relação a Bolonha, sendo que uma boa parte delas se pode explicar pela resistência à mudança e pela perda de possíveis privilégios de certos sectores da academia. Todavia, independentemente destas críticas algo oportunistas, muitas outras eram consistentes e tocavam em aspectos estratégicos da própria missão da Universidade na sociedade.

Uma das dúvidas suscitadas referia-se à redução dos tempos de formação. Os graus académicos em Portugal tinham uma antiga estrutura que, *grosso modo*, se poderia assim resumir: a formação inicial era a licenciatura, cuja duração normal era de quatro anos (à excepção dos cursos mais longos de medicina, engenharia, arquitectura...) e por ela se ficava a generalidade dos portugueses com formação universitária; tempos mais tarde, alguns deles, relativamente poucos e quase sempre os que pretendiam seguir a carreira docente, faziam o mestrado ao longo de dois anos prorrogáveis, o primeiro com parte lectiva e frequência de aulas, o segundo para elaboração da tese; por último, o doutoramento era como que o culminar tardio da carreira universitária, feito ao longo de anos e anos, já sem parte lectiva e apenas assente na relação individual entre o doutorando e o seu orientador.

Bolonha vinha subverter estes tempos, na base da célebre sequência dos ciclos de 3+2+3 anos de duração. Que consequências teria esta drástica redução dos ritmos universitários? Como garantir uma formação de nível superior em apenas três anos? De futuro todos seguiriam para mestrado a fim de terem uma formação conveniente?

Esta última questão ligava-se de perto com uma outra, estratégica, que era a do financiamento do ensino superior. Em Portugal tinha-se passado de um sistema praticamente gratuito para um outro em que os alunos participam parcialmente nos custos da sua formação, pagando mensalidades (propinas). Consequentemente os encargos para o Estado são muito pesados. Para alguns dos críticos de Bolonha, a nova fórmula servia apenas para reduzir significativamente esses encargos, na medida em que doravante o Estado pagaria somente o essencial dos custos dos cursos de licenciatura, reduzida a três anos, ficando os encargos dos mestrados já por conta dos alunos (tradicionalmente os mestrados eram pagos pelos próprios alunos e o preço

das respectivas propinas era significativamente caro). Numa palavra, a aplicação de Bolonha seria um expediente governamental para aliviar o peso da despesa pública com a formação universitária.

Outros críticos acusavam a Declaração de Bolonha de ser uma rendição ao modelo anglo-saxónico, contrariando a tradição universitária que prevalecia nos países latinos e inspirando-se no sistema do Reino Unido, certamente sólido e com provas dadas, mas também pragmático e muito dirigido a objectivos profissionais. Mais ainda, esta posição crítica suscitava questões de primeira grandeza, nomeadamente quanto à subordinação do ensino superior ao pensamento político dominante: Bolonha significaria a integração da Universidade nos grandes objectivos da ideologia neo-liberal. Assim, a formação universitária, ao insistir na empregabilidade dos licenciados, ao focar-se na aquisição de competências em função do futuro exercício de profissões, ao insistir na ligação Universidade-empresa, mais não faria do que submeter-se à lógica do mercado, pondo eventualmente em causa os critérios científicos, o sentido humanista e de cidadania da investigação e da formação, os objectivos de vocação e realização pessoal e assim por diante.

Objecções como estas eram dignas de consideração e algumas delas tinham certamente fundamento, com relevo para esta última sobre a possível submissão à ideologia neo-liberal e à lógica mercantil, colocando a ciência ao serviço dos interesses empresariais e dando prioridade aos critérios de rentabilidade económica na gestão das instituições universitárias. O seu simples enunciado obriga a um esforço de atenção e de alerta para tais riscos. Mas a verdade é que, apesar de tudo, a Declaração de Bolonha parecia trazer diversas vantagens que, na ponderação do negativo e do positivo, levava a concluir no sentido da sua aplicação.

No caso português era evidente que a Universidade precisava de reformas de fundo que deveriam passar por factores tão diversos como a estrutura curricular dos cursos, o sistema de ensino, ou os degraus da carreira académica dos docentes. Foi nossa convicção que Bolonha poderia constituir um poderoso estímulo vindo do exterior com potencialidades para superar os aspectos esclerosados das práticas universitárias. Por outras palavras:

Bolonha não representaria somente uma nova orgânica dos cursos, mas um importante instrumento para reformar a instituição universitária.

Porventura o traço mais forte dessa reforma seria a concepção segundo a qual a actividade universitária passaria a estar centrada, não já no processo de ensino, mas no processo de aprendizagem. O primeiro tem como protagonista a figura do professor; o segundo desloca o centro de gravidade para o estudante. Até agora, em boa verdade, era o acto de ensinar que determinava o estilo, o ritmo, os conteúdos da formação. Esta era entendida como transmissão de saber de modo unidireccional, do professor para o aluno. Recentrar a prática no processo de aprendizagem obrigaria a uma reconversão das metodologias, de modo que o estudante tivesse maior autonomia na definição do seu percurso académico, fosse o protagonista dos objectivos a atingir, tivesse um papel eminentemente activo e interactivo no estudo, na investigação, na aquisição de competências.

Esta última expressão – aquisição de competências – representa também um conceito-chave de Bolonha. Significa que a elaboração das unidades lectivas deverá ter em conta justamente quais as competências a adquirir, explicitando-as à partida e avaliando-as à chegada. Só isso permite que professores e estudantes tenham consciência dos conhecimentos teóricos e práticos que devem ser alcançados, articulando o saber e o saber-fazer, mas também o saber dos porquês das coisas, marca característica do saber universitário que ambiciona o conhecimento científico dos processos físicos, intelectuais, sociais, etc.

Isto mesmo se prende com o problema acima referido da empregabilidade. Já vimos o risco de subordinar a Universidade ao mercado, mas isso não pode levar-nos a ignorar que na actualidade muitos dos portadores de formação a nível do ensino superior não encontram emprego para exercício de uma profissão. O sistema universitário não pode agir como se isto não ocorresse e tem de se esforçar por melhorar a ligação entre o grau académico obtido e a capacidade para se enquadrar socialmente e assegurar a sua sobrevivência com autonomia.

A introdução de melhorias na formação passaria também por dois factores previstos na “filosofia” decorrente da Declaração de Bolonha: a generalização da “tutoria” e da avaliação contínua. A primeira, também de inspiração anglo-saxónica, consagra uma forma de apoio personalizado pelo professor ao percurso de aprendizagem do estudante. A segunda – a avaliação contínua – ultrapassa o hábito tradicional de fazer do exame, no final do semestre ou do ano, o momento crucial da vida universitária. Aqui “avaliação contínua” significa o processo continuado de prestação de contas pelos estudantes, classificando os seus níveis de aprendizagem. Mas a expressão também é aplicável a uma outra dimensão que é a multiplicação dos instrumentos de avaliação: avaliação do professor pelos estudantes, avaliação das condições de ensino pelos professores, enfim a difusão de uma verdadeira cultura de avaliação, tendente a responsabilizar todos os intervenientes e criando hábitos de prestação de contas pelo desempenho de cada um.

Uma outra previsível vantagem de Bolonha seria a organização dos tempos na sucessão dos três graus académicos – licenciatura, mestrado e doutoramento – com um *continuum* que deixa de remeter o doutoramento para o fim da carreira, torna o mestrado muito mais necessário (dado o limite de três anos para a licenciatura) e parece permitir uma mais elevada qualificação dos recursos humanos, tendendo a generalizar níveis superiores de formação.

Além de tudo isto, o espírito de Declaração de Bolonha privilegia o princípio da mobilidade dos estudantes, estabelecendo um sistema de equivalências reconhecidas entre as várias instituições universitárias, contabilizáveis através de unidades de crédito. Com isto pretende-se criar um vasto espaço europeu de circulação de pessoas e de conhecimentos, facilitando o reconhecimento dos estudos entre os países membros e o exercício de profissões para além das fronteiras.

Enfim: sem prejuízo de outros factores e sabendo quais os riscos já apontados, a opção por aplicar Bolonha parecia justificar-se por um grande número de razões. Um estímulo para a reforma da Universidade. Um centramento no processo de aprendizagem colocando o estudante como protagonista da formação. A melhoria na aquisição de competências, introduzindo ou generalizando inovações metodológicas como as tutorias e a avaliação

contínua. A preocupação com a empregabilidade. O acesso a níveis mais elevados de conhecimentos. A mobilidade de professores, alunos e profissionais no vasto espaço europeu.

Identificadas assim algumas das grandes linhas do que temos chamado a “filosofia” de Bolonha, um enorme problema subsistia: como pôr em prática estes princípios? Por onde começar? Como materializar numa orgânica concreta as directivas da Declaração e da legislação portuguesa? Na nossa experiência na Universidade Autónoma de Lisboa houve um momento crítico que foi exactamente quando se pôs à prova a nossa capacidade de encontrar respostas a estas perguntas.

Em termos práticos, os problemas principais formulavam-se assim: o que é uma unidade de crédito (ECTS)? Como contabilizar a atribuição de créditos a cada unidade lectiva? Como enquadrar as tutorias? Como organizar o novo calendário do ano lectivo? (podem parecer questões menores, mas sem as resolvermos tudo ficaria no ar...).

Conhecíamos a experiência de outras Universidades portuguesas que pouco a pouco tinham encontrado soluções. Por exemplo: uma Faculdade de Economia tinha seguido um método para o cálculo dos créditos, segundo o qual o professor calculava o tempo de trabalho para o aluno somando os tempos de aulas com os tempos de leitura da bibliografia obrigatória (tal livro levaria tantas horas a ler, tais artigos especializados obrigariam a tais horas de leitura) e assim se calculava até às décimas o número de horas previsto para perfazer determinada unidade lectiva. Sistemas como este pareceram-nos de difícil concretização, de modo que optámos por estabelecer um quadro geral que se caracterizasse pela grande simplicidade, mas que fosse suficientemente flexível para permitir as flutuações de adaptação a cada unidade lectiva.

Assim, uma unidade de crédito equivale a 25 horas de trabalho pelo aluno e ao fim de três anos o estudante tem de completar 180 unidades de crédito, o que significa 60 por ano e 30 por semestre (todas as unidades lectivas são semestrais). Em cada semestre há 5 unidades lectivas, cada uma tem 60 horas de aulas (4 horas por semana vezes 15 semanas) e, em média, cada uma representa 6 unidades de crédito. Isto significa que, para cada unidade lectiva, o aluno tem de trabalhar 150 horas, das quais 60 horas em aula e 90 horas

para todo o resto das actividades: consulta na biblioteca, leitura da bibliografia, trabalhos escritos individuais e em grupo, apresentações colectivas do trabalho, visitas de estudo e, finalmente, tutorias com os professores. A partir deste quadro geral, são permitidas margens de acerto em função de cada caso: uma unidade lectiva especialmente trabalhosa para os alunos passa a ter 7 unidades de crédito e outra menos trabalhosa passa para apenas 5 ECTS. E assim por diante.

A opção por este modelo simples e flexível facilitou muito a concretização do processo de Bolonha na Universidade Autónoma de Lisboa. Mais difícil foi equacionar a questão das tutorias. Recorrendo de novo ao exemplo de outras Faculdades, sabíamos que em algumas delas as tutorias eram assim organizadas: os alunos agrupavam-se por ordem alfabética em grupos de 15 e cada professor ficava adstrito a um destes grupos, independentemente da matéria que leccionava ou de ser ou não docente daqueles alunos. O professor tinha assim a responsabilidade de acompanhar o trabalho destes 15 alunos, combinando com eles os tempos e os modos desse acompanhamento.

Na Universidade Autónoma seguimos outro método: cada professor, além das quatro horas de aula que lecciona por semana em cada unidade lectiva, acrescenta mais duas horas semanais para acompanhamento dos seus alunos fora das aulas, de maneira organizada mas de acordo com as necessidades de cada momento e de cada aluno ou grupo de alunos. Essas duas horas suplementares seriam remuneradas ao mesmo nível das horas lectivas. Infelizmente, mais tarde, a direcção de gestão da Universidade retirou essa remuneração, o que acabou por inviabilizar o prosseguimento das tutorias, a não ser o acompanhamento informal dos alunos pelos professores.

Esta não foi a única dificuldade que temos encontrado pelo caminho. Diversas medidas ou práticas como esta têm limitado o êxito da aplicação de Bolonha. Por exemplo, o princípio do centramento no processo de aprendizagem tem encontrado diversos obstáculos de concretização e muitas vezes os professores continuam a dar lições magistrais no estilo do passado sem terem em conta os ritmos e as preferências dos estudantes. Mais ainda, verifica-se uma certa contradição entre a prioridade a esse processo de aprendizagem por parte dos estudantes e a obrigação de os professores planearem com grande pormenor

os objectivos e os ritmos de cada unidade lectiva. E como este diversos outros desvios ou problemas se têm verificado. Mas isso não tem invalidado a nossa convicção de partida e essa era muito clara: só admitíamos a redução da duração da licenciatura de quatro para três anos se essa redução fosse compensada por uma muito maior exigência de trabalho e por uma elevação do nível da aprendizagem e da aquisição de competências.

A verdade é que na nossa Universidade, graças a Bolonha, a atmosfera de trabalho mudou sensivelmente. Acabou radicalmente o sistema do passado, em que os alunos faltavam repetidamente às aulas, estudavam tardiamente pelos apontamentos dos colegas (!) e apresentavam-se a exame final (onde tudo se jogava...). Agora a presença às aulas tornou-se imperativa, a avaliação contínua funciona, os alunos passam muito mais tempo na biblioteca, elaboram muitos trabalhos intercalares, habituam-se ao trabalho em equipa, treinam-se na apresentação oral e pública dos trabalhos, diminuiu drasticamente o número de reprovações às unidades lectivas, confirma-se a tendência para maior número de alunos frequentarem parte dos seus cursos em Universidades estrangeiras, o prosseguimento da formação ao nível dos mestrados tende a intensificar-se, em suma, foram praticadas rupturas positivas e o ambiente universitário melhorou visivelmente.

Ao fim de três anos, ainda é cedo para um balanço consistente da aplicação da Declaração de Bolonha. Não é de excluir que algumas transições positivas venham a sofrer a usura do tempo e que se perca certo entusiasmo inicial próprio dos momentos de inovação. Mas pode esperar-se que muitas aquisições deste processo sejam irreversíveis e que contribuam para elevar nos nossos estudantes os hábitos de estudo apurado, a liberdade de pensamento, o espírito crítico, a curiosidade intelectual, a paixão pela verdade e a capacidade de aprender ao longo da vida. Talvez mais ainda que a transmissão e aquisição de conhecimentos, são estas atitudes que assinalam a qualidade da vida universitária.